



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Adeilson de Paula

O docente na Educação Infantil: professor ou professora?

Duque de Caxias

2021

Adeilson de Paula

O docente na Educação Infantil: professor ou professora?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Alice Rezende Gonçalves

Duque de Caxias

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

P324 Paula, Adeilson de
Tese O docente na Educação Infantil: professor ou professora? / Adeilson de Paula-
2021.
122f.

Orientadora: Maria Alice Rezende Gonçalves
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação de crianças - Teses. 2. Gênero – Professores - Teses. I. Gonçalves,
Maria Alice Rezende. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37-053.2

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Adeilson de Paula

O docente na Educação Infantil: professor ou professora?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovado em: 03 de setembro de 2021.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Maria Alice Rezende Gonçalves (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Dilton Ribeiro do Couto Junior
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Profª. Dra. Maria Clareth Gonçalves Reis
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Prof. Dr. Vinicius de Moraes Monção
Universidade de São Paulo

Duque de Caxias

2021

DEDICATÓRIA

Para os docentes, do sexo masculino, que atuam na educação infantil fazendo da docência um ato político e de resistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus;

Aos meus pais, Vicente de Paula (*in memoriam*) e Sônia Marlene de Paula, por sempre incentivarem e apoiarem meus estudos.

À toda equipe da Escola Municipal Jayme Siciliano, em especial à diretora-geral Tania Lúcia Thomaz Augusto dos Santos Machado, à diretora-adjunta Lucia Helena Gonçalves Ferreira Rodrigues e a orientadora pedagógica Márcia Aparecida de Oliveira Fortunato. Também deixo aqui meu muito obrigado à toda equipe da Escola Municipal Malvino José de Miranda, em especial à diretora Eliana Lima de Medeiros, por todo o apoio e ajuda que foram fundamentais durante a realização do mestrado, juntamente com a conciliação ao trabalho em tempo integral.

Deixo aqui um agradecimento especial à secretária municipal de Educação do Município de Mendes, Ellen Barbosa Taveira da Rocha.

Ao corpo docente, discente e todas as pessoas envolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela convivência, aprendizado e parceria durante todo o período do curso.

E, finalmente, a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Alice Rezende Gonçalves, primeiramente por acreditar no meu trabalho e pelas contribuições e ensinamentos que contribuíram e muito para a construção dessa pesquisa.

RESUMO

DE PAULA, A. *O docente na Educação Infantil: professor ou professora?* 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

A presente Dissertação tem como objetivo investigar como se deu o processo de inserção e de permanência do docente do gênero masculino na Educação Infantil, uma vez que esse segmento da educação é um ambiente historicamente dominado por docentes mulheres, seja no Brasil ou em muitos outros países. Assim, verificaremos as trajetórias profissionais dos docentes, compreendendo as razões que os levaram a decidir por essa área predominantemente feminina do magistério. Empregamos a metodologia quantitativa como caminho para a problematização do caso, que permitiu a análise dos dados coletados. Foram aplicados 2 (dois) formulários através da Plataforma *Googledoc* com questões fechadas e abertas realizadas com os docentes do gênero masculino por meio do compartilhamento de link do formulário do *Google docs* pelas redes sociais *Whatsapp*, *Facebook* e por *e-mail*. Utilizamos nesse trabalho as percepções e considerações de 11 docentes participantes da pesquisa que atuam ou atuaram na Educação Infantil, em unidades educacionais situadas no estado do Rio de Janeiro. Lançamos mão do referencial teórico fundamentado em Sayão (2005), Monteiro (2014), Ramos (2011) e Moreno (2017), pesquisadores que debateram os temas centrais em questão. Adotamos ainda a definição de gênero como uma construção social e cultural defendidos por Louro (1997; 2008), Scott (1995) e Butler (2003), bem como nos embasamos no editorial *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professores em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*, do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). Apresentamos nessa dissertação 3 (três) capítulos: 1 - “Primeiros Passos”; 2 - “Os Percalços do Caminho”; e 3 - “Superando os Percalços”. Concluimos que a principal forma de entrada e permanência dos professores do sexo masculino na Educação Infantil do sistema de ensino público é a aprovação e a posse decorrentes dos concursos públicos. No entanto, é necessário construir uma Educação Infantil com equidade de gênero onde os homens sejam incluídos nesse segmento, como as experiências de nossos entrevistados demonstraram.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docente. Gênero.

ABSTRACT

DE PAULA, A. *The teacher in Early Childhood Education: teacher or teacher?* 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

This dissertation aims to investigate how the process of insertion and permanence of the male teacher in Early Childhood Education took place, since this segment of education is an environment historically dominated by women teachers, both in Brazil and in many other countries. Thus, we will verify the teachers' professional trajectories, understanding the reasons that led them to decide for this predominantly female area of teaching. We employed the quantitative methodology as a way to problematize the case, which allowed the analysis of the data collected. We applied 2 (two) forms through the Google doc platform with closed and open questions carried out with male teachers by sharing the link of the Google docs form through the social networks Whatsapp, Facebook and by e-mail. In this work we used the perceptions and considerations of 11 teachers participating in the research who work or have worked in Early Childhood Education in educational units located in the state of Rio de Janeiro. We used the theoretical framework based on Sayão (2005), Monteiro (2014), Ramos (2011) and Moreno (2017), researchers who discussed the central themes in question. We also adopted the definition of gender as a social and cultural construction advocated by Louro (1997; 2008), Scott (1995), and Butler (2003), as well as based on the editorial Gender and Diversity in School: Teacher Training in Gender, Sexual Orientation, and Ethnic-Racial Relations, of the Latin American Center on Sexuality and Human Rights (CLAM/IMS/UERJ). In this dissertation we presented 3 (three) chapters: 1 - "First Steps"; 2 - "The Mishaps along the Way"; and 3 - "Overcoming the Mishaps". We conclude that the main way for male teachers to enter and remain in Early Childhood Education in the public school system is through the approval and tenure resulting from public competitions. However, it is necessary to build an Early Childhood Education with gender equity where men are included in this segment, as the experiences of our interviewees have shown.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher. Gender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	O biscoito sexual – ilustração sobre identidade e expressão de gênero, sexo biológico e orientação sexual	61
Figura 2	Masculinidade tóxica.....	69
Gráfico 1	Docentes da EI Creche 2019	24
Gráfico 2	Docentes da EI Pré-Escola 2019	24
Gráfico 3	Docentes atuando nos anos iniciais 2019	25
Gráfico 4	Percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por gênero	39
Gráfico 5	Mulher no mercado de trabalho.....	40
Gráfico 6	Docentes nos anos finais da Educação Básica em 2019	41
Gráfico 7	Docentes do Ensino Médio em 2019	41
Gráfico 8	Docentes do Ensino Superior em 2019	41
Gráfico 9	População residente por cor / raça	70
Gráfico 10	Força de trabalho	71
Gráfico 11	Rendimentos da população brasileira	73
Gráfico 12	Já trabalhou em outras atividades profissionais?.....	87
Gráfico 13	Primeiro contato com EI – Estágio	91
Gráfico 14	Primeiro contato com EI – Disciplina	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Plano de ação	17
Tabela 2	Descritores utilizados nas bases de dados	18
Tabela 3	Editais de concursos públicos para EI	22
Tabela 4	Breve linha do tempo da Educação para crianças pequenas e do processo de entrada das mulheres na educação – séc. XVIII, séc. XIX.....	30
Tabela 5	Breve linha do tempo da Educação para crianças pequenas – séc. XX.....	33
Tabela 6	Pressupostos teóricos e quantidade de docentes do sexo masculino entrevistados nas pesquisas	42
Tabela 7	Profissão/ocupação de LGBTQIA+ vítima de morte violenta	62
Tabela 8	Quantidade de crianças matriculadas na EI	72
Tabela 9	Quantidade de políticos negros e brancos	72
Tabela 10	Escolarização da população brasileira 2017-2018.....	74
Tabela 11	Professores da educação básica por cor	74
Tabela 12	Professores das etapas da educação básica por cor	75
Tabela 13	Pontos fortes e fracos no uso do questionário	82
Tabela 14	Perfil dos docentes da pesquisa	84
Tabela 15	Qualificação dos docentes da pesquisa	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART	Artigo
BH	Belo Horizonte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDAB	Colégio Estadual Doutor Alfredo Backer
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DR	Doutor
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
GGB	Grupo Gay da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbica, Gay, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual
MEC	Ministério da Educação
Nº	Número
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PROF	Professor
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RJ	Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO – PONTO DE PARTIDA	11
1	PRIMEIROS PASSOS	21
1.1.	Educação Infantil: a questão de gênero e docência	21
1.2.	Sobre Educação Infantil e o processo de feminização da profissão	27
1.3.	O século XX e a Educação Infantil no sistema de ensino brasileiro	32
1.4.	O que ler no campo da Educação sobre gênero e escola	42
1.5.	O sistema de ensino brasileiro e a diversidade de gênero	46
2	OS PERCALÇOS DO CAMINHO	53
2.1.	Gênero na escola	53
2.2.	Sexo, gênero X identidade de gênero	55
2.3.	Diversidade de gênero	58
2.4.	Sexo	63
2.5.	Masculinidades	64
2.6.	Masculinidades hegemônicas e contra-hegemônicas	67
2.7.	Desigualdade de raça e gênero no mercado de trabalho e na educação	70
2.8.	Educação antissexista	76
3	SUPERANDO OS PERCALÇOS	80
3.1.	Sobre a abordagem metodológica adotada	80
3.2.	Sobre a pesquisa <i>online</i> e o uso das mídias sociais	81
3.3.	Perfil dos sujeitos da pesquisa	83
3.4.	Docência masculina como ponto central	86
3.5.	Sobre a pesquisa <i>online</i> com os professores, respostas para as perguntas	89
3.5.1.	<u>A qualificação dos docentes da pesquisa</u>	89
3.5.2.	<u>A chegada dos docentes do sexo masculino na EI</u>	90
3.5.3.	<u>As dificuldades enfrentadas pelos docentes</u>	95
3.5.4.	<u>Reação das crianças na percepção dos professores</u>	98
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	103
	GLOSSÁRIO	112
	APÊNDICE A - Termo de consentimento e cessão livre <i>online</i>	116
	APÊNDICE B – Primeiro questionário <i>online</i> inserido no <i>Google</i> formulário	117
	APÊNDICE C – Questionário enviado por e-mail para os respondentes do RJ	118

INTRODUÇÃO – PONTO DE PARTIDA

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos

A memória bravia lança o leme:

Recordar é preciso.

*Conceição Evaristo*¹

A partir de Conceição Evaristo², dou início à introdução da dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) intitulada “O docente na Educação Infantil: professor ou professora?”

O trecho do poema *Recordar é Preciso*, de Conceição Evaristo, reflete exatamente o título da introdução: Ponto de partida, pois foi necessário navegar em um mar de pensamentos para alcançar as memórias e recordar os acontecimentos de outrora. Ao iniciar a navegação, surgiram as primeiras lembranças sobre o pano de fundo da pesquisa: a educação infantil e a profissão docente.

Isso me fez lembrar e reviver um pouco da antiga 3ª série do ensino fundamental, lá em 1995, na então Escola Estadual Alberto Santos Dumont, hoje Escola Municipalizada, no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Era uma típica escola de bairro: pequena, funcionando em dois turnos, que contemplava uma turma de cada série do Ensino Fundamental 1 (Classe de Alfabetização - CA, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries³) por turno.

Durante o ano letivo de 1995, em um determinado dia, adentraram à sala de aula duas pessoas, uma do gênero masculino e outra do gênero feminino. Essa foi a primeira vez que vi um homem adulto na sala de aula, pois até aquele momento todos os profissionais que

¹ Poema “Recordar é Preciso”, extraído do livro *Poemas e recordação e outros movimentos*, de autoria de Conceição Evaristo, 2008.

² Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma escritora afro-brasileira. Ela nasceu em uma família humilde e é a segunda de 9 irmãos, sendo a primeira de sua casa a conseguir um diploma universitário pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mais tarde ingressa no mestrado em Literatura Brasileira da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) onde defende, em 1996, a dissertação “Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade”. Defende a tese de doutoramento “Poemas Malungos – Cânticos Irmãos” em 2011, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

³ As nomenclaturas descritas, foram alteradas pela Lei nº 11.114, aprovada em maio de 2005, alterando 4 artigos da LDB, aumentando o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) de 8 para 9 anos. Na prática, o ensino fundamental ganhou mais 1 ano, o 9º ano, a alfabetização foi incorporada ao currículo e tornou-se 1º ano; por conseguinte, a 1ª série tornou-se 2º ano, a 2ª série tornou-se 3º ano e assim por diante. O mesmo acontece com os livros didáticos: os que eram da 6ª série, por exemplo, passaram a ser utilizados pelos alunos do 7º ano.

trabalhavam na escola e/ou tinham contato direto com os discentes eram mulheres. Desde a pessoa que fazia a limpeza, passando pelas responsáveis por preparar o alimento, secretaria e chegando à diretoria da instituição. Mais tarde, a turma entendeu que se tratava de dois estagiários, esses adultos que participaram da aula.

Retomando Evaristo, após as ondulações de pensamentos, lançamos mão ao leme para continuar percorrendo a memória. Ao ver aquele estagiário do gênero masculino dentro da sala de aula e entender que ele estava estudando e se qualificando para se tornar um professor, surgiu uma primeira motivação e um desejo de ser professor igual aquele estagiário, assim como alguns questionamentos. Dentre eles, duas perguntas iniciais pairaram sobre meus pensamentos:

1) Os homens podem ser professores da Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental?

2) Por que não existem professores do gênero masculino na minha escola?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), não faz nenhuma distinção entre os gêneros para atuar na Educação Infantil, desde que o docente tenha a formação adequada para a função. Então, a resposta para a primeira pergunta é sim. O docente do gênero masculino pode atuar na EI e primeiros anos do ensino fundamental.

Avançando um pouco no tempo, chegando em 1997, iniciando a 5ª série, dessa vez na Escola Estadual Sarah Faria Brás, uma escola maior e mais estruturada que a anterior, me deparei com o que foi o primeiro professor do gênero masculino que ministrava aulas de Educação Física, professor Paulo o nome dele. Desde então, entendi que existiam sim professores homens, porém, eles atuavam principalmente a partir das séries finais do Ensino Fundamental, aumentando sua presença conforme também avançava a idade dos alunos, trazendo assim uma explicação para a segunda pergunta. Os docentes do sexo masculino atuavam principalmente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, por isso a ausência do professor do gênero masculino na escola dos primeiros anos do ensino fundamental e Educação Infantil.

Entretanto, as inquietações sobre os professores do gênero masculino na educação permaneciam, assim como a vontade e a motivação de me juntar e me tornar um daqueles poucos professores até então encontrados em salas de aula foram aumentando com o passar do tempo.

Passados mais alguns anos, já com um melhor entendimento e vivenciando uma maior presença dos professores homens na docência durante as séries finais do Ensino Fundamental,

chegou o momento da inserção ao mundo pedagógico. Começando a ter um olhar diferenciado sobre a educação, e dando o primeiro passo para a realização do desejo e do objetivo despertados lá na 3ª série desse segmento.

Contudo, a situação acima refletia e ainda hoje reflete o predomínio dos docentes do gênero feminino na educação básica, realçando ainda mais quando o foco e o recorte se destinam à Educação Infantil. Também representa a necessidade de trazer à luz pesquisas a fim de evidenciar as indagações e os dilemas vividos pelos poucos professores do gênero masculino que adentram a Educação Infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental.

Ao continuar a navegação pelas minhas memórias, chegamos aos anos 2000, quando iniciei o curso normal no Colégio Estadual Dr. Alfredo Backer (CEDAB), instituição grande em comparação com as duas escolas anteriores, funcionando em três turnos, da 5ª série do Ensino Fundamental até o 4º ano do Ensino Médio (Formação Geral e Formação de Professores). Ao entrar em sala, iniciando o primeiro dia de aula como aluno do 1º ano do Curso Normal, fui surpreendido por um fato, que mais tarde entenderia que, na verdade, essa era a realidade do Ensino Médio na modalidade Formação de Professores e, por conseguinte, a realidade de como era constituída a categoria docente no Ensino Fundamental 1: a ausência de discentes do gênero masculino nas salas de aula. Caso não me falha a memória, a turma do 1º ano do Curso Normal era formada por 3 homens e 32 mulheres, situação que se repetia nas séries seguintes, chegando a existir turmas exclusivamente compostas por discentes do gênero feminino.

Durante os quatro anos do Curso Normal, além de perceber a nítida ausência de discentes do gênero masculino nas salas de aula, também pude observar nas escolas em que realizei estágios e soube de outras escolas em que os colegas fizeram os estágios obrigatórios, que essa ausência era corriqueira e comum. Também corriqueiros eram os olhares tortos e de desdém por parte das equipes pedagógicas das escolas em que nos apresentamos para realizar os estágios obrigatórios do curso.

Para os estagiários do gênero masculino sempre eram oferecidas turmas de 3ª ou 4ª séries sem ter uma explicação plausível, no máximo ouvíamos que os menores dispensavam maiores cuidados, por isso eram oferecidos para as meninas as turmas de Educação Infantil, 1ª e 2ª séries, pois demandavam maiores cuidados e atenção. De Lauretis (1994, p. 212) esclarece que a sociedade, através de um sistema simbólico, classifica e distingue os gêneros, relacionando o sexo com valores e hierarquias sociais. Essa rotulagem dos gêneros acaba por se refletir nas escolas.

Sendo assim, por mais que a profissão docente não seja distinta para um gênero específico, a cultura da sociedade alcança a escola, tornando-a um ambiente de trabalho que se revela não neutro em relação ao gênero do professor. Sargent (2005) diz que em relação ao gênero existem símbolos, imagens e formas de consciência que são utilizados para uma certa divisão das profissões. Na Educação Infantil a principal é a “professora mãe”, direcionando ao gênero feminino essa etapa da educação.

Na época de realizar o estágio obrigatório no segmento da Educação Infantil, foi solicitado por uma das diretoras que especificamente os estagiários do gênero masculino deveriam realizar o estágio em dupla com uma estagiária do gênero feminino, deixando claro já no Ensino Médio a dificuldade e impedimento que os docentes do gênero masculino enfrentam na profissão e ainda mais profundo na Educação Infantil. Mesmo durante o Ensino Médio, que foi um período de total imersão na educação, nunca presenciei ou soube de algum docente do gênero masculino atuando na Educação Infantil, o único professor que encontrei atuando no Ensino Fundamental 1 foi numa turma de 4ª série de uma escola municipal no município de Duque de Caxias.

Após o término do Ensino Médio e ter ficado alguns anos afastado da educação, atuando em outros setores, retornei em 2013 como servidor público do município de Belford Roxo, localizado na Baixada Fluminense⁴ do estado do Rio de Janeiro, como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não foi surpresa nenhuma verificar que o cenário nas escolas do Ensino Fundamental da educação básica continuava igual ao vivido no Ensino Médio entre 2000 e 2004.

A partir da experiência descrita acima, foi possível constatar que quanto menor a faixa etária dos alunos, notava-se a menor presença ou até mesmo a inexistência dos profissionais docentes do gênero masculino atuando como regentes de turmas. Essa sondagem foi validada com os dados mais atuais do Censo da Educação Básica de 2019, em que foi possível identificar que na educação básica⁵ os professores do sexo masculino representam 20,34% dos docentes, enquanto as professoras representam 79,66%.

Nessa perspectiva, as “severas imposições biológicas e ocupacionais no uso dedicado ao cuidado com as crianças” (ANYON, 1990, p. 15) trazem a compreensão e o entendimento

⁴Região pertencente ao estado do Rio de Janeiro. O termo é originário da fusão entre o ambiente natural, formado entre o litoral e a Serra do Mar, com planícies inundáveis, estendendo-se entre o município de Itaguaí e Campos, no Norte Fluminense, e o social, como área de pobreza e violência. Disponível em: <<http://amigosinstitutohistorico.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁵Obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio (LDB 9394/96).

de que a Educação Infantil é observada como um ambiente em que o educar e o cuidar das crianças pequenas estão conectados entre si e ligados ao gênero feminino por conta da associação com a maternidade. Observamos, por outro lado, que o sexo masculino geralmente é observado como macho, insensível, durão, sem jeito para o educar e o cuidar de crianças pequenas, por conseguinte, a paternidade se posicionaria de maneira desigual e diferente em relação à maternidade.

Enquanto na maternidade a mãe é compreendida como a figura presente no dia a dia e participante do processo de desenvolvimento da criança, a paternidade é entendida e observada como a ausência da figura do pai no cotidiano da criança. Essa ausência pode ter como motivo e exemplo a separação dos pais, negligência ou trabalho do pai, como pontua Bonfim (2021, p. 13), “[n]a maioria das vezes a guarda dos filhos fica com a mãe, e muitos pais acabam se ausentando do contato com eles”.

Sendo assim, observamos ainda um maior e mais complexo cenário da ausência da figura masculina no cotidiano da criança pequena. Entretanto, a nossa pesquisa irá se concentrar no debate sobre a presença ou ausência do professor do gênero masculino nas unidades escolares, pois verificamos que a Educação Infantil se apresenta como cenário um tanto inóspito aos docentes do gênero masculino. Dessa forma, surgiu o interesse de investigar os motivos que levam um professor homem a ingressar e permanecer no segmento da Educação Infantil, e também entender os preconceitos, estigmas, reações e estranhamentos que esses profissionais viveram/vivem, sentiram/sentem, durante o ofício da profissão docente.

Portanto, os docentes do sexo masculino que estão atuando ou atuaram na educação infantil devem ter muitas histórias de desafios, preconceito, segregação, bem como histórias de sucesso e conquistas para contar.

A dissertação de mestrado tem como objetivo investigar como se deu o processo de inserção e permanência do docente do sexo masculino na Educação Infantil.

Dentre os pressupostos teóricos que respaldam esta pesquisa, destacamos os estudos de Sayão (2005), Ramos (2011), Moreno (2017), Araújo (2017) e Monteiro (2014) para entendimento e compreensão de como o ambiente da Educação Infantil está se comportando com a presença dos professores do sexo masculino e o trabalho docente. Também fundamentamos e incluímos no texto em forma de glossário conceitos discutidos e apresentados no editorial Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professores em Gênero, Orientação

Sexual e Relações Étnico-Raciais, do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (2009)⁶.

Esses pesquisadores que compõem o referencial teórico, contribuem para a melhor percepção das dificuldades encontradas pelos docentes do gênero masculino da educação infantil ao entrarem e permanecerem nessa etapa da educação básica, trazendo reflexões sobre o quão desafiador é o exercício da docência para esses professores.

É na infância que as crianças estão formando e iniciando a construção de sua personalidade, por isso é mais do que válido e necessário a presença da mulher e do homem adultos para contribuir nesse processo de formação (RAMOS, 2011). Esse foi um dos pontos positivos levantados pelas pesquisas, no que diz respeito à entrada e permanência dos docentes do gênero masculino na Educação Infantil, visto que, muitas crianças não têm a participação e o convívio com a figura masculina em suas residências. Portanto trazemos autoras que se destacam na questão de gênero para compreender a sua construção.

Scott (1995), Louro (1999) e Butler (2003) são autoras muito relevantes nos estudos de gênero a partir dos pressupostos teóricos acima citados. Ambas as autoras, incluindo Kramer (2001), concordam e conceituam gênero como uma construção social e cultural sobre corpos sexuais. Já Bento, Xavier e Sarat (2021) endossam o conceito de gênero como uma construção social.

Assim, será utilizada a pesquisa de abordagem quantitativa, a fim de nos auxiliar no caminho para a interpretação da nossa problemática. A pesquisa de caráter quantitativo busca um aprofundamento do pensamento de um determinado grupo social. Segundo Minayo (2001, p. 16), “[e]ntendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Nesse sentido, a metodologia faz uso de diferentes técnicas para compreender essa realidade.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi estruturado um plano de ação apresentado na Tabela 1 abaixo com o intuito de guiar os passos e delimitar as fases.

⁶O Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos tem como finalidade principal produzir, organizar e difundir conhecimentos sobre a sexualidade na perspectiva dos direitos humanos, buscando, assim, contribuir para a diminuição das desigualdades de gênero e para o fortalecimento da luta contra a discriminação das minorias sexuais na região. Através do diálogo entre a universidade, movimentos sociais e formuladores de políticas públicas na América Latina, o Centro articula pesquisadores, militantes e outros parceiros interessados em fomentar o debate sobre a sexualidade e os direitos sexuais, coordenando atividades regionais no Brasil, Argentina, Chile, Peru e Colômbia. Criado em 2002, o Centro é um projeto do Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição que há muitos anos desenvolve pesquisas em sexualidade, gênero e saúde. Disponível em: <<http://www.clam.org.br/quem-somos/conteudo.asp?cod=65>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Tabela 1: Plano de ação

Passo	Ação	Descrição	Finalidade
1º	Busca por material, análise e revisão bibliográfica	Sondagem de artigos, dissertações e teses encontrados em três bases de dados: <i>Scielo</i> , Google Acadêmico ou <i>Scholar</i> , e Portal de Teses e Dissertações da CAPES.	Reconhecimento e análise do material já produzido sobre o pano de fundo da pesquisa: educação infantil, masculinidade e gênero.
2º	Coleta de dados	Contato com secretarias municipais de educação da Baixada Fluminense.	Coleta de dados e informações sobre a quantidade de docentes do sexo masculino que atuam na EI.
3º	Coleta de dados	Compartilhamento de link nas/pelas redes sociais.	Conhecimento contemporâneo e significativo do grupo.
4º	Questionário	Realizada com os respondentes do primeiro questionário online.	Análise e verificação sobre como os mesmo se sentem em relação ao tema da pesquisa.
5º	Análise dos dados	Leitura dos dados quantitativos obtidos.	Elaboração da análise.

Fonte: O autor, 2020.

Em decorrência da minha vida escolar, com passagem como aluno por 3 (três) escolas públicas da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro, visitas a outras instituições escolares na realização de estágios obrigatórios e também em virtude das informações compartilhadas pelos colegas de turma na época dos estágios, já era notável o desalinhamento em relação à quantidade de docentes entre os gêneros masculino e feminino nas escolas.

Partindo das experiências vivenciadas acima, foi utilizada a fase exploratória que permite ao pesquisador familiarizar-se com o assunto que será explorado na pesquisa, podendo envolver levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas contempladas no problema da pesquisa (GIL, 1999). A partir das primeiras ondulações de pensamentos, escritas das primeiras linhas dessa introdução, a pesquisa começou a ter suas demarcações. A fase exploratória, que consiste em observar, pesquisar e estudar o campo; e o tema da pesquisa, foi dividida em dois passos.

Sendo assim, o 1º passo da fase exploratória tinha o propósito de melhor familiarizar e estudar a problemática da pesquisa. Para isso, foi realizada a busca e a leitura de materiais (artigos, livros, dissertações e teses) em três bases de dados: *Scielo*, *Google Acadêmico* ou *Scholar* e Portal de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os descritores “masculinidade”, “gênero”, “Educação infantil”, “docente” e “professor” como demonstrado na tabela 2 abaixo, a fim de compreender o que já foi produzido sobre o tema. Realizamos a pesquisa no 2º semestre de 2019, com o recorte temporal entre 2011 e 2019.

- Descritor I - Professor AND educação infantil AND gênero
- Descritor II - Docente AND masculinidade AND educação infantil

Tabela 2: Descritores utilizados nas bases de dados

Base	Descritor I	Descritor II
<i>Scielo</i> (A)	5	2
Google Acadêmico (B)	23	17
CAPES (C)	19	9
Total	75	

Fonte: O autor, 2020.

Foram localizados no total 75 materiais que foram filtrados a partir da leitura do título, palavras-chave, resumo e ainda se necessário a leitura das referências bibliográficas. Os materiais catalogados resultantes dos levantamentos propostos para os descritores I e II visam evidenciar os estudos e pesquisas sobre as trajetórias de acesso e permanência dos docentes do gênero masculino na Educação Infantil entre 2011 e 2019, assim como a discussão do conceito de gênero e das masculinidades desses docentes.

Ainda na fase exploratória, no segundo passo, foi feito nos meses de abril e maio de 2019 a tentativa de contato telefônico e/ou pessoalmente com todas as secretarias municipais de educação dos 13 (treze) municípios da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados, Mesquita, Magé, Guapimirim, Japeri, Paracambi, Seropédica e Itaguaí. Esse contato com as Secretarias Municipais de Educação (SME) teve como intuito averiguar a existência e a quantidade de docentes do gênero masculino atuando na Educação Infantil naquele ano de 2019. De acordo com as informações passadas pelas SMEs, não existia em 2019 nenhum professor do gênero masculino atuando na educação infantil em nenhum dos treze municípios que compõem a Baixada Fluminense no período de levantamento das informações (abril/maio) do ano de 2019.

Inicialmente, o campo da pesquisa seria os municípios da Baixada Fluminense, porém após esse contato com as SMEs e a constatação de que nenhum dos 13 municípios possuía docentes homens atuando na EI, foi necessário reorganizar e ampliar um pouco mais o campo da pesquisa para todo o estado do Rio de Janeiro. Porém, a realização de contato com cada SME dos 92 municípios do RJ seria uma ação complexa. Então, por conta do curto tempo de realização do mestrado acadêmico, juntamente com a divisão do tempo entre disciplinas, pesquisa e trabalho, essa tentativa de contato direto com as SMEs foi inviabilizada.

Ao refletir sobre a melhor maneira de agilizar e otimizar a pesquisa, foram utilizadas ferramentas mais simples para alcançar a maior quantidade de pessoas dentro do estado do Rio de Janeiro. Assim, foram elaborados formulários para distribuição e compartilhamentos *online*.

A construção desse documento foi realizada como 3º passo, inaugurando a fase de levantamento de dados. Portanto, o envio e o compartilhamento desse formulário *online* foi realizado através das redes sociais. Mais à frente, iremos nos aprofundar mais na questão da pesquisa *online* com os docentes no capítulo 3 do presente trabalho.

Ao dar continuidade aos passos do plano de ação, na fase dialógica, o 4º passo, foi iniciado após as primeiras análises das informações obtidas com os primeiros respondentes. Foi elaborado, então, um 2º formulário mais direcionado e específico, e encaminhado por e-mail para os 55 docentes respondentes residentes no estado do Rio de Janeiro, no mês de março de 2020. Desses 55 docentes, tivemos até meados de abril de 2020, as devolutivas de 11 respondentes.

Cabe aqui destacar que durante o processo e período de realização da referida pesquisa, o mundo foi acometido pela disseminação do coronavírus e posto em quarentena por causa da pandemia de COVID-19. No dia 11 de março de 2020, Tedros Adhanom, diretor-geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou a Covid-19 como pandemia.

Devido a rápida disseminação geográfica do vírus, o mundo entrou em isolamento, causando o fechamento e suspensão de inúmeros serviços e setores, entre eles, as instituições escolares, que em alguns estados do Brasil, ainda permanecem com seus portões trancados, mesmo após completar 1 ano da declaração da Pandemia.

Pela dificuldade em localizar os docentes atuando na Educação Infantil, a pesquisa foi iniciada utilizando ferramentas digitais e de acordo com o isolamento causado pela pandemia permaneceu o uso dessas ferramentas digitais para a realização da coleta de dados, assim como a forma de efetuar contato com os docentes. Essa foi basicamente a única forma de manter o contato e de realizar a pesquisa durante a pandemia.

Entretanto, mesmo vivendo um momento atípico a pesquisa seguiu, e chegamos à fase crítica, correspondendo ao 5º passo, com a análise dos dados e informações obtidas. Assim, a presente pesquisa está dividida em três capítulos:

- 1 – Primeiros Passos
- 2 – Os Percalços do Caminho
- 3 – Superando os Percalços

No primeiro capítulo, intitulado “*Primeiros Passos*”, temos como propósito instituir um diálogo entre a EI (Educação Infantil) e a compreensão dessa etapa da educação ter surgido já atrelada às mulheres.

Para tanto, percorreremos brevemente os marcos e os avanços das leis e documentos que regem a educação brasileira, buscando dentro das legislações, informações e as razões para a veiculação da Educação Infantil a um determinado gênero, o feminino.

“*Os percalços do Caminho*” é o segundo capítulo em que aprofundaremos mais a pesquisa no campo sobre gênero, sexo, identidade de gênero e docência, simultaneamente no tocante à educação e à escola. Iremos pensar sobre o domínio do gênero feminino na educação com base nos dados obtidos por meio do Censo da Educação Básica. Entender a construção cultural da rejeição do docente masculino na EI e trazer questões sobre masculinidades e gênero na educação.

Já o terceiro capítulo, denominado “*Superando os Percalços*”, o objetivo é destacar as opiniões dos docentes protagonistas do trabalho, através da apresentação dos resultados da apuração dos formulários aplicados. Compreendendo assim os percalços vividos e vencidos pelos professores do gênero masculino que estão atuando ou atuaram na educação infantil.

E, por fim, apresentarei as conclusões da dissertação. Também foi acrescentado um glossário contendo termos e conceitos utilizados no decorrer do texto, fundamentados no editorial Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professores em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais, do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (2009). Foram incluídos ainda os seguintes apêndices: A – Termo de consentimento e cessão livre *online*; B – Primeiro questionário *online* inserido no *Google* formulário; C – Formulário enviado por *e-mail* para os respondentes do estado do Rio de Janeiro.

1 PRIMEIROS PASSOS

O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.

Conceição Evaristo

Neste primeiro capítulo, intitulado “Primeiros Passos”, temos como propósito instituir um diálogo entre a Educação Infantil (EI) e a vinculação da mesma ao gênero feminino. Para tanto, percorreremos brevemente os marcos, os avanços das leis e documentos que regem a educação brasileira, buscando, dentro das legislações, informações e/ou apontamentos sobre possíveis vinculações do docente da EI a um determinado gênero.

1.1 Educação Infantil: a questão de gênero e docência

Os homens podem ser professores da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental?

Com esse questionamento iniciamos nosso primeiro capítulo. A resposta para a pergunta é: Sim! O docente do sexo masculino pode ser professor da EI e primeiros anos do ensino fundamental, pois a lei que regulamenta, rege e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB 9394/96), não faz nenhuma distinção ou direcionamento sobre qual sexo pode ou não atuar nessa ou em qualquer outra etapa da educação nacional, desde que o docente tenha a formação adequada para a função, como esclarece abaixo:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art. 62).

Independentemente se o docente é do sexo masculino ou feminino, ambos os sexos podem atuar na EI, o que se torna impeditivo é o fato de não possuir a formação adequada exigida para o cargo. Nesse sentido, a formação mínima exigida que habilita o docente para atuar como regente de turma na EI, é o curso normal em nível médio (Formação de Professores). Contudo, atualmente muitos municípios exigem o curso normal ou o nível superior para os

candidatos que prestam concursos públicos para as vagas de professores da EI no ensino público.

Podemos observar abaixo na Tabela 3, elaborada de acordo com os editais mais recentes de concursos públicos de alguns municípios do estado do Rio de Janeiro, em que constam como requisitos mínimos para investidura no cargo docente/professor para atuar na EI, o ensino médio (Formação de Professores) ou o ensino superior (Pedagogia), sem que haja distinção de sexo do candidato nos editais.

Tabela 3: Editais de concursos públicos para Educação Infantil

Ano	Município	Cargo	Requisitos	Organizadora do certame	Edital
2016	Mesquita	Professor II – Educação Infantil	Magistério a nível médio ou Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Educação Infantil.	FUNRIO	01/2016
2019	Angra dos Reis	Docente I	Ensino médio completo em formação de professores ou curso de Pedagogia com habilitação dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	FGV	001/2019
2019	Piraí	Docente I	Formação em Magistério de Nível Médio ou Normal Superior ou Curso Superior em Pedagogia com habilitação para o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	IBAM	01/2019
2019	Queimados	Professor II	Certificado de conclusão de Ensino Médio – modalidade Normal, fornecido por instituição de ensino reconhecida pelo MEC ou certificado, ou diploma de graduação de nível superior em Pedagogia com habilitação em magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou curso Normal Superior com licenciatura plena em magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental.	CEPUERJ	02/2019
2019	Vassouras	Professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Magistério em Nível Médio na Modalidade Normal ou Pedagogia dos Anos Iniciais ou Normal Superior	IBAM	01/2019

Fonte: O autor, 2021 (Com base nos editais de concursos públicos).

Como verificamos acima, os editais de concursos públicos exigem como requisitos a formação e a qualificação mínima, o Ensino Médio. Entretanto, quando um professor do sexo masculino se insere nesse segmento da educação básica, possuindo qualificação e formação exigida em edital, sendo aprovado e empossado, ainda é percebido com certo estranhamento nesses espaços, como se estivesse em um lugar e numa profissão de certa forma inadequada ao

seu sexo (ALENCAR; FREIRE, 2016; SILVA, C. R., 2014). Esse estranhamento abarca ainda questões ligadas ao gênero e identidade sexual.

Ainda com base nos editais de concursos públicos analisados, é importante enfatizar que em nenhum deles existe qualquer tipo de interdição ou impedimento quanto ao gênero dos candidatos ao cargo de docente da EI.

Ramos (2011, p. 22), em sua pesquisa, diz que “a presença do professor homem em espaços de educação e cuidado de crianças pequenas é vista como algo *fora do lugar* e que, se possível, deve ser evitada”. Já Moreno (2017, p. 13), complementando Ramos, diz que “[a] imagem do homem, especialmente ligado à docência e o cuidado da primeira infância, é vista com certo estranhamento”.

Esses pesquisadores dialogam e destacam os entraves vividos pelos atores de suas pesquisas no que tange a temática do docente do sexo masculino atuando na EI. Esses empasses e dificuldades relatados pelos pesquisadores vão ao encontro dos dados apresentados pelo Censo 2019, que confirmam o posicionamento inicial dos autores. Por mais que os números e os estudos mostrem a insignificante presença masculina como docentes na Educação Infantil, sabemos que existem alguns professores que estão atuando nessa etapa da educação, desconstruindo esse conceito de que somente os docentes do gênero feminino são aptos para o trato, o cuidado e o ensino das crianças pequenas.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica⁷ de 2019, uma compilação de informações que quantificou e separou os docentes em sexo (masculino e feminino) de acordo com cada etapa da educação básica, nos ajudam a ilustrar a pergunta que abre o presente capítulo, uma vez que são raríssimas as instituições que têm em seus quadros o docente do sexo masculino atuando na EI.

De acordo com o documento, em 2019 o Brasil contava com um total de 2.212.018 docentes atuando na educação básica. Observando os dados de acordo com cada região do país, temos na região Centro-Oeste, 165.822 docentes, sendo 130.566 do sexo feminino e 35.256 do sexo masculino. Na região Nordeste do país, temos um total de 622.987 docentes, sendo 483.097 docentes do sexo feminino e 139.890 docentes do sexo masculino. Agora observando a região Norte, temos 134.911 docentes do sexo feminino e 59.209 docentes do sexo masculino, somando um total de 194.120 docentes que atuam na educação básica.

⁷Censo Educacional: Baseados em princípios fundamentais que orientam a produção e a divulgação das estatísticas educacionais oficiais produzidas pelo INEP com o objetivo de promover uma conduta profissional adequada, a manutenção da qualidade das estatísticas e a melhoria contínua dos métodos e processos para a sua produção, tratamento, análise e disseminação. São eles: Censo da Educação Superior e Censo Escolar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

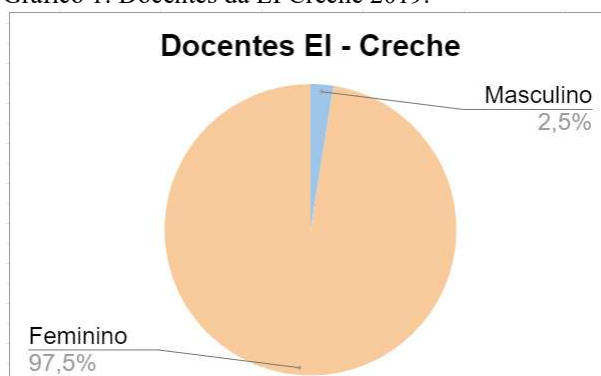
Seguindo com os dados das regiões, constatamos na região Sul um total de 337.680 docentes, sendo 285.223 do sexo feminino e 52.457 docentes do sexo masculino. Por fim mostramos os dados da região Sudeste, que soma um total de 892.326 docentes da educação básica, divididos em 728.675 docentes do sexo feminino e 163.651 docentes do sexo masculino. Podemos constatar que as regiões com maior diferença entre o quantitativo de docentes do sexo feminino e masculino são região Sul e Sudeste. Na região Sul os docentes do sexo masculino representam 16%, enquanto as docentes do sexo feminino somam 84%, na região Sudeste os docentes do sexo masculino são 18%, enquanto as docentes do sexo feminino representam 82% do professorado.

Já a região com a menor diferença entre os quantitativos de docentes separados de acordo com o sexo é a região Norte, onde as docentes do sexo feminino representam 69%, enquanto os docentes do sexo masculino somam 31% do professorado. Portanto é possível compreender de acordo com os dados que a região norte está mais aberta para a presença dos docentes do sexo masculino atuantes na educação básica.

Ainda com base nos apontamentos do Censo, separando os dados referentes à EI como modalidade creche e modalidade pré-escola, os docentes do sexo masculino atuando na modalidade creche, eram 7.911, enquanto os docentes do sexo feminino somavam 304.704, representando assim, 2,5% e 97,5%, respectivamente. Já na educação infantil modalidade pré-escola, eram 17.529 docentes do sexo masculino e 310.170 docentes do sexo feminino, o que representa 5,3% e 94,7% respectivamente.

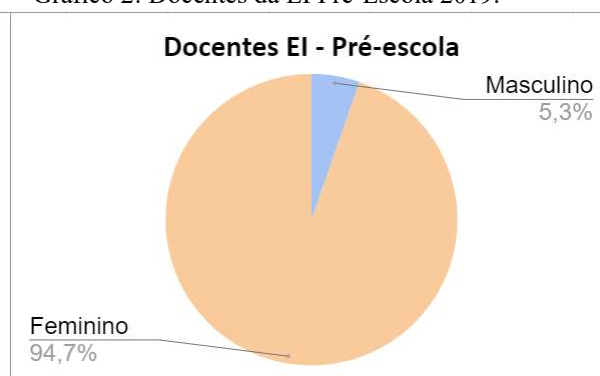
Os Gráficos 1 e 2 abaixo mostram nitidamente a disparidade e a esmagadora maioria dos docentes do sexo feminino atuando na educação infantil, seja na creche ou na pré-escola.

Gráfico 1: Docentes da EI Creche 2019.



Fonte: INEP, 2019b (Censo Escolar, 2019).

Gráfico 2: Docentes da EI Pré-Escola 2019.



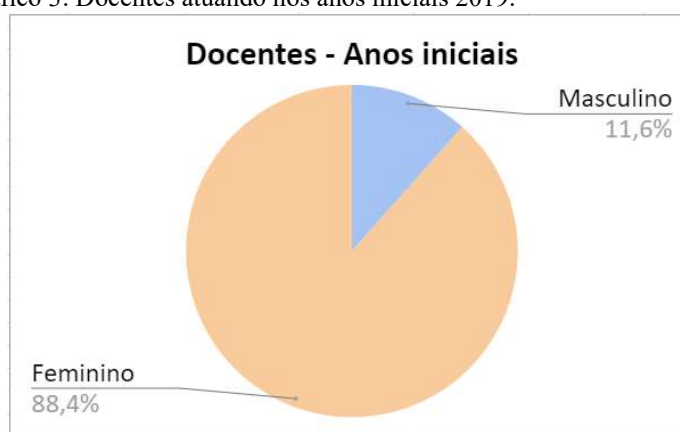
Fonte: INEP, 2019b (Censo Escolar, 2019).

Ao tomarmos como base os dados referentes aos anos iniciais da educação básica, que abrange 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, e fazendo uma breve comparação com os dados anteriormente

citados e observados nos Gráficos 1 e 2, podemos constatar um leve crescimento no número de docentes do sexo masculino atuando nos anos iniciais da educação básica, porém, ainda assim, permanece como uma pequena parcela.

A seguir, verificamos o Gráfico 3 referente aos primeiros anos da educação básica com um total de 751.994 docentes. Dos quais 664.886 são do sexo feminino, o que representa 88,4%, contra 87.108 docentes do sexo masculino, representando 11,6% do total.

Gráfico 3: Docentes atuando nos anos iniciais 2019.



Fonte: INEP, 2019b (Censo Escolar, 2019).

Minhas primeiras recordações sobre o domínio do sexo feminino na educação são de 1995, quando comecei a me questionar sobre o professor do sexo masculino poder ou não atuar na EI e/ou anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que não existia docente do sexo masculino atuando na escola em que estudava. De 1995 até a divulgação dos dados acima (2019), se passaram mais de duas décadas. Entretanto, não houve mudanças nítidas e significativas no que diz respeito ao quantitativo dos docentes masculinos nessa etapa da educação. Pelo contrário, o Censo continuou retratando a maior presença e o domínio dos docentes do sexo feminino na Educação Infantil e primeiros anos da educação básica. A nítida desproporção revela-se como discriminação e preconceito vividos pelos docentes, em alguns momentos sutil e velada, nas práticas docentes dentro das escolas, mas, em outros momentos mais abertas e visíveis através de ações, principalmente por parte das famílias dos alunos.

Essa dominação do sexo feminino e discrepância entre os sexos se arrasta até a presente data, mostrando o quão forte ainda é a distinção e a divisão sexual no trabalho. No magistério essa divisão é acentuada, como pontuam Hirata e Kergoat (2009):

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das

mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). (HIRATA; KERGOAT, 2009, p. 67).

Essa desproporção e divisão sexual do trabalho resultou na dominação do sexo feminino na primeira etapa da educação básica brasileira, como constatamos através dos dados acima. Ainda de acordo com Hirata e Kergoat (2009), a divisão sexual do trabalho possui dois princípios básicos, “a separação e o hierárquico”.

O princípio da separação divide e direciona as atividades, trabalhos e funções atribuídas aos homens e às mulheres, “existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres”, enquanto o princípio da hierarquia estabelece que a mão de obra masculina tem maior valor social ao ser comparada à mão de obra feminina, portanto, com valor maior, “um trabalho de homens vale mais que um trabalho de mulheres” (HIRATA; KERGOAT, 2009).

Segundo o princípio hierárquico, a mão de obra do sexo masculino vale mais que a mão de obra do sexo feminino. Como Apple (1995, p. 60) indica, “as mulheres não só eram professoras ideais para as crianças pequenas (devido a sua paciência e jeito para cuidar), mas também que o magistério era a preparação ideal para a maternidade”. Nessa perspectiva, o magistério dos primeiros anos se conecta às mulheres por conta do cuidar e educar.

Portanto, como o educar e o cuidar estão presentes na Educação Infantil, a docência vem sendo vinculada como um trabalho de mulher, conforme Apple (1995) enfatiza, fazendo com que a profissão seja observada como uma extensão do trabalho doméstico, assim desprestigiado e desvalorizado.

Para Cabral (2018, p. 21), o feminismo, movimento político, social e filosófico, vem para criticar a posição determinada às mulheres pela sociedade, enfrentando e buscando desconstruir os princípios da separação e hierarquização que o sistema impõe às mulheres. A equidade de gênero defendida pelo movimento é a forma de trazer o empoderamento para a mulher romper a barreira dos princípios “separação e hierárquico” analisados por Hirata e Kergoat (2009), assim como da dominação.

Portanto, exemplificaremos abaixo esse controle e conexão que o docente do sexo feminino tem com a educação como um todo, ainda mais quando se trata da Educação Infantil. Assim, constatamos que ao mesmo tempo em que o sexo feminino se associa à EI, observamos que os docentes do sexo masculino quando buscam a inserção nessa etapa da educação, enfrentam inúmeras tensões, dificultando sua entrada. Essas tensões e impedimentos são gerados por consequência, principalmente, da histórica divisão sexual dos postos de trabalho.

1.2. Sobre Educação Infantil e o processo de feminização da profissão

Evidenciando que a escola foi concebida e utilizada no Brasil a princípio apenas pelo sexo masculino e com o passar dos anos houve uma transição entre os homens e mulheres no magistério, juntamente com o processo de desenvolvimento do ensino, que culminou no atual cenário educacional, em que observamos o recuo e a drástica diminuição da presença dos docentes do sexo masculino em determinadas etapas da educação básica. Sobre esse processo de feminização da educação, Louro (1999) ainda esclarece que:

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. As formas como se dá essa feminização podem ter algumas características particulares, ainda que se assemelhem a processos que ocorreram também em outros países. (LOURO, 1999, p. 57).

Vianna (2002, p. 85), complementa que o processo de desmasculinização da docência, principalmente quando se trata das práticas educacionais direcionadas às crianças, vem se destacando desde o século XIX, quando, estimuladas “pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas”, as mulheres alcançaram participação no mercado de trabalho. Por conseguinte, nesse período, tivemos um grande aumento dessas mulheres nos bancos das salas de aula, ocasionando elevado índice de formação, que pouco tempo depois resultou no aumento da participação das mulheres como docentes, principalmente na educação básica.

Dávila (2006) salienta que entre 1917 e 1945, o professorado público era composto majoritariamente por mulheres, nesse período por meio da carreira no magistério as mulheres brancas e de classe média confirmavam o processo de feminização do magistério.

Muller (1999), antes mesmo de Dávila (2006), lançou mão da pesquisa através de fotografias e álbuns de fotos, constatando um outro processo que a educação passou, o processo de branqueamento dos docentes, uma vez que a pesquisadora verificou que professoras negras iam desaparecendo das fotografias ao longo do tempo. Sobre a diminuição dos professores negros na educação, Dávila (2006) acrescenta:

Fotografia, artigos de jornais e depoimentos pessoais sugerem que no início do século o número de homens de cor envolvidos no ensino público diminuiu, seguido por um decréscimo no número de mulheres de cor, até que, nas décadas de 1930 e 1940, a esmagadora maioria de professores era composta por mulheres brancas. Em 1920, mais de 80% dos professores de escolas (tanto públicas quanto particulares) do Rio eram mulheres. (DÁVILA, 2006, p. 152).

Dávila (2006, p. 157), corroborando com Muller (1999), confirma que “as fotografias revelaram um fenômeno notável: com o tempo, o número de professores e administradores que possuíam fenótipos de afrodescendentes⁸ decresceu”. Portanto, o processo de feminização do magistério aconteceu juntamente com o processo de branqueamento do professorado.

Enquanto Dávila (2006) constatou o branqueamento do professorado, Barros (2018, p. 3-29) destacou o impedimento da educação dos negros entre os séculos XVI e XX, afirmando que é um “dado preocupante, já que a população negra correspondeu a uma expressiva parcela dos brasileiros desde o período colonial até a atualidade.”. Essa proibição teria como explicações: “a interdição legal à matrícula e frequência de escravos (e, por vezes, negros livres) à escola e a dificuldade de encontrar fontes disponíveis para a pesquisa histórica sobre o tema”. Entretanto, tais narrativas foram confrontadas e negadas por Barros (2018), já que segundo a autora existiam sim alguns trabalhos mostrando o contrário. Em outras palavras, poderia existir a dificuldade de encontrar fontes, dados e informações sobre a escolarização dos negros, porém essa não poderia ser uma explicação aceita, uma vez que já haveria alguns trabalhos sobre o tema.

Sobre o processo de reformas educacionais, que foi direcionando e formatando a docência, Muller (1999) discorre que:

De início, o magistério primário poderia ser confiado a homens ou mulheres, indistintamente. Depois, a preferência recaiu sobre as mulheres, tivessem ou não ter cursado a Escola Normal. Ao longo desse período, a procedência étnica ou racial parece não ter sido um impedimento absoluto. Mais importantes eram as condutas “moralmente aceitáveis”. Ao final do processo, já nos anos 20, os padrões definidos pelas reformas educacionais para a professora primária têm uma conotação racial e étnica precisa, não só através da exigência do diploma da Escola Normal, como da exigência do “mérito”, e de que a professora pudesse apresentar um biótipo “saudável”. Em nenhum momento as regras referem-se às moças negras. No entanto, depois desta data, quase não se encontram moças escuras nas fotos de normalistas do Instituto de Educação. (MULLER, 1999, p. 9).

Portanto, naquele período o país passou por várias reformas no sistema de ensino e preparação de professores idealizadas pelo Estado. Durante essas reformas foram delineando e

⁸A partir da Conferência da ONU sobre racismo e xenofobia, realizada em Durban na África do Sul, no ano de 2001, o termo oficial adotado pela ONU para se referir aos descendentes de africanos (em especial os descendentes na diáspora) passou a ser Afrodescendant (Afro-descendente), tal fato se deu porque em alguns países africanos de língua portuguesa (e em Portugal), bem como nos países americanos de língua espanhola e inglesa o termo "Negro", é geralmente entendido com sentido "pejorativo" (ou inapropriado, pois é primeiramente aplicável aos africanos escravizados e seus descendentes na Diáspora) e usado pelos brancos com sentido ofensivo, ao contrário do Brasil e Angola, onde geralmente o termo preferido pelos próprios descendentes de africanos e militantes da causa é o negro (com sentido mais amplo) ao invés de preto (com sentido restrito aos mais escuros e muito utilizado de forma ofensiva), afro-descendente é, portanto, um termo novo, criado para substituir o termo negro, pois atende a todas as situações, seja para "afros" do próprio continente africano, quanto para qualquer descendente de africanos na diáspora. (SILVA, 2007. p. 4.) Disponível em: <http://amazonida.orgfree.com/movimentoafro/nao_queríamos_ser_racistas.PDF>. Acesso em: 10 out. 2021.

construindo um perfil de professor ideal para a época. Assim, após algumas transformações e reformulações educacionais, Dávila (2006), corroborando com Muller (1999), chega a uma definição da educação como “uma profissão branca, feminina e de classe média”. Esse perfil docente da educação excluía os professores negros, os professores do sexo masculino, do mesmo jeito que os mais pobres.

Ainda durante o processo de branqueamento, a docência também sofreu o processo de feminização do magistério, tendo como modelo o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Dávila (2006, p. 176-177) aponta que “[e]mbora o ensino já houvesse se tornado em grande escala uma profissão feminina, o Instituto reforçou a disciplina de gênero admitindo no início não mais do que 10% de homens em uma classe, e logo em seguida admitindo apenas mulheres”, tornando a docência uma profissão excludente ao sexo masculino.

Retomando a EI, sua história é contemporânea, mesmo que tenha surgido há mais de um século experiências e debates sobre a educação de crianças menores de sete anos, como iremos ver e nos aprofundar mais à frente, nos documentos oficiais que regem a Educação Infantil. Porém, somente nas últimas décadas que se tem observado o seu crescimento, destaque e a devida importância para o atendimento às crianças pequenas nas creches e pré-escolas. Essa mudança foi fortalecida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996, quando a EI foi reconhecida como a primeira etapa da educação básica.

Assim, iremos percorrer alguns eventos importantes, ligados às crianças e à entrada das mulheres na docência no decorrer da história, para melhor compreender o desenvolvimento dessa etapa da educação básica e como esse movimento culminou na configuração atual.

Na breve linha do tempo abaixo, podemos observar como ocorreu o avanço das práticas educativas destinadas às crianças pequenas e do sexo feminino ao acesso à educação no Brasil dos séculos XVIII e XIX. É importante destacar que nesse período ainda não existia um sistema de ensino brasileiro e que o cuidado com a criança pequena não significava o mesmo que compreendemos hoje como Educação Infantil.

Tabela 4: Breve linha do tempo da Educação para crianças pequenas e do processo de entrada das mulheres na educação – séc. XVIII, séc. XIX.

	Período	Evento	Acontecimento
Educação para crianças pequenas (até 7 anos)	1827	Lei Nacional Imperial	Disseminar as Escolas de Primeiras Letras.
	Até 1874	Roda de Expostos	As crianças eram colocadas nesse instrumento localizado nos muros das Santas Casas de Misericórdia.
	1875	Criação do Colégio Menezes Vieira	Primeiro jardim de infância destinado aos meninos da elite do RJ.
	1879	Inclusão do art. 5º no decreto nº 7.247	Obrigatoriedade de oferta do jardim de infância às crianças de 3 a 7 anos.
	1896	São Paulo	Primeiro jardim de infância público no Brasil.
	1899	Rio de Janeiro	Primeira creche do país.
Sexo feminino	1755	Governo Marques de Pombal	As mulheres tiveram acesso oficialmente às escolas.
	1827	Lei Nacional Imperial	Separação dos conteúdos destinados aos meninos e às meninas.
	1831	Artigo 13 da Lei Nacional	Mestres e mestras receberiam os mesmos ordenados.

Fonte: O autor, 2020. (CAMPOS, 2015; DOWNS, 1969; PASCHOAL; MACHADO, 2009; SANTANA, 2016)

Inicialmente tivemos a Lei Nacional Imperial de 1827, que trazia a pretensão de disseminar e difundir as Escolas de Primeiras Letras⁹, porém, a princípio seriam as famílias que deveriam transmitir os ensinamentos.

Até 1874, institucionalmente o Brasil dispunha apenas das Casas de Expostos/Rodas de Expostos¹⁰, a última roda de expostos funcionou até 1950, para atendimento às crianças abandonadas. De acordo com Kuhlmann Jr. (2011):

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

Um ano mais tarde, “em 1875 foi criado na Corte, o primeiro Jardim de Infância” (MONÇÃO, 2018, p. 36), Colégio Menezes Vieira, o primeiro Jardim de Infância no Brasil, localizado na área central do hoje município do Rio de Janeiro, instituição privada de grande

⁹ Escolas que deveriam ser implantadas em cidades, vilas e locais populosos, e adotar o método intitulado ensino mútuo. Oferecendo os conteúdos de leitura e escrita, operações básicas de aritmética, gramática nacional e os princípios da moral cristã. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/escolas-de-primeiras-letras>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

¹⁰ O nome Roda de Exposto se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada (PEREIRA, 2004).

renome e frequentada pela elite local. Fundado pelo médico Joaquim José Menezes Vieira, o Colégio Menezes Vieira servia somente às crianças do sexo masculino da alta sociedade carioca, como descreve Bastos (2001):

O jardim tem por objetivo servir uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião. (BASTOS, 2001, p. 32).

Em 1879, através do artigo 5º do Decreto nº 7.247 de 1879, foi instituída a obrigatoriedade de oferta do jardim de infância na Corte¹¹:

Art. 5º Serão fundados em cada districto do municipio da Côrte, e confiados á direcção de Professoras, jardins da infancia para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 annos de idade. (BRASIL, 1879).

Então, em 1896, foi criado no estado de São Paulo o primeiro jardim de infância público no Brasil. Seguindo os passos dos europeus, o Brasil teve sua primeira proposta de instituição pré-escolar. Já Kuhlmann Júnior (1991, p. 18) sinaliza que em 1899 “é o ano de inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro.” Santana (2016), seguindo Kuhlmann Júnior, esclarece ainda sobre a primeira creche brasileira:

Apenas em 1899, foi inaugurada no Brasil, a primeira creche para filhos de operários, as crianças da elite eram educadas em instituições denominadas “Jardins da Infância”, consideradas por sinal o símbolo do progresso na Europa. É possível percebermos a diferença no propósito de constituição e atuação das creches no Brasil e nos outros países, nestes as creches já tinham o intuito de educar, no Brasil apenas o objetivo de assistência. (SANTANA, 2016, p. 4).

Paralelo ao surgimento das práticas educativas para crianças pequenas no Brasil, as mulheres começaram a conquistar seu devido espaço no mercado de trabalho e na educação. O sexo feminino só teve acesso oficialmente às escolas públicas a partir de 1755 durante o governo do Marquês de Pombal¹², que determinou a criação de duas escolas de ler e escrever, destinando

¹¹ Período entre 1808 e 1821, em que a família real portuguesa e seus ministros, conselheiros, juizes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do Exército e da Marinha e membros do alto clero chegaram e permaneceram no estado do Rio de Janeiro. Nesse período o Brasil deixou de ser uma colônia isolada e atrasada e começou a receber investimentos e transformações. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/o-que-historia/o-que-foi-periodo-joanino.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

¹² Sebastião José de Carvalho e Melo passou à história conhecido por seu título de nobreza, Marquês de Pombal. Sua família era nobre, mas os pais de Sebastião não tinham muito dinheiro. Ele foi o principal responsável pela expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias. Pombal ficou conhecido também pelo grande impulso que deu à educação em seu país: isso fazia parte de seu plano de atualizar Portugal em relação ao restante da Europa. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/biografias/pombal/>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

uma para os meninos e outra para as meninas, abrindo, assim, para as mulheres o mercado de trabalho público: a docência.

A Lei Geral de 15 de outubro de 1827 padronizava as escolas de primeiras letras no país, especificando e separando as mulheres e os homens, pois as mulheres não podiam aprender e ter todos os conteúdos ensinados aos homens. Às mulheres eram destinados conteúdos e atividades ligadas às tarefas executadas no lar, as tarefas domésticas, entretanto, aos meninos eram ensinados, por exemplo, conteúdos mais racionais como a geometria.

Quanto ao pagamento, o artigo 13 da referida Lei Geral dizia que os ordenados e gratificações seriam iguais entre os mestres e mestras, porém, na prática a situação era diferente, uma vez que o artigo 6, do decreto de 27 de agosto de 1831, determinava que os salários percebidos seriam destinados apenas aos mestres habilitados nas disciplinas indicadas na Lei Geral, por concurso público. Se não houvesse aprovados nos concursos, os governos tinham autorização para contratar candidatos não aprovados, e esses candidatos receberiam salários menores.

Dessa forma, como ainda não havia escolas de formação para as mulheres e as meninas não recebiam todos os conteúdos, por não ter acesso a todas as disciplinas nas escolas de primeiras letras, é possível compreender que as mulheres talvez fossem as candidatas contratadas recebendo salários menores. Outra diferenciação entre os gêneros que existiu na Lei Geral era de que as mestras precisavam ter a honestidade reconhecida, enquanto aos mestres não era exigida essa regularidade de conduta.

Durante o século XIX, gradualmente as mulheres começaram a chegar à educação com a criação das escolas mistas, regidas por professoras.

1.3. O século XX e a Educação Infantil no sistema de ensino brasileiro

Ainda com nossos olhares voltados para o Brasil, assim como para a EI, o início do século XX ainda contava com a visão assistencialista empregada nas instituições pré-escolares de educação. Como Kuhlmann Júnior (1998) pontua abaixo, os temas e as questões necessárias à sociedade foram influenciando a elaboração da proposta educacional:

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (KUHLMANN, 1998, p. 77).

Vislumbrando um pouco as necessidades da população e das crianças pequenas, foi realizado em 1922, no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Conforme Oliveira (2007, p. 97), aconteceram deliberações sobre “a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora”. Ainda de acordo com Oliveira (2007), entre 1921 e 1924, houve crescimento significativo nas creches e jardins de infância no Brasil. As creches passaram de 15 para 47 unidades e os jardins de infância saltaram de 15 para 42 unidades.

Abaixo apresentamos a Tabela 5 para melhor localização dos acontecimentos, leis e dispositivos legais que tratam do ensino das crianças pequenas durante o século XX.

Tabela 5 -Breve linha do tempo da Educação para crianças pequenas – séc. XX.

	Quando	Acontecimento
Educação para crianças pequenas	1921/1924	Aumento dos números de creches e jardins de infância no Brasil.
	1922	Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.
	Década de 1930	Mário de Andrade estruturou os parques infantis em SP.
	1937	Constituição de 37, o Estado deveria providenciar cuidados caso viesse a faltar recursos para a infância.
	Década de 1940	A legislação Nacional em vigor determinava que as empresas com mais de 30 empregadas mulheres deveriam possuir uma creche para atender aos seus filhos.
	1961	LDB 4.024/61 - Menciona que a educação das crianças menores de 7 anos deverá ser ministrada em escolas maternas e jardins de infância
	Década de 1970	Os movimentos sociais fazem pressão e lutam por creches públicas.
	1971	LDB 5.692/71 - Obrigatoriedade do ensino às crianças de 7 aos 14 anos de idade.
	1988	CF de 1988 - Dever do Estado garantir a educação das crianças de até 5 anos de idade em creches e pré-escolas.
	1990	ECA - Educação como direito da criança e do adolescente e dever do Estado.
1996	LDB 9.394/96 - Reconhece a EI como primeira etapa da educação básica.	

Fonte: O autor, 2020 (KUHLMANN JÚNIOR, 2000. LDB 9.394/96. CF 1988. LDB 4.024/61)

Segundo Kuhlmann Júnior (2000), Mário de Andrade estruturou os chamados parques infantis na década de 1930, quando assumiu a direção do Departamento de Cultura de São Paulo. Nessas instituições eram oferecidas atividades no contraturno, para crianças de 3 a 12 anos de idade. Portanto, “[u]ma característica distinta da instituição era a sua proposta de

receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 anos a 6 anos e as de 7 a 12 anos, fora do horário escolar” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 9).

A nível federal, em dezembro de 1923, foi criada a Inspetoria de Higiene Infantil, do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP). A cargo de Fernandes Figueira, a atuação do órgão se manteve, no entanto, restrita ao Distrito Federal (Pereira, 1992), porém, durante a Conferência Nacional de Proteção à Infância, que ocorreu em 1933, a Inspetoria foi substituída pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, “A principal característica dessa política foi justamente a prioridade dada à popularização da puericultura por meio de ações de cunho cultural e pedagógico” (RIBEIRO, 2015, p. 1).

No Rio de Janeiro, em 1931, de acordo com Dávila (2006, p. 205), o sistema de ensino público tinha capacidade para cerca de 85 mil alunos, enquanto a rede particular 45 mil. Entretanto, Anísio Teixeira¹³ estimou que o número de alunos de 6 a 12 anos de idade na cidade era de aproximadamente 196 mil. Sendo assim, cerca de 66 mil crianças estavam fora da escola. De acordo com fotografias da época, Dávila encontrou pistas de que a maioria dessas cerca de 66 mil crianças que não tinham acesso ao ensino tratava-se de afrodescendentes e pobres. De acordo com os mapas da distribuição e localização das unidades escolares da época, os prédios educacionais se concentravam no centro da cidade do Rio de Janeiro, nos bairros nobres e na zona sul carioca, configurando uma forma de disparidade de acesso ao ensino.

A constituição de 1937 afirmava que o Estado deveria providenciar cuidados especiais, caso viesse a faltar recursos para a infância. Dessa forma, a responsabilidade do Estado seria o cuidado, e não o dever; o amparo, e não o direito.

Mais tarde, na década de 1940, a legislação em vigor determinava que empresas e estabelecimentos com mais de 30 mulheres empregadas deveriam ter uma creche para os filhos das trabalhadoras, corroborando e mantendo ainda o princípio assistencialista da concepção das primeiras instituições do país destinadas à educação das crianças pequenas. A partir da década de 1960, “os movimentos de mulheres e feministas são considerados relevantes devido ao impacto que geraram sobre a conformação das instituições...” (MEDRADO, LYRA, 2008, p. 812), uma vez que esses movimentos lutavam em prol de uma sociedade mais justa e maior equidade entre os gêneros.

¹³Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

A LDB 4.024 de 1961 expõe pela primeira vez que a educação pré-escolar se destina aos menores de sete anos, atendidos em escolas maternas e jardins de infância, e ressalta que era necessário o curso normal para o professor atuar na área, e conduzia ainda o entendimento para que as empresas que mantivessem em seus quadros de funcionários mães com filhos menores de sete anos, que necessitariam acomodar e preservar propriamente ou em cooperação com os poderes públicos, educação e instrução que precedia o 1º grau.

Nos anos de 1970, Rosemberg (2002, p. 33) destaca que “os movimentos de mulheres ou feministas e sua influência nas políticas de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres”, assim como “a compreensão da criança como protagonista nas instituições sociais” foram algumas das questões de mobilização e luta a favor de uma sociedade mais justa. Nessa década tivemos a oficialização do movimento de luta por creches públicas, e o Ministério da Educação (MEC) lançou uma Coordenação de Educação Pré-escolar.

Também tivemos uma nova LDB, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que trouxe no artigo 19 a idade mínima de 7 (sete) anos para a criança ter acesso ao 1º grau, e já no 2º inciso apontava que: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Ainda de acordo com a nova LDB, a obrigatoriedade no ensino se daria para as crianças de 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos de idade.

A grande modificação trazida pela Constituição de 1988 foi a alteração do amparo e assistência para direito. Sendo assim, a Educação Infantil não estava mais sob o amparo do Estado, e sim sob a figura do dever do Estado, impondo ao Estado o dever para com essa etapa da educação. Dessa forma, a Educação Infantil foi reconhecida como direito da criança, opção da família e dever do Estado, deixando de ser vinculada às políticas de assistências sociais e assim migrando para a política nacional de educação.

A Constituição da República Federativa do Brasil trouxe, em seu art. 208, o dever do Estado para com a educação e dava direcionamentos como a garantia de Educação Infantil, em creches e pré-escolas às crianças de até 5 anos de idade, assim como a educação básica gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade.

Ainda sobre a Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Com aprovação em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) trouxe o Artigo 53, que nos incisos I e V, e Artigo 54, que nos incisos I e IV, reforçando a dimensão do direito que a criança e o adolescente têm e o dever por parte do Estado em garantir, certificar e proporcionar educação a esses infantes:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...) IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;

Quatro anos mais tarde, foi formulada a Política Nacional de Educação Infantil com três objetivos imediatos: 1 - expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; 2 - fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento; 3 - promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (BITTAR; SILVA; MOTTA, 2003, p. 39).

Em 1996, a LDB 9.394/96 apresentou mais diretrizes à educação nacional, entre elas, a composição dos níveis escolares, reconhecendo a EI como etapa da educação básica, oferta de EI gratuita às crianças de até 5 anos de idade, assim como reforçar a educação como dever da família e do Estado.

Em conexão com o exposto acima, a Educação Infantil aparece assim na LDB 9.394/96, artigo 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Dando continuidade no tocante da educação infantil na LDB, o artigo 29 diz:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Logo após, em seu artigo 30, pontua “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

Como explícito em seu artigo 29, a família é o primeiro ambiente de convivência do ser humano e, por conseguinte, do infante, pois ele se desenvolve interagindo e estabelecendo vínculos afetivos, aprendendo e incorporando valores éticos, construindo conhecimentos,

representações, juízos e expectativas. O infante tem a educação como ato inaugural praticado e vivenciado na família junto à comunidade, e cada vez mais cedo na escola. Assim, as instituições escolares de educação infantil têm se tornado cada vez mais necessárias, a fim de complementar e dar continuidade à educação recebida na família e comunidade.

O reconhecimento da Educação Infantil em nível federal, como etapa da educação básica teve seu início na Constituição Federal de 1988, quando foi incluída pela primeira vez como parte da Constituição. Em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a EI aparecia como um direito das crianças de até 6 anos de idade. Após longas discussões e debates em torno das Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 a LDB 9.394/96 trouxe pela primeira vez a Educação Infantil como etapa da educação básica, abrangendo as crianças de 0 até 6 anos de idade, assumindo o caráter e a visão pedagógica.

Em 2005, o Ministério da Educação reformulou e definiu uma nova Política Nacional de Educação Infantil com diretrizes, estratégias e objetivos direcionados para essa etapa da educação básica. Destaque para as estratégias abaixo:

A Educação Infantil tem função complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas; A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação; o processo de seleção e admissão de professores deve assegurar a formação específica na área. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso. (BRASIL, 2005 p. 14-15).

Conforme o Artigo 205, a efetivação do atendimento às crianças de até 5 anos em creches e pré-escolas foram apontadas pela Carta Magna. De acordo com o Conselho Nacional de Educação, parecer nº 20/2009:

A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas. (BRASIL, art. 206, inciso I, Brasília, 2009).

A partir da criação do PNE - Plano Nacional de Educação (2011-2020), o Estado garantiria, através deste Plano, prioridade para a educação infantil, determinando como direito da criança de 0 até 5 anos.

No que tange a educação e ensino dos infantes, as regulamentações e leis vigentes que apresentamos acima (CF/1988, ECA/1990, PNE2011/2020, Lei 11.274/06 e Lei 12.769), experimentaram e vêm sofrendo algumas reformas e alterações. Tais ações vêm fortalecendo, reconhecendo e assegurando o direito à educação pública e o atendimento das crianças em instituições com profissionais qualificados. Sabemos que ainda existe muito caminho a se

percorrer, porém as medidas estão sendo tomadas e colocadas em prática, contribuindo para um aprendizado mais eficiente.

Como observamos acima, as iniciativas mais consistentes em relação ao ensino e aprendizado das crianças de até seis (6) anos de idade foram desenvolvidas e implementadas inicialmente no Brasil com caráter mais assistencialista.

Pela concepção assistencialista da educação, principalmente a EI sempre esteve atrelada e associada ao sexo feminino, observando o histórico cultural e social da profissão, compreendemos melhor esse processo de feminização da educação. A entrada e a dominação da docência pela mulher tiveram “a vocação natural como ponto importante para que a mulher assumisse o cargo, principalmente na educação da criança pequena” (MORENO, 2017, p. 66).

Altmann, Faria, Monteiro e Silva (2020, p. 510) endossam o pensamento de Moreno, pois segundo os pesquisadores, exercer a docência seria como uma forma de extensão do papel social atribuído às mulheres, uma vez que elas seriam dotadas naturalmente do amor materno, juntamente com características biológicas e sociais advindas da natureza do sexo feminino. Ainda sobre esse processo, Louro (1998) afirma que “As professoras são compreendidas como mães espirituais — cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha”. Monção (2017 *apud* Barnard, 1881), reforça a vocação e a legitimação da mulher como professora nata da EI, considerada como “mãe espiritual da humanidade, é o ser educador no sentido mais elevado da palavra e é essencialmente o ponto de partida de seu método de ensino”.

Saparolli (1997) complementa que a EI é vinculada ao sexo feminino por conta do cuidar e educar:

A profissão de educador infantil não constitui um trabalho feminino porque encontramos um número maior de mulheres, mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da produção e reprodução da vida: cuidar e educar crianças pequenas. (SAPAROLLI, 1997, p. 51).

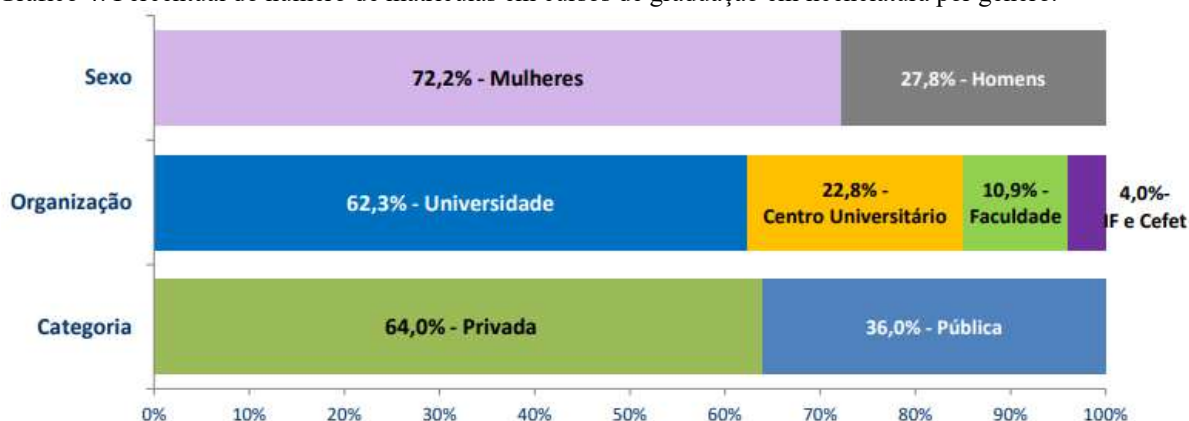
Entretanto, Freire (1997, p. 18-33) questiona a premissa de associar a docência para as crianças pequenas com a natureza do sexo feminino, pois dessa forma ocorreria a desprofissionalização do magistério. Em outras palavras, não seria necessário qualificação e capacitação para exercer o magistério. E prosseguiu dialogando ainda sobre a inferiorização e consequente desvalorização da docência, salientando que “[a] tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta” concluindo que “quanto mais aceitamos ser tias e tios, tanto mais a sociedade estranha que fazemos greve e exige que sejamos bem comportados”.

Sendo assim, os fatores como industrialização, participação da mulher no mercado de trabalho, urbanização, alteração e estruturação das famílias contemporâneas foram momentos importantes para a entrada e permanência das mulheres no magistério, ganhando cada vez mais espaço nessa profissão. Elementos sociais e econômicos, por exemplo, impactaram a sociedade durante o século XX, originando o evento que ficou conhecido como processo de feminização ou desmasculinização do magistério (LOURO, 1997; GONÇALVES, 2009, MONTEIRO-ALTMANN, 2014). Esse evento teve como causa a saída e o afastamento dos homens da docência, enquanto as mulheres fizeram o movimento inverso e começaram a ocupar e assumir as cadeiras e os lugares desses docentes, resultando no atual cenário do magistério, conforme mostrado pelo Censo da Educação Básica de 2019.

Por conta das características como o cuidado destinado às crianças pequenas em conjunto ao caráter do auxílio, a educação para as crianças pequenas foi ligada ao gênero feminino, uma vez que o cuidado e a atenção são associados às mulheres e à maternidade. Também não podemos deixar de mencionar a questão da divisão sexual do trabalho, na qual as tarefas domésticas são direcionadas às mulheres, enquanto aos homens cabem as tarefas de poder e/ou ganho de dinheiro.

Partindo das circunstâncias adversas, culturais e sociais que estão enraizadas nessa etapa da educação básica, assim como presenciar que os professores homens constituem um grupo minoritário do magistério, principalmente quando o foco é apontado à educação infantil, direcionaram aos questionamentos desta pesquisa. Para ilustrar melhor o cenário atual da educação no Brasil, temos o Gráfico 4 abaixo com dados do Censo 2019, apontando que em 2019 as mulheres representaram 72,2% das matrículas em cursos de licenciatura, enquanto os homens seriam 27,8%, justificando, a princípio, a disparidade entre os sexos na carreira do magistério.

Gráfico 4: Percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por gênero.

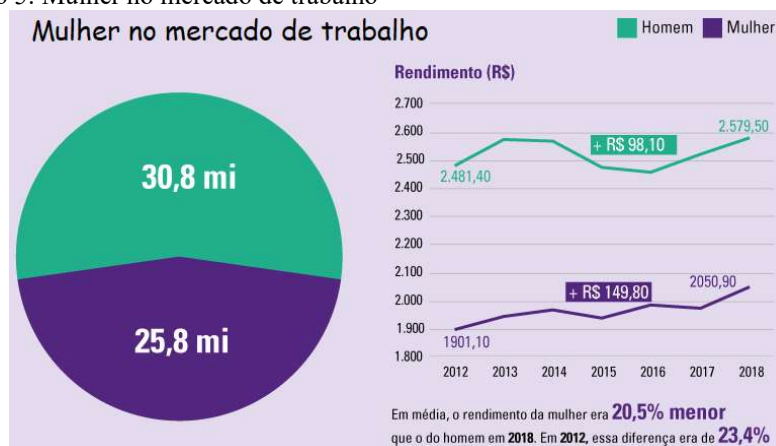


Fonte: MEC/Inep, 2019a - Censo Educação Superior, 2019.

Na carreira do magistério não encontramos disparidade salarial entre os gêneros, entretanto em diversas áreas e ocupações, por mais que as mulheres tenham mais anos de estudos e experiência que os homens, elas acabam ocupando posições inferiores e de menor prestígio, recebendo salários menores em comparação aos homens. Trata-se de um dos indicadores de desigualdade de gênero, entretanto, existem outros. Sobre as desigualdades no trabalho, Bourdieu (1999, p. 110-111) salienta que "as mulheres ocupam sempre as posições mais baixas e mais precárias, posições subalternas e ancilares, de assistência e cuidados - mulheres da limpeza, merendeiras, crecheiras etc.", e quando ocupam posições dominantes, estas "situam-se essencialmente nas regiões dominadas da área do poder, isto é, no domínio da produção e da circulação de bens simbólicos (como a edição, o jornalismo, a mídia, o ensino)".

O IBGE, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2012 - 2018), sinaliza que as mulheres ganham em média 20,5% menos que os homens no Brasil, como podemos ver no Gráfico 5 abaixo:

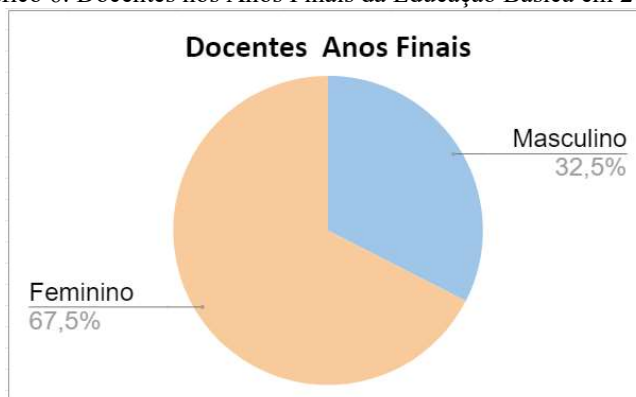
Gráfico 5: Mulher no mercado de trabalho



Fonte: IBGE, 2019 - PNAD Contínua

Ao retomar a questão do magistério, ainda fazendo uso dos dados divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2019, de acordo com os Gráficos 6, 7 e 8 a seguir, podemos observar que o abismo existente entre o sexo dos docentes na educação básica vai diminuindo conforme aumentam as idades dos alunos e os níveis educacionais. Tal desproporção é muito nítida e percebida quando se adentra as unidades escolares de acordo com a etapa da educação.

Gráfico 6: Docentes nos Anos Finais da Educação Básica em 2019

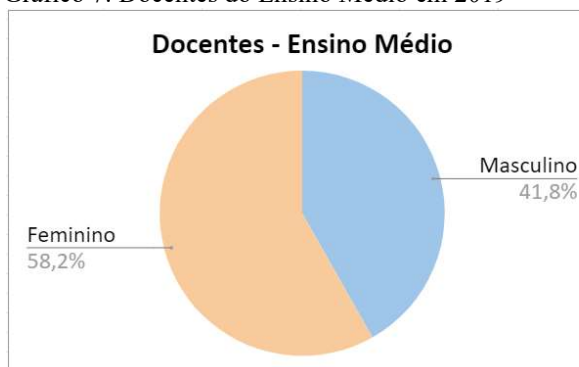


Fonte: INEP, 2019b (Censo Escolar, 2019).

Quando observamos os dados referentes aos anos finais da educação básica (6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental), constatamos um leve aumento e presença de professores do sexo masculino atuando nessa etapa.

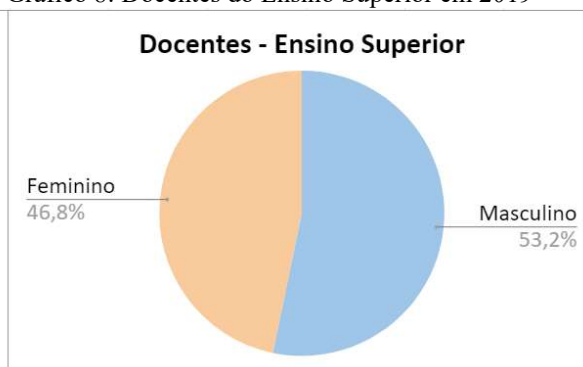
Analisando os dados dos docentes atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior nos Gráficos 6, 7 e 8, respectivamente, verifica-se que a discrepância entre os gêneros vai diminuindo. Isto confirma a ideia de que quanto menor a idade dos discentes, maior será a participação e o domínio feminino na educação.

Gráfico 7: Docentes do Ensino Médio em 2019



Fonte: INEP, 2019b (Censo Escolar, 2019).

Gráfico 8: Docentes do Ensino Superior em 2019



Fonte: INEP, 2019b (Censo Escolar, 2019).

O cenário acima apresentado pelo Censo 2019 parece ser uma repetição dos dados divulgados anteriormente, e mesmo com o passar dos anos a colossal e marcante presença do sexo feminino evidencia a divisão sexual dos gêneros no magistério, potencializando o debate sobre os papéis sociais e as profissões destinadas aos gêneros. Furlin (2016) complementa que:

(...) os homens ainda formam a maior parte do corpo docente no ensino superior. Permanecem certos estereótipos de que algumas disciplinas como linguística, letras, artes e ciências humanas são para as mulheres, assim como as engenharias e as ciências agrárias são para os homens. (FURLIN, 2016, p. 289).

Em outras palavras, mesmo dentro do magistério, ainda existem uma separação entre as disciplinas/áreas. Conforme podemos constatar através dos dados, o sistema educacional brasileiro apresenta certa heterogeneidade segundo o sexo. Conforme vai diminuindo a faixa etária dos alunos, inevitavelmente também é sentida a inexpressividade e notada a escassez de professores do sexo masculino em salas de aula.

1.4 O que ler no campo da Educação sobre gênero e escola

Na etapa do levantamento bibliográfico, com o propósito de melhor familiarizar e estudar a problemática da pesquisa, foi realizada a busca e leitura de materiais (artigos, livros, dissertações e teses) em três bases de dados: *Scielo*, *Google Acadêmico* ou *Scholar* e Portal de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “masculinidade, gênero, Educação infantil, docente e professor” a fim de compreender o que já foi produzido sobre o tema. Para atingir nosso objetivo, os descritores foram reunidos em dois grupos:

- Descritor I - Professor AND educação infantil AND gênero.
- Descritor II - Docente AND masculinidade AND educação infantil.

Selecionamos um Trabalho de Conclusão de Curso, três Dissertações de Mestrado e uma Tese como materiais para embasar a pesquisa, como observado na tabela 6 abaixo, destacamos ainda os estudos de Sayão (2005), Ramos (2011), Moreno (2017), Araújo (2017) e Monteiro (2014) para o entendimento e compreensão de como o ambiente está se comportando com a presença dos professores e o trabalho docente. Também nos baseamos nas publicações do CLAM/IMS/UERJ.

Tabela 6: Pressupostos teóricos e quantidade de docentes do sexo masculino entrevistados nas pesquisas.

Autor	Cidade	Número de docentes do sexo masculino participantes nas pesquisas	Instituição	Tipo de trabalho	Ano
Araújo	Rio de Janeiro	3	PUC-RJ	TCC - Especialização	2017
Monteiro	Campinas	7	UNICAMP	Dissertação	2014
Moreno	Rio de Janeiro	15	PUC-RJ	Dissertação	2017
Ramos	Belo Horizonte	12	PUC-MG	Dissertação	2011
Sayão	Florianópolis	7	UFSC	Tese	2005

Fonte: O autor, 2020.

Os trabalhos relacionados na Tabela 6 são produções acadêmicas de programas de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, e foram utilizados com a intenção

de melhor compreender a temática da nossa pesquisa, uma vez que as produções acadêmicas tratam da problemática do professor do gênero masculino na educação infantil.

Assim, Sayão (2005), em sua tese de doutorado “Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche”, acompanhou a trajetória de 7 (sete) professores que atuam na Educação Infantil, na cidade de Florianópolis no estado de Santa Catarina, relatando suas vidas pessoais, profissionais, evidenciando os interesses destes na/pela profissão. A pesquisa realizada entre março de 2001 e novembro de 2002 destacou ainda as questões de gênero e as percepções vindas da comunidade escolar e familiares dos pequenos. Sayão chega à conclusão de que a profissão de professor e o trabalho docente ultrapassam barreiras, redefinem e desmistificam as posições e relações de gênero, uma vez que seus atores enfrentaram o descrédito, o preconceito e passaram por muitas provações até a conquista do respeito da comunidade escolar, trazendo a necessidade de maior discussão das questões sociais que envolvem masculinidade e feminilidade dentro da instituição escolar.

Ramos (2011) problematizou em sua dissertação “Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte”, no qual entrevistou 12 professores do sexo masculino atuantes na educação infantil. Relatou que o município de Belo Horizonte (MG), já havia realizado 2 (dois) concursos públicos para a educação infantil. Sendo assim, 14 docentes foram aprovados e habilitados a exercer a função, pois não existia nenhuma distinção entre os gêneros, desde que o docente tivesse a formação adequada para a função, conforme a LDB 9.394/96. Destacou, ainda, que a Educação Infantil nasceu atrelada ao gênero feminino por conta da vocação para a maternidade e por natureza. Entretanto, o homem está conquistando e ocupando lugar nesse segmento da educação, principalmente após a consolidação do cargo efetivo em rede pública, o que atrai o interesse dos professores.

A efetivação do docente do sexo masculino no cargo público de professor da EI é o principal elemento legitimador que o consolida nesse segmento da educação, entretanto, não é o único, pois fatores como gostar do trabalho e do trato com as crianças, novas oportunidades e desafios na carreira e formação são alguns dos outros fatores que levam o docente a entrar para a EI.

Moreno (2017) apresentou na sua dissertação “Professores homens na educação infantil do município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias” uma reflexão do processo de entrada e de permanência, e de concepções de gênero e masculinidade a partir das histórias de vida dos professores. Ao todo, o pesquisador realizou entrevistas com 15 professores da rede municipal do Rio de Janeiro, considerada pela própria Secretaria Municipal

de Educação (SME) a maior rede municipal da América Latina, que contou com 2 (dois) concursos públicos (2010 e 2019) para o provimento de vagas na educação infantil.

De acordo com os dados da própria SME, a rede municipal do Rio de Janeiro possui um total de 1.542 unidades educacionais em funcionamento, totalizando 643.053 alunas e alunos. Somando ainda 39.456 professoras e professores e 13.721 funcionários de apoio administrativo, informações que foram obtidas diretamente do site oficial da SME, atualizadas em outubro de 2020.

Com as análises e investigações sobre sua formação e preparação enquanto professor da educação infantil, assim como os processos de entrada e de permanência dos mesmos na rede municipal de ensino, foi possível compreender e refletir sobre as diferentes motivações, histórias e experiências que os docentes tiveram, passaram, e continuam tendo e passando durante a jornada profissional.

Araújo (2017), em “Vai ter professor-homem na educação infantil sim! Rompendo paradigmas”, discorreu em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de pós-graduação realizado no município do Rio de Janeiro, que a entrada, atuação e permanência dos professores homens nesse ambiente predominado pelo gênero feminino, também é um ato político e de resistência. Foram entrevistados 3 (três) professores do sexo masculino, objetivando compreender as motivações que os levaram a ingressar nessa área da educação. Evidenciou-se, nessa pesquisa, que para os entrevistados o gênero do docente não influenciava no seu desempenho docente, e sim a sua bagagem de conhecimento e aprendizado da sua formação.

Em sua conclusão, Araújo (2017) relata as dificuldades que os professores encontraram no campo de trabalho, principalmente relacionadas às concepções de infância, cuidar e educar ligadas ao sexo feminino e também as dificuldades subjetivas enfrentadas por eles, como a aceitação por serem do sexo masculino.

Monteiro apresentou em 2014 a dissertação “Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil”, na qual fez uma análise das trajetórias de 7 (sete) professores que atuavam na Educação Infantil do município de Campinas (SP). Ao dar visibilidade a esse grupo minoritário e até mesmo invisível perante seus pares e também para a sociedade, Monteiro (2014) trouxe, a partir das histórias de vida, o relato dos aspectos que os levaram a escolher a profissão. Também demonstrou as questões sobre ingresso e permanência nesse campo, marcado por dificuldades e desafios para o docente do sexo masculino.

O autor refletiu, ainda, sobre a implementação de políticas públicas, relações de gênero e construção social das masculinidades, a fim de minimizar os preconceitos e estranhamentos.

Após a breve explanação sobre as nossas referências, essas pesquisas destacam e salientam a ainda tímida presença do docente do sexo masculino atuando na educação infantil, como sinalizado por Moreno (2017, p. 74), em que a “inexpressividade da presença dos homens na educação e cuidado da criança pequena são sentidas e vividas em diferentes campos de investigação e Estados do Brasil”, como podemos constatar no quadro abaixo, elaborado com os dados apresentados por cada pesquisador em seus trabalhos. Ou seja, constatamos pouquíssimos professores do sexo masculino encontrados trabalhando na educação das crianças pequenas.

Nesse sentido, Ramos (2011) e Moreno (2017) utilizaram suas próprias vivências como docentes no campo educacional como ponto de partida para as investigações: o primeiro na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, onde, em 2011, de um total de 1.837 docentes, apenas 14 eram do sexo masculino; e o segundo, na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Araújo (2017), por sua vez, mesmo não exercendo a função docente, recorreu a sua vivência como coordenador de uma creche comunitária no município do Rio de Janeiro como partida e cenário da sua pesquisa.

Sayão (2005), Ramos (2011), Monteiro (2014), Araújo (2017) e Moreno (2017) apresentam em suas pesquisas as análises das trajetórias profissionais dos docentes do sexo masculino na educação das crianças pequenas. Fatos como preconceito, estranhamentos e estigmas foram situações apontadas pelos docentes nas entrevistas descritas pelos pesquisadores. Esses acontecimentos se deram pelo fato de a educação infantil ser considerada como uma profissão tradicionalmente feminina, como Monteiro (2014, p. 1) aponta: “o caráter predominantemente feminino da profissão docente, principalmente nas primeiras etapas da Educação Básica, considerado pelo senso comum como natural e vocacional, veio sendo construído no decorrer de um período histórico”.

Essa indagação também foi bastante explicitada nos textos, indicando que a escola de Educação Infantil é um espaço social de trabalho onde os docentes do sexo masculino não deveriam ou poderiam estar presentes, revelando ainda mais a dominação feminina na educação básica.

Dessa forma, o *homem de verdade*, que realiza trabalhos brutos e que exigem força física, e o *homem de mentira*, os que estariam realizando trabalhos e atividades relacionadas ao trato e cuidado para com a criança pequena, evidenciam e direcionam a mulher à docência, já que seria como uma profissão ligada à maternidade, cuidado, trato das crianças e indicando a hegemonia de masculinidade aos homens (RAMOS, 2011).

Sayão (2005), Monteiro (2014), Araújo (2017), Ramos (2011) e Moreno (2017) contribuem para a melhor percepção das dificuldades encontradas pelos docentes do sexo masculino na educação infantil ao entrarem e permanecerem nessa etapa da educação básica, trazendo uma reflexão sobre o quão desafiadora é a docência para esses profissionais. Já Moreno (2017) apresentou em sua pesquisa que precisou superar os obstáculos e barreiras em busca de conseguir um simples estágio obrigatório na EI “advindos da sua masculinidade e sexo”.

Ao refletir que é na infância que as crianças estão formando e iniciando a construção de sua personalidade, é mais do que válido e necessário a presença da mulher e do homem adultos para contribuir nesse processo de formação, o que foi um dos pontos positivos levantados pelas pesquisas, quanto à entrada e permanência dos docentes do sexo masculino na educação infantil. Além do exposto, dependendo da localidade em que a instituição esteja inserida, muitas crianças não têm a participação e o convívio com a figura masculina em suas residências, tornando assim a figura do docente do gênero masculino um referencial aos pequenos. Entretanto a figura masculina não é bem aceita por todos, como poderemos conferir na próxima seção o projeto de lei em que veta qualquer contato íntimo do docente do sexo masculino com as crianças.

1.5 O sistema de ensino brasileiro e a diversidade de gênero

No último trimestre de 2019, as deputadas estaduais Letícia Aguiar, Janaina Paschoal e Valéria Bolsonaro apresentaram na Assembleia Legislativa do estado de São Paulo o projeto de lei nº 1.174, de 16 de outubro de 2019, que “Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências” (SÃO PAULO, 2019). O referido projeto de lei reforça e contribui para a manutenção e construção das desigualdades de gênero, assim como uma forma de corroborar o estigma de que todo homem é um abusador, trazendo mais rejeição aos docentes e demais funcionários da educação que atuam com crianças pequenas.

Desde 2014, o Brasil está vivendo um período de intensos ataques à Educação por parte de uma ala conservadora e da bancada religiosa da política nacional, a fim de evitar as discussões de gênero e orientação sexual nas escolas. Esses políticos conservadores trabalham com o intuito de preservar o que eles definem como família tradicional, constituída por um homem, uma mulher e seus filhos, atacando e repreendendo qualquer movimento no sentido de

debate e diálogo sobre gênero e orientação sexual na educação, assim como todas as outras formas e configurações de famílias existentes.

Estou considerando conservador o indivíduo afeito a ideias e costumes antiquados, ultrapassados, manifestando-se contrário a quaisquer mudanças da ordem estabelecida. Entretanto, como se trata de um comportamento humano, esse conceito pode ter diferentes interpretações e níveis, pois “uma pessoa pode ser politicamente inovadora e ter condutas conservadoras com relação à família, ou até mesmo em relação a práticas sexuais” (SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D., 2016, p. 142).

Voltando ao campo da educação, utilizamos aqui o conceito conservador acima para os indivíduos contrários ao diálogo e à discussão em relação ao gênero e orientação sexual. As questões ligadas à gênero e orientação sexual, vem de encontro ao nosso estudo, pois muitos docentes do gênero masculino, apenas por atuarem nessa área da educação, são taxados / considerados como LGBTQIA+ e conseqüentemente sofrem maiores ataques. Sendo assim, a ala conservadora da política nacional, principalmente a partir das eleições presidenciais de 2018, a qual foi vencida por um candidato conservador, vem atacando constantemente a comunidade LGBTQIA+ (Lésbica, Gay, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual), como sinalizado abaixo:

Nesse cenário, as práticas impetradas às lésbicas e aos homossexuais estão fundamentadas no pensamento conservador político, fruto de um discurso hegemônico que preconiza a heterossexualidade como a norma metro-padrão do comportamento sexual. Esse discurso está fomentando a construção do preconceito contra essas pessoas, tornando-se, assim, um instrumento poderoso de manutenção das hierarquias sociais, morais e políticas, e produzindo as hierarquizações que levam às construções das inferiorizações e dos preconceitos, tão presentes nos cotidianos de nossas escolas, levando muitas alunas e alunos a viverem violentos processos de exclusão escolar e social a partir de situações de subalternidade por parte de algumas professoras e professores religiosos. (SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA D., 2016, p. 147).

Dessa forma, os discursos conservadores e contra a diversidade, afetam e interferem na sociedade, pois baseiam-se na heteronormatividade “[...] compreendida como um processo de regulação sexual, em que a heterossexualidade é instituída como única possibilidade legítima de vivência da sexualidade [...]” (SALES, PARAÍSO; 2013, p. 605), como padrão hegemônico a ser seguido, colocando a comunidade LGBTQIA+ como inferiores:

Nesse ambiente, um menino que se identifica como menina ou uma menina que se identifica como menino é percebido(a) como uma ameaça à ordem “natural”. Logo, são considerados corpos com comportamentos desviantes, que escapam da hierarquização estabelecida e devem ser corrigidos sob pena de serem marginalizados posteriormente. (BENTO; XAVIER; SARAT, 2021, p. 7-8).

Como analisado por Bento, Xavier e Sarat (2021), para grande parte da sociedade, em especial os conservadores, as pessoas LGBTQIA+ ou desviantes devem ser “corrigidas” para que não ameacem ou afetem o comportamento heteronormativo tido como padrão. Sendo assim, para tais pessoas seria inadmissível ter docentes LGBTQIA+ atuando na EI ou mesmo docentes do sexo masculino atuando nessa etapa da educação. As deputadas estaduais conservadoras acima citadas, através da elaboração do projeto de lei nº 1.174, de 16 de outubro de 2019, têm a pretensão de distanciar ainda mais o docente do sexo masculino do segmento da EI.

Com as discussões do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, o Ministério da Educação (MEC) buscou incluir a promoção da diversidade de gênero e orientação sexual no projeto, que foi bastante criticado, gerando reações contrárias por parte dos grupos conservadores e religiosos. Por conseguinte, a menção à orientação sexual e ao gênero foi barrada no projeto.

Desde 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador que estabelece os objetivos da aprendizagem dos estudantes de toda a educação básica do Brasil, está em discussão. Em sua última versão homologada em 2017, a BNCC extinguiu os termos orientação sexual e gênero, consequência desse movimento crescente no Brasil, que objetiva cercear as diferenças e as diversidades dentro das instituições de ensino.

A subtração dos termos gênero e orientação sexual da BNCC fere a essência da escola, pois a mesma deve ser “um ambiente em que a opressão é reduzida o máximo possível e no qual se encontrem as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo [...] a ausência de sanções expiatórias[...]”. Um espaço escolar multiforme “onde seus membros têm a oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente” (ARAÚJO, 1996, p. 13). Assim:

Sujeitos que performatizam masculinidades dissidentes, apreendidos como corpos abjetos e em condição alta de precariedade, encontram-se vulneráveis à violência de Estado, estando assim suscetíveis a este enquadramento pelas instituições sociais, tal como a escola. Um dos principais exemplos desta condição é o ataque de setores do Estado a direitos específicos de grupos identitários classificados como minorias em legislações e políticas públicas, e que culmina, no campo da Educação (...). (BRITO; COUTO JUNIOR, 2019, p. 297).

Ainda com os olhos voltados para as políticas públicas, Brito e Couto Junior (2019) afirmam que o Estado, através de suas políticas e discursos não neutros, atacam os dissidentes.

É de suma importância que a escola desenvolva e trabalhe temas transversais sobre

sexualidade e cooperação para desconstruir preconceitos e assim evitar a homofobia¹⁴ que apresentam dados preocupantes e alarmantes divulgados pelo Grupo Gay da Bahia¹⁵(GGB). Essa é uma organização não governamental que apura e divulga números sobre violências que a população LGBTQIA+ no Brasil sofre. Em 2019, foram 329 LGBTQIA+ mortos no Brasil, sendo 297 homicídios e 32 suicídios. Representando 90,3% e 9,7%, respectivamente. Ainda de acordo com o (GGB (2020), “[a] cada 26 horas um LGBTQIA+ brasileiro morre de forma violenta vítima de homicídio ou suicídio, o que faz do nosso país o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais”.

Brito e Couto Junior (2019) ainda enfatizam e destacam sobre o momento de se refletir sobre a violência sofrida pelos LGBTs, assim como a necessidade de enfrentar e resistir aos ataques sofridos:

O momento atual pede uma reflexão profunda que não pode ser realizada com indiferentismo, porque vidas encontram-se em risco iminente de serem violentamente bombardeadas e cada vez mais precarizadas. Precisamos (re)construir novos modos de (re)existência que contribuam com o enfrentamento dos diversos tipos de violência no espaço escolar. (BRITO; COUTO JUNIOR, 2019, p. 299).

No que diz respeito à educação, Louro (2002, p. 125) assinala sobre a escola que a “passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permitindo que se estabeleçam ou se reforcem as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo”. Dessa forma, mais do que justo que as marcas deixadas pela passagem dos alunos pelos bancos das escolas sejam marcas positivas e de acolhimento. Essas marcas positivas poderiam reduzir os dados de violência, que as normas regulatórias de gênero causam na comunidade LGBTQIA+, uma vez que essas normas desqualificam e/ou subalternizam a referida comunidade.

Ao pensar nessa concepção de compreensão das diferenças e das diversidades, observamos que os conceitos de sexo biológico, gênero, identidade de gênero e orientação sexual ainda são facilmente confundidos, gerando muitos entendimentos e concepções errôneas, posicionando tudo como uma única coisa.

¹⁴ Homofobia – é a unificação de três fobias (homofobia/lesbofobia/transfobia), que são as discriminações contra homens, mulheres e transexuais, transgêneros ou travestis, respectivamente. Palavra criada para discutir de forma específica as pautas, demandas e violências sofridas por esses segmentos. Disponível em: <<https://www.agenciajovem.org>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

¹⁵O Grupo Gay da Bahia é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Fundado em 1980, registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos em 1983, sendo declarado de utilidade pública municipal em 1987. É membro da ILGA, LLEGO, e da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT). Em 1988 foi nomeado membro da Comissão Nacional de Aids do Ministério da Saúde do Brasil e desde 1995 faz parte do comitê da Comissão Internacional de Direitos Humanos de Gays e Lésbicas (IGLHRC). Ocupa desde 1995 a Secretaria de Direitos Humanos da ABGLT, e desde 1998 a Secretaria de Saúde da mesma. Disponível em <<https://grupogaydabahia.com.br/about/o-que-e-o-ggb-nossa-historia/>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

Portanto, como observamos no presente capítulo, é compreensível a dificuldade que os docentes do sexo masculino enfrentam ao entrar nessa etapa da educação. Sem contar que as dificuldades, as estilizações e preconceitos são ainda maiores se o docente for LGBTQIA+. Em uma sociedade em que a heterossexualidade é tida como padrão e normativa, mesmo existindo outras orientações sexuais, a sociedade é marcada pela heteronormatividade (RIOS, 2007), agravando ainda mais a intolerância e rejeição contra os docentes LGBTQIA+.

Compreendemos que no Brasil a educação/docência inicialmente era regida pelo e para o sexo masculino, que possuía o privilégio de ter acesso à educação. Mais tarde, com a evolução e o desenvolvimento da sociedade, as mulheres começaram a conquistar o acesso à educação e concomitantemente alcançaram o mercado de trabalho.

Seguindo o princípio de cuidar das crianças, a docência da EI foi concebida e direcionada ao sexo feminino com a argumentação de que com a maternidade as mulheres teriam, por natureza, o melhor trato com os pequenos, ocupando assim as cadeiras da EI. Mesmo que não conste nos documentos e leis oficiais que regem a educação qualquer menção de exclusividade e/ou proibição acerca do gênero do docente, evidenciou-se, através dos dados do Censo (2007–2018), que o gênero feminino compõe quase que exclusivamente a docência da EI.

Constatamos nesse capítulo que as práticas educativas no Brasil, desde o período de colonização portuguesa, inicialmente eram feitas e exercidas pelos e para os homens. Somente os homens tinham acesso às escolas de primeiras letras. Mais tarde, com o passar dos anos, as mulheres começaram a ter acesso ao ensino, a princípio a educação direcionada às meninas era voltada aos afazeres domésticos, como bordar, arrumar e cuidar da casa. Com o crescimento e desenvolvimento industrial, as mulheres brancas começaram a ter acesso ao mercado de trabalho e mais tarde à docência, principalmente ligada ao ensino das crianças pequenas que foi automaticamente sendo preenchida e dominada pelo sexo feminino, por conta da divisão sexual e racial do trabalho. Sobre a divisão racial e sexual do trabalho, Gonzalez (2018), indica que tal divisão é gerada a partir de um processo de tripla discriminação, raça, gênero e classe, afetando as mulheres negras. “Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão”. (GONZÁLES, 2018, p. 44).

Por conta do educar e cuidar atreladas ao ensino das crianças pequenas, juntamente com a divisão do trabalho, as mulheres foram ganhando e conquistando esse espaço de trabalho, enquanto os homens faziam o movimento de saída da docência para com os pequenos. Ainda sobre essa divisão do trabalho, Bourdieu afirma que:

a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembléia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos. (BOURDIEU, 1999, p. 18).

Bourdieu (1999, p. 9) ainda explica que as diferenças entre gênero e sexo são resultado de “um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social”, produzidos “nos corpos e nas mentes”, resultando em um produto construído socialmente.

O Censo Escolar da Educação Básica (2019) mostrou em números esse movimento de avanço do sexo feminino e recuo do sexo masculino na docência da educação infantil. Mesmo que as leis e legislações direcionadas à educação não façam distinção ou exclusividade de um determinado sexo para com a EI, observamos sim essa discrepância em números.

Nesse primeiro capítulo concluímos que por mais distintas que sejam as sociedades e as épocas, encontramos a dominação entre os gêneros. Rita Segato (1998, p. 5) sinaliza que os estudos ligados a essa área sempre remeteram e comprovaram a existência de uma estrutura hierarquizada e não igualitária, podendo ter diferentes graus de direitos, opressões e oportunidades:

O que pode ser observado é o maior ou menor grau de opressão da mulher, o menor ou maior grau de sofrimento, o maior ou menor grau de autodeterminação, o maior ou menor grau de oportunidades, de liberdade, etc., mas não a igualdade, pois é do domínio da estrutura, e a estrutura que organiza os símbolos, lhes conferindo sentido. (SEGATO, 1998, p. 3).

Como sinalizado por Louro (2008, p. 98), “no Brasil a instituição escolar, é primeiramente, masculina”. Nessa mesma instituição, mais tarde, mesmo com o acesso das mulheres aos bancos escolares, a educação continuou mantendo a separação entre homens e mulheres de acordo com os conteúdos que eram ensinados. Contudo, com as transformações que a sociedade passou, o cuidado das crianças pequenas foi direcionado ao sexo feminino.

Se pensarmos na hierarquização e domínio que o masculino exerce sobre o feminino (SEGATO, 1998) e com a concepção da docência da educação infantil como profissão feminina, compreendemos que o docente do sexo masculino atuante na EI é uma figura que destoa no ambiente. Esse docente está em um ambiente sociocultural definido como feminino e, por conseguinte, um espaço de submissão, desprestígio e estigmatizado.

A divisão sexual do trabalho cristaliza as relações de gênero entendendo que ao homem é atribuído poder/dominação, enquanto a mulher tem como atributo o espaço doméstico/submissão.

Por meio das concepções de gênero, sexo e identidade de gênero presentes na sociedade e no espaço social escolar, o segundo capítulo, intitulado *Os percalços do caminho*, tem como objetivo trazer para a discussão esses conceitos e as implicações dos mesmos sobre o desempenho do papel de docente na EI.

2 OS PERCALÇOS DO CAMINHO

Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.

Conceição Evaristo

“*Os percalços do caminho*” é o nosso segundo capítulo em que aprofundaremos mais a pesquisa no campo sobre gênero, sexo, identidade de gênero e docência, simultaneamente no tocante à educação e à escola. Iremos pensar sobre o domínio do sexo feminino na educação com base nos dados obtidos por meio do Censo da Educação Básica, entender a construção cultural da rejeição do docente masculino na EI e nos primeiros anos, assim como trazer questões sobre masculinidade e gênero na educação.

2.1 Gênero na escola

A escola é uma instituição que faz parte da sociedade moderna. Por ela, circulam diferentes valores, conceitos, crenças e são estabelecidas as relações sociais e culturais entre os indivíduos que ali estão inseridos.

Desde pequenas, as crianças imitam e reproduzem o mundo e o meio adulto em que estão inseridas, mesmo que as ações, profissões e os papéis sociais não tenham valor ou significado naquele momento de brincadeira em que retratam esse ambiente. Durante essas brincadeiras, as crianças representam papéis como o pai, o chefe, a mãe ou a médica. Nesse jogo, a criança pode assumir o papel no qual ela se identifica e/ou quem ela quiser ser, geralmente refletindo uma referência adulta da família, da instituição de ensino ou ainda de algum meio de comunicação.

A escola pode e deve proporcionar às crianças um ambiente educativo e ter profissionais que incentivem a prática de valores, de respeito, igualdade e convívio com a diferença e a diversidade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Formação Pessoal e Social esclarece que:

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem da instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. (BRASIL, 1998, p.41).

As crianças são concebidas para assumirem determinados papéis na sociedade, de acordo com o sexo biológico e conseqüentemente pelo papel desempenhado conforme o gênero, por meio da “decoração do quarto da criança, a cor das roupas e dos objetos pessoais, a escolha dos brinquedos e das atividades de lazer” (CLAM/IMS/UERJ, 2009). Os indivíduos são influenciados “por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas”, dessa forma, através do binarismo (masculino/feminino) “vão se construindo, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo” (LOURO, 2003, p. 28).

A escola, como um espaço social, participa das construções das suas identidades e pode confirmar ou aliviar as diferenças de gênero e seus códigos, estimulando, por exemplo, que as meninas pratiquem esportes, que elas podem sim gostar da área automobilística e que podem ser fortes sim. Já os meninos podem ser incentivados a serem educados, gentis, carinhosos e que podem expressar a dor e o medo por meio do choro, afinal, homem chora sim. O Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos¹⁶ (CLAM/IMS/UERJ, 2009) enfatiza que:

Tal aprendizado das regras culturais nos constrói como pessoas, como homens ou mulheres. Se quisermos contribuir para um mundo justo em que haja equidade de gênero, devemos estar atentos para não educarmos meninos e meninas de maneiras radicalmente distintas. (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p. 49)

Durante as atividades realizadas dentro da escola as diferenças e desigualdades dos gêneros são reveladas, sendo possível observar como as representações do gênero masculino/feminino ecoam no cotidiano escolar. Em sala de aula, essa representação fica evidente até pela disposição das carteiras, passando para o pátio no momento de descontração. Também é possível constatar as divisões e organizações desse espaço social.

As masculinidades e feminilidades, bem como as relações de gênero, vão sendo formadas e praticadas durante os jogos e brincadeiras, o que torna a escola uma instituição normalizadora, uma vez que os “gestos, falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras,

¹⁶ O Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos tem como finalidade principal produzir, organizar e difundir conhecimentos sobre a sexualidade na perspectiva dos direitos humanos, buscando, assim, contribuir para a diminuição das desigualdades de gênero e para o fortalecimento da luta contra a discriminação das minorias sexuais na região. Através do diálogo entre a universidade, movimentos sociais e formuladores de políticas públicas na América Latina, o Centro articula pesquisadores, militantes e outros parceiros interessados em fomentar o debate sobre a sexualidade e os direitos sexuais, coordenando atividades regionais no Brasil, Argentina, Chile, Peru e Colômbia. Criado em 2002, o Centro é um projeto do Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição que há muitos anos desenvolve pesquisas em sexualidade, gênero e saúde. Disponível em: <<http://www.clam.org.br/quem-somos/conteudo.asp?cod=65>>. Acesso: 10 dez. 2019.

ocupações de espaços, comportamentos e avaliações” (CLAM, 2009, p. 50) geralmente heteronormatizam e delimitam o espaço.

Exemplificando, os meninos vão jogar bola e correr no pátio, enquanto as meninas irão brincar de boneca e de casinha. Se por acaso alguma menina quiser jogar bola ou algum menino quiser brincar de boneca, transgredirão a delimitação normatizadora, sendo passíveis de sofrerem algum tipo de aversão ou rejeição por parte dos grupos.

Essa situação pode vir acarretada de implicância, hostilidade e até discriminação por parte das outras crianças, colocando em desconfiança a sexualidade, uma vez que *não seja coisa de menino brincar de boneca e não é coisa de menina jogar bola*. Como enfatizado pelo CLAM:

À medida que crescemos, por meio dos brinquedos, jogos e brincadeiras, dos acessórios e das relações estabelecidas com os grupos de pares e com as pessoas adultas, vamos também aprendendo a distinguir atitudes e gestos tipicamente masculinos ou femininos e a fazer escolhas a partir de tal distinção, ou seja, o modo de pensar e de agir, considerados como correspondentes a cada gênero. (CLAM, 2009, p. 48).

A escola é um espaço social onde as representações de gênero (masculino/feminino) estão constantemente no cotidiano dos estudantes, docentes, direção, orientação, enfim, presentes em todo o espaço que a instituição ocupa. Tais representações têm a capacidade de influenciar os alunos que ali estão vivenciando e compartilhando o espaço social.

Mesmo com o passar dos anos e o avanço das etapas da educação, a questão de gênero sempre está presente nos bancos das escolas. E a instituição escolar muitas vezes oportuniza às crianças um ambiente onde todos podem ser, pensar e agir como quiserem, respeitando e convivendo com toda a diversidade de orientação sexual, religiosa, étnico-racial e identidade de gênero presentes no espaço escolar.

2.2 Sexo, gênero x identidade de gênero

As discussões sobre gênero e identidade de gênero ganham cada vez mais espaço na sociedade através dos meios midiáticos, educacionais e acadêmicos. Compreendemos as identidades como uma idealização social, visto que “se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente” (CUCHE, 1999, p. 177). Para tanto, Cuche entende que as identidades são construídas no cenário social, pois esse irá determinar e direcionar suas escolhas e representações.

Joan Scott (1995, p. 75) sinaliza que o termo gênero é “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. Nesse sentido, as indagações “sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” são “construções culturais”. Contribuindo e reafirmando o pensamento acima, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1999) nos diz que as diferenças visíveis entre os órgãos sexuais são construções sociais. Assim, nascemos com um órgão sexual reprodutor, porém iremos construir nossa identidade de gênero através das intervenções culturais e sociais sofridas e vividas desde nossa concepção.

Dessa forma, o gênero se distingue do sexo (LOURO, 1997). O sexo está relacionado às características fisiológicas e aos órgãos sexuais e reprodutores que marcam a diferença binária entre homem/mulher, macho/fêmea, masculino/feminino. Portanto, quando mencionamos as identidades de gênero, estamos nos dirigindo ao processo social, cultural e histórico aos quais os sujeitos masculinos ou femininos constroem suas identidades de gênero. Assim,

ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. (LOURO, 1997, p. 25).

Portanto, as identidades de gênero e sexual são fluidas. Os sujeitos as constroem através das formas pelas quais experienciam sua sexualidade, ou seja, por meio das relações sexuais: homossexuais, bissexuais, heterossexuais. As instituições escolares, por constituírem espaços sociais, contribuem ativamente para a construção das identidades dos alunos através das interações entre as diversas características dos sujeitos: gênero, etnia/raça, classe e sexualidade.

Tendo como base a frase “não se nasce mulher: torna-se mulher”, da filósofa francesa Simone de Beauvoir (1967), com o diálogo entre Scott (1995) e Bourdieu (1999), compreendemos que não nascemos homens ou mulheres. Nossa identidade de gênero é um reflexo das construções sociais e culturais apontadas e identificadas pela sociedade que naturalizou com o passar dos anos, referências e particularidades binárias (feminino/masculino). Sendo assim, ao longo da nossa vida fazemos uma construção diária da nossa identidade de gênero, sofrendo interferências binárias. Portanto, qualquer identidade que não se encaixa na heteronormatividade é colocada à margem.

Butler (2003), partindo da problematização e identificação de gênero como uma construção social e cultural defendida por Scott (1995), Bourdieu (1999) e Beauvoir (1967), potencializa que o binarismo (masculino/feminino) é o resultado de uma uniformização da identidade de gênero heterossexual, que vem sendo utilizada e naturalizada na sociedade com

a finalidade de suprimir as incoerências e diversidades das práticas heterossexuais, como a homossexualidade e a bissexualidade.

Ainda sobre gênero, Guacira Lopes Louro (1997) conceitua que gênero deve ser entendido como ferramenta analítica e política, pois:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p. 21).

Scott (1995), Louro (1997) e Kramer (2001) esclarecem que não há como negar que o gênero se constitui sobre corpos sexuais, também não negam sua biologia, porém evidenciam as construções sociais e históricas acerca das características sexuais biológicas. Os pressupostos teóricos acima nos auxiliam a definir um conceito de gênero utilizado durante toda a pesquisa como uma construção cultural e social.

Geralmente, as pessoas confundem e acabam misturando as identidades de gênero com identidades sexuais, porém cabe salientar que as identidades não são a mesma coisa, como esclarecido abaixo:

Suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. (LOURO, 1997, p. 26).

Podemos compreender um dos principais pontos da abordagem de gênero, partindo da idealização de performatividade proposta por Butler (2003). Dissolvendo a dicotomia sexo x gênero, uma vez que a criança na barriga da mãe se tiver pênis, será um menino e será condicionado a sentir atração por meninas, por outro lado, se a criança tiver vagina, será uma menina que será condicionada a sentir atração por meninos. Butler salienta a necessidade de subverter a obrigatoriedade entre sexo, gênero e desejo.

De acordo com Butler (2003), performatividade são as práticas que a cultura estabelece como feminino ou masculino. Quem não se enquadra nessas regras e comportamentos impostos pela denominada heteronormatividade, estaria às margens das identidades de gênero. Nessa perspectiva, a autora apresenta que as identidades de gênero heteronormativas binárias, necessitam ser desconstruídas, para que sejam consideradas todas as formas e maneiras que cada uma desejar.

Nesse sentido, Butler (2003) se tornou uma das mais importantes escritoras e pesquisadoras do campo dos estudos de gênero e sexualidade, e uma das pesquisadoras

precursoras da teoria *queer* no mundo. A palavra *queer* não possui uma tradução exata para a língua portuguesa. Entretanto, era compreendida originalmente como estranho, bizarro, raro, extraordinário, usada como forma de depreciação dos homossexuais, como pontuado por Louro (2004):

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambigüidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2004, p. 8, grifos do autor).

Todavia, os teóricos do campo do gênero fazem uso do conceito *queer*, subvertendo e positivando os predicados que a palavra tinha, transformando em um termo influente e potente na sociedade contemporânea. Como esclarecido por Butler (2002, p. 58), “*Queer* adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos”. Assim, as travestis e transexuais fazem parte desse grupo que subverte e desconstrói a ordem compulsória do binarismo, homem x mulher, masculino x feminino, macho x fêmea, entre outros. O gênero também pode ser utilizado para análises comportamentais, uma vez que sua construção é social. Sendo assim, Louro (1997, p. 20) esclarece que os: “[p]apéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar”.

A construção e a definição dos papéis sociais e das expectativas quanto ao gênero do indivíduo são criadas desde antes do nascimento, partindo do questionamento: é menino ou menina?

Conforme a CLAM (2009), desde sua concepção os seres humanos constroem suas identidades por meio das vestimentas, dos objetos e atividades desenvolvidas. Assim, por meio de suas escolhas e vivências, as personalidades e identidades de gênero e sexuais vão se moldando e se construindo durante a vida.

2.3. Diversidade de gênero

Existindo dois ou mais indivíduos em um local, certamente existirá diferenças entre eles. E todos nós somos diferentes uns dos outros no que diz respeito ao(à): gênero; orientação

sexual; identidade de gênero; nível educacional; idade; grupo étnico/raça; religião etc. Nesse sentido, Colling (2018) complementa que:

Ao falarmos de diversidade de gênero evidenciamos que existem mais do que dois gêneros (homem e mulher, masculinidade e feminilidade). Como vimos, a sociedade, via de regra, trabalha para que todas as pessoas tenham apenas uma identidade de gênero, determinada pelo sexo, e que essa seja pura e tida como normal e natural. Mas, apesar disso, muitas pessoas quebram esse binarismo de gênero. (COLLING, 2018. p. 32).

Assim, inúmeras pessoas não são contempladas pelo binarismo normativo (homem/mulher).

Associa-se gênero a genital e espera-se que haja uma perfeita simetria entre sexo biológico, gênero e orientação sexual, considerada como uma “verdade universal” ou uma “verdade biológica”. Ao mesmo tempo que essa simetria produz “corpos perfeitos”, ela provoca também exclusão e sofrimento a quem não consegue reproduzir essa lógica que pauta as relações sociais em diferentes grupos e culturas. (BENTO; XAVIER; SARAT, 2021, p. 6, grifos dos autores).

Bento, Xavier e Sarat (2021) concluem que certas características sociais, raciais/étnicas e religiosas evidenciam a diversidade humana existente, e salientam que algumas particularidades impostas ao binarismo (masculino / feminino) destacam e demarcam as desigualdades de gênero, normatizando e hierarquizando os sexos.

Como observamos acima, a diversidade humana é grande e pode ser modificada durante a nossa vida, através das experiências construídas socioculturalmente ou não. Essas diferenças que cada ser possui, formam um conjunto de características distintas entre os seres. Nós, seres humanos, geralmente nos organizamos em grupos, de acordo com algumas características semelhantes. Esse movimento de nos unir e conviver com os semelhantes em grupos vem desde o nascimento, perpassando pela instituição escolar que é um espaço de convivência entre os indivíduos. A homogeneidade das características mantém as pessoas unidas e agrupadas, porém, como sabemos, as diversidades e diferenças entre as pessoas existem e estão presentes no dia a dia da população.

Dessa forma, percebemos a presença de diversos grupos distintos na sociedade. As pessoas LGBTQIA+, as minorias étnico-raciais e as pessoas com deficiência constituem grupos denominados minoritários, pois são colocados à margem da sociedade, em desvantagens, sendo tradicionalmente discriminadas.

Iremos direcionar nosso foco para as pessoas LGBTQIA+ que ganharam maior visibilidade nos últimos anos e, por conseguinte, as discussões acerca da diversidade de gênero logo chegaram às escolas. Mais à frente, também apresentaremos também um panorama sobre a questão étnico-racial na educação.

A diversidade e a identidade de gêneros, embora na maioria das vezes sejam interpretadas erroneamente e de maneira equivocada, estão presentes no contexto pedagógico e alcançam toda a comunidade escolar, superando os muros das instituições.

A identidade de gênero é como a pessoa se sente e se enxerga. Sendo assim, ela pode se identificar como: homem cisgênero; mulher cisgênero; travesti; transexual; e transgênero. Já os cisgêneros são homens ou mulheres que se identificam com o sexo de seu nascimento, como conceitua Bagagli (2014, p. 30) “[...] uma explicação simples é que se você se identifica como o gênero que lhe foi designado em seu nascimento, você é cis”.

Leandro Colling (2018, p. 34) diz que “[m]uitas pessoas transgridem de uma forma mais intensa as normas de gênero, a exemplo das travestis[...]”. Aqui no Brasil, geralmente a sociedade entende as travestis como sendo pessoas que “nasceram homens e se vestem de mulher e podem realizar algumas intervenções no corpo, como uso de silicone (em especial nos seios e nas nádegas)”. Travestis são pessoas que têm o corpo que a sociedade lê e codifica como masculino, porém, essas pessoas se identificam como feminino, portanto, podem realizar diversas intervenções e mudanças cirúrgicas, corporais e comportamentais, adotando a identidade feminina.

De acordo com Colling (2018, p. 35), a sociedade caracteriza erroneamente as pessoas transexuais “como aquelas que desejam fazer a chamada cirurgia de mudança de sexo”, porém nem todas querem ou desejam realizar a completa cirurgia de redesignação sexual. Ele ainda complementa que “(...) existem muitas pessoas que reivindicam a identidade transexual, mas que não desejam fazer a completa intervenção cirúrgica de “mudança de sexo”. Muitas vezes, essas pessoas se contentam em realizar parte do processo transexualizador (...)”.

A orientação sexual diz respeito à atração sexual e à afetividade que a pessoa sente por outra. A orientação está direcionada ao prazer físico, emocional e às relações amorosas. A orientação não tem ligação com comportamentos, uma vez que uma mulher gay ou homem gay não precisam necessariamente assumir uma conduta ou costume masculino ou feminino por conta da sua orientação sexual. As orientações sexuais são:

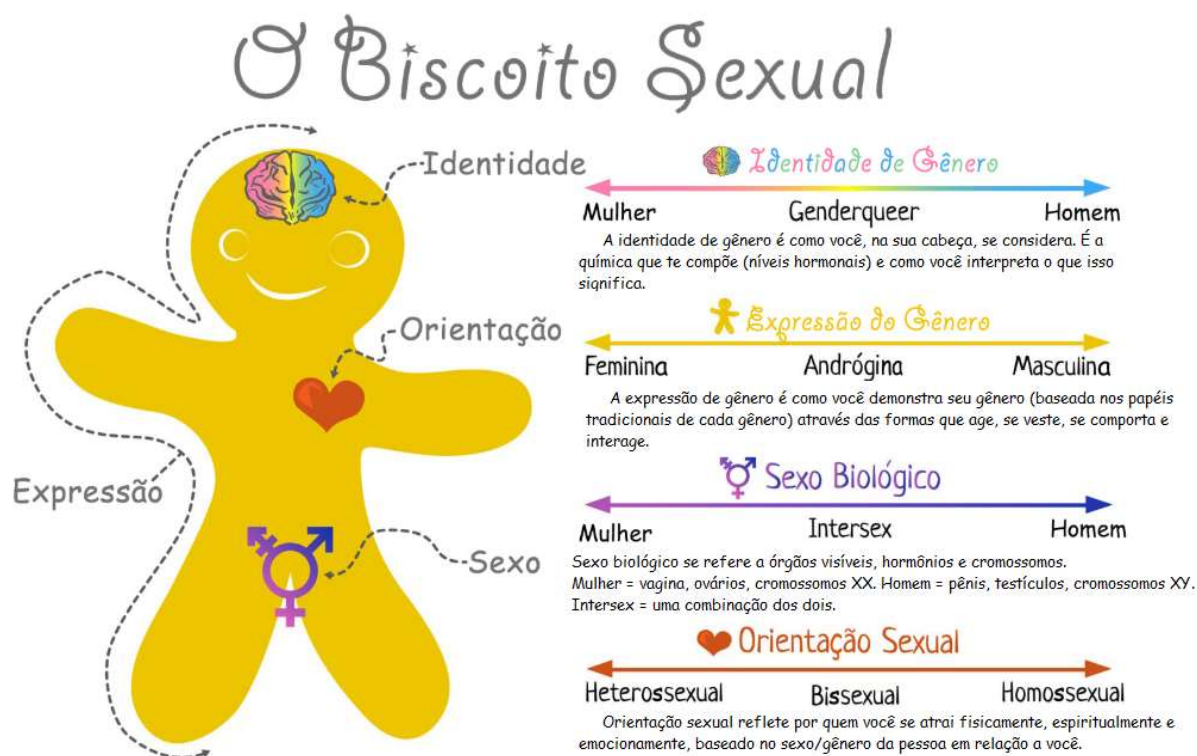
- heterossexual – pessoas que sentem atração pelo sexo/gênero oposto;
- homossexual – pessoas que sentem atração pelo mesmo sexo;
- bissexual – pessoas que sentem atração pelos dois sexos;
- assexual – pessoas que não sentem desejo sexual;
- pansexual – pessoas que sentem atração por todos os gêneros sexuais.

Ainda no campo da diversidade de gênero, também existe a expressão de gênero. É a forma como a pessoa se expressa e exterioriza o gênero. Essa manifestação pode ser através das vestimentas, do corte de cabelo, da voz e das características corporais. A expressão nem sempre corresponde ao sexo biológico: feminino, masculino ou andrógono.

Assim, na expressão de gênero, temos o feminino e/ou masculino, que utiliza roupas, corte de cabelo, voz e assume comportamento dito e codificado pela sociedade como sendo feminino ou masculino. Já o andrógono diz respeito às pessoas que assumem comportamentos e utilizam vestimentas de ambos os sexos.

A fim de tentar ilustrar e cristalizar um pouco a questão da diversidade de gênero, sexual, assim como orientação e o sexo biológico, apresentamos a Figura 1 abaixo.

Figura 1 – O biscoito sexual – ilustração sobre identidade e expressão de gênero, sexo biológico e orientação sexual.



Fonte: SEXUS UFS, 2020.¹⁷

Cabe realçar que a figura acima ajuda na compreensão, porém é impossível ilustrar todas as particularidades das questões de gênero em uma figura, como ressalta Laham Sonetti (2019,

¹⁷ A imagem ilustrada acima pode ser encontrada no site do Grupo SexUs UFS que desenvolve uma série de atividades de formação, pesquisa e intervenção na área de sexualidade humana. Fundado em 2008, funciona vinculado ao Departamento de Psicologia e ao Mestrado em Psicologia Social da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <<https://sexusufs.wordpress.com/sobre-sexus-ufs/>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

p. 48, grifos da autora), “[v]ale lembrar que essas divisões em ‘compartimentos’ da maioria dos comportamentos e funcionamentos humanos são meramente didáticas, uma vez que todas elas são sobrepostas e dinâmicas”.

Realçamos ainda que no campo da diversidade de gênero e orientação sexual, que o GGB trouxe em seu relatório anual com base nos dados colhidos em todo o ano de 2019, as profissões/ocupações dos LGBTQIA+ (GGB, 2020), pois “[f]oram identificadas 60 profissões-ocupações entre os LGBTQIA+ vítimas de morte violenta, salientando-se as profissionais do sexo (11,5%), professores (7,3%), estudantes e cabeleireiros (5,1%)”. Como demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 7 - Profissão/ocupação de LGBTQIA+ vítima de morte violenta

Profissão	Quant.	%
Profissional do Sexo	38	11,55
Professor	24	7,3
Cabeleireiro	17	5,17
Estudante	17	5,17
Pai de Santo	7	2,13
Servidor Público	6	1,82
Aposentado	6	1,82
Empresário	6	1,82
Técnico de Enfermagem	6	1,82
Modelo	2	0,60
Uma ocorrência	50	15,20
SI	150	45,60
Total	329	100

Fonte: Grupo Gay da Bahia, 2019.

Os dados da tabela 7 acima comprovam e alertam sobre o grande número de óbitos dos grupos minoritários, trazendo uma reflexão acerca do preconceito existente sobre os LGBTQIA+, o que tem resultado em elevado número de mortes violentas. Esses números podem ser revertidos a partir da promoção de políticas públicas para os LGBTQIA+ e, por conseguinte, essas políticas chegariam às escolas reforçando o papel social de transformação que a instituição tem.

2.4 Sexo

A sociedade culturalmente conceitua o sexo como biológico, pois a ciência utilizou as características anatômicas e reprodutoras dos corpos para criar e classificar os indivíduos seguindo o binarismo, baseado na reprodução. Portanto, cada indivíduo nasce com seu sexo biológico, que se define como sendo do sexo masculino ou do sexo feminino, de acordo com as características anatômicas do seu corpo. Assim, adotamos no nosso texto o uso das categorias sexo masculino e sexo feminino de acordo com as características e a classificação que a ciência utiliza para determinar e diferenciar os sexos, assim como as organizadoras dos concursos públicos também utilizam essas nomenclaturas para diferenciar os indivíduos.

Os indivíduos que possuem o pênis e testículos como órgão sexual/reprodutivo, assim como cromossomos XY em seu corpo, são classificados como do sexo masculino. Já os que têm a vagina, ovários como órgão sexual/reprodutivo, e possuem cromossomos XX são classificados como sexo feminino. Há, ainda, os indivíduos que possuem os dois órgãos reprodutores em seu corpo, conhecidos pela medicina como hermafrodita ou denominados pelos sociólogos como intersexo.

Isso dialoga e é validado pelo documento *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*, um livro de conteúdo do CLAM/IMS/UERJ (2009), pois:

Biologicamente, costuma-se dividir a espécie humana em dois grupos: o do sexo feminino e o do sexo masculino. Segundo uma determinação genética, quem porta os cromossomos XX é considerado biologicamente “mulher”, e quem porta os cromossomos XY é considerado “homem”. (CLAM/IMS/UERJ, 2009. p. 115).

Entretanto, Judith Butler (2003) desestrutura e problematiza sobre as normatizações de sexo (masculino/feminino), construídos sobre o binarismo sexual, reafirmando o pensamento de Wittig:

A ‘nomeação’ do sexo é um ato de dominação e coerção, um ato performativo institucionalizado que cria e legisla a realidade social pela exigência de uma construção discursiva/perceptiva dos corpos, segundo os princípios da diferença sexual. Assim, conclui Wittig, ‘somos obrigados, em nossos corpos e em nossas mentes, a corresponder, traço por traço, à ideia de natureza que foi estabelecida por nós... ‘homens’ e ‘mulheres’ são categorias políticas, e não fatos naturais’ (BUTLER, 2003, p. 168, grifos da autora).

A sociedade lê o gênero da pessoa pelo sexo, o que Butler (2003), questiona é que se pensarmos o gênero como sendo determinado pelo sexo, estaríamos excluindo outras identidades de gênero.

Mesmo antes do nascimento, somos moldados de acordo com as normas de gênero construídas e impostas pela sociedade, Butler (2003) argumenta que mesmo que não sejamos heterossexuais, a sociedade nos força a assumir um gênero compatível com as características biológicas que nos classificam.

2.5 Masculinidades

Ao passo que os estudos de gênero se debruçaram especificamente sobre as mulheres e o feminino, as questões relacionadas à sexualidade e as definições sobre identidades de gênero permaneceram inalteradas e pouco discutidas. Porém, ao direcionar os estudos e pesquisas incluindo os processos de construção da identidade masculina, percebe-se principalmente a inclinação do homem e da masculinidade associada à habilidade técnica, ao provento familiar e sustentação da mulher e dos filhos.

Seguindo o conceito discutido por Ramos (2011), o docente que atua na educação infantil seria um “homem de mentira”, uma vez que o trabalho com a criança pequena não exigiria do homem suas características e atributos ligados à masculinidade. Dessa forma, perante a sociedade e aos outros homens, esse docente antes de ingressar na profissão já se depara com um primeiro desafio: ser um “homem de mentira”.

Seguindo os postulados de Ramos (2011), sobre as masculinidades, Silva Junior e Brito (2018, p. 214) esclarecem que “elas não existem como estruturas consolidadas de papéis, contudo, não podemos negar a existência de uma grande preocupação em criar regras e normas que integrem (disciplinem) os corpos de homens ao essencialismo identitário”.

Ao retomar a indagação de Ramos, ela deve ser pensada e ponderada como fator para o homem que opta em seguir a carreira do magistério, pois a sociedade contemporânea tem criado padrões de comportamentos para o “ser homem” e “ser mulher”, masculinidade e feminilidade. Entretanto, conforme a sociedade vem criando comportamentos para definir a masculinidade, ela não pode “ser tomada como realidade imutável e objetiva, estando sempre de acordo com a história e a cultura, bem como sujeita às relações de poder”, pois estão sempre sendo “construídas e reconstruídas” (SILVA JUNIOR; BRITO, 2018, p. 29).

Sendo assim, quando esses comportamentos e essas características não são seguidas ou não são colocadas em prática, faz com que as outras pessoas façam juízo de valor a respeito primeiramente de sua sexualidade. De acordo com esses padrões, associando homens e mulheres enquanto professores da educação infantil e primeiros anos, Sayão supõe que:

A concepção comum de masculinidade associa o homem ao “duro”, como viril, fático, energético, ativo, enquanto as mulheres seriam as “moles”, doces, ternas, carinhosas, reforçando, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres. (SAYÃO, 2005, p. 230).

Ainda sobre a masculinidade, o CLAM (2009, p. 74) complementa e argumenta que ela “vem associada, desde a infância, a um modo de ser agressivo, de estímulo ao combate, à luta. Uma das formas principais de afirmação da masculinidade é por meio da força física, do uso do corpo como instrumento de luta para se defender e ferir”. Logo, diante do apresentado por Sayão e pelo CLAM, é inegável refletir sobre as dificuldades, entraves, discriminações, rejeições, entre outros percalços que os professores do sexo masculino atuantes na educação infantil e anos iniciais enfrentaram e ainda enfrentam na sua trajetória profissional, principalmente relacionados às questões da masculinidade. Rubin (1993) complementa sobre a questão das funções direcionadas e atribuídas a homens e mulheres:

A divisão do trabalho por sexo pode, deste modo, ser vista também como um “tabu” contra a mesmice entre homens e mulheres, um tabu dividindo os sexos em duas categorias reciprocamente exclusivas, e um tabu que exacerba as diferenças biológicas entre os sexos e que, em consequência, cria o gênero. A divisão do trabalho pode também ser vista como um tabu contra os arranjos sexuais diferentes daqueles que envolvem pelo menos um homem e uma mulher, impondo assim um casamento heterossexual. (RUBIN, 1993, p. 11).

Biologicamente, homens e mulheres são considerados diferentes, uma vez que possuem órgãos sexuais/reprodutores distintos, além de todos os elementos químico-biológicos de distinção. Podemos notar que a divisão das funções de acordo com o sexo é baseada no fator biológico. Sendo assim, historicamente tem sido atribuído ao homem o mercado de trabalho e à mulher o cuidado da casa e dos filhos.

Castanha (2015) traz algumas argumentações sobre a entrada das mulheres no magistério:

A mulher tem qualidades especiais para educadora e mestra; é muito superior ao outro sexo em clareza, doçura, imaginação, paciência, bondade, zelo e graça, o que constitui para com as crianças, sempre saudosas do carinho materno, uma espécie de atração para a professora, sujeitando-se elas as imposições do estudo, unicamente para satisfazê-la. (CASTANHA, 2015, p. 202).

A partir de considerações como essa muitos homens se afastaram da docência, principalmente dos segmentos da educação infantil e anos iniciais, por conta das características atreladas socialmente e historicamente ao exercício do magistério nessa etapa da educação, que

poderiam pôr em dúvida sua masculinidade e sexualidade. Sobre essas questões, Ramos (2011, p. 18, grifos do autor) argumenta que “[s]em desconsiderar a dimensão biológica, a categoria ‘gênero’ procura romper com a ideia do determinismo biológico no comportamento social ou cultural [...]”.

Com as mudanças e posições que as mulheres têm conseguido e conquistado junto à sociedade, algumas características que estabelecem que o homem detém a masculinidade estão mudando, como Ferreira e Carvalho (2006, p. 148) apontam: “A representação da masculinidade branca, heterossexual continua a existir, mas muitos de seus valores referentes ao homem macho, viril, dono de poderes, são questionados”.

A sociedade exerce pressão sobre as características masculinas que os homens precisam ter e sobre o comportamento que o mesmo deve manter perante os demais. Tais situações impostas podem gerar desconforto para alguns homens. Porém, para não serem questionados e não serem postos em dúvidas quanto a sua masculinidade, optam por seguir esses comportamentos. Brabo e Oriane (2013) afirmam que:

Ao contrário das mulheres, os homens precisam comprovar a todo instante que realmente são *homens*, questão que se torna um problema, tendo em vista que o peso social se torna maior, porque qualquer comportamento que saia dos padrões heteronormativos permite o questionamento da masculinidade do homem. (BRABO; ORIANE, 2013, p. 150).

Geralmente, a figura do docente homem que atua na educação infantil e anos iniciais não é aceita e compreendida pela sociedade, pois para grande parte desta o homem com sua masculinidade, rude e impaciente, seria incapaz de educar as crianças pequenas. Porém, é lembrado e aceito para trabalhar em outras áreas dentro das instituições escolares, como pode ser observado no relato de Ferreira e Carvalho (2006):

(...) ao estudar a educação em creches na cidade de São Paulo e focalizar as representações do masculino, por adultos e crianças, identificou, além do velho dilema do despreparo das educadoras para tratar das questões da sexualidade, reações diferenciadas sobre a presença do homem na creche. Um achavam que eles dariam certo nas funções de zelador, segurança, coordenador, diretor. Outras, mesmo que achassem a idéia simpática, consideravam “um pouco estranha” essa presença. Já os familiares afirmaram que “homem não deve dar banho em menina”. (FERREIRA; CARVALHO, 2006, p. 152-153, grifos dos autores).

Enquanto Ferreira e Carvalho (2006) constataram a discriminação negativa do professor do sexo masculino, Rabelo (2009) mostrou que a mesma masculinidade vista com negatividade, também pode apresentar características e traços positivos:

Apesar de todas essas representações de gênero preconceituosas, alguns professores entrevistados e inquiridos (de AV-PT e do RJ-BR) demarcam que são bem recebidos na profissão, acontecendo até mesmo uma discriminação positiva por serem do sexo

masculino, ou seja, uma preferência por eles, visto que o homem seria mais disciplinador, competente e profissional do que a mulher. (RABELO, 2009, p. 645).

Uma vez que o professor homem pode amenizar a carência paterna para algumas crianças que não têm contato com a figura masculina dentro de suas famílias, na visão de alguns responsáveis é importante que as crianças tenham essa figura presente no dia a dia, como posiciona Rabelo (2009) em sua análise das entrevistas de professores do Brasil e de Portugal.

2.6 Masculinidades hegemônicas e contra-hegemônicas

Kimmel (1998, p.105) defende um conjunto comum de suposições sobre as masculinidades, uma vez que elas são socialmente construídas. Para ele, as masculinidades são:

Socialmente construídas, (...) nem míticas, tampouco biológicas; (...) (as) masculinidades variam de cultura a cultura, variam em qualquer cultura no transcorrer de certo período de tempo, variam em qualquer cultura através de um conjunto de outras variáveis, outros lugares potenciais de identidades e variam no decorrer da vida de qualquer homem individual. (KIMMEL, 1998, p. 105).

Para Kimmel (1998), as masculinidades são construídas nas relações de poder, evidenciando sempre uma dominação masculina sobre o outro. Portanto, as relações de poder podem ser entre homens e mulheres configurando a desigualdade de gênero, ou ainda entre homens e outros homens, acentuando as desigualdades de raça, etnia, sexualidade, camada social, entre outros. Assim, para o autor, o sexismo e a homofobia são dois elementos constitutivos na construção social da masculinidade.

Ainda segundo Kimmel (1998), a relação que as masculinidades têm com o poder pode ser invisível, porém mesmo assim estará presente na sociedade. A dinâmica da invisibilidade se mostra, por exemplo, entre homens brancos de camada social mais elevada em comparação a outros homens brancos pertencentes às camadas populares. Silva Junior e Brito (2018, p. 29) esclarecem ainda sobre a relação de poder que: “aqueles garotos que apresentam uma determinada fragilidade, não praticam esportes, não exercem a violência ou que não vivem, em público, o que se espera do modelo hegemônico de masculinidade são considerados menos másculos ou gays”. O CLAM (2009, p. 106), ainda acrescenta que os “[m]eninos e rapazes que não seguem o modelo da masculinidade hegemônica são prejudgados e sofrem discriminação”. Ou seja, essa discriminação é praticada dentro e fora dos muros da escola.

O CLAM (2009, p. 76) complementa sobre a questão do poder exercido em razão da masculinidade dentro dos muros das instituições educacionais, pois: “[n]a escola, a discriminação a determinados grupos considerados frágeis ou passíveis de serem dominados

(mulheres, homens que não manifestam uma masculinidade violenta etc.) é exercida por meio de apelidos, exclusão, perseguição, agressão física”.

Dessa forma, assumimos, por exemplo, a existência das masculinidades hegemônicas e masculinidades subalternas. Hegemônicas tendo como modelo os homens brancos, heterossexuais, enquanto as masculinidades subalternas e/ou subordinadas “são produzidas na exploração e opressão de grupos e minorias. Essas identificações são construídas com base em estereótipos e os sujeitos são marcados como abjetos, sem brilho e valores” (SILVA JUNIOR, BRITO, 2018, p. 29).

Assim, a masculinidade hegemônica adentra as entranhas das relações econômicas, sociais e políticas, assegurando e afirmando o poder e a dominação de gênero que exerce. Entretanto, o CLAM (2009, p. 50) adverte que “a escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante, como gays, travestis e lésbicas”. Em outras palavras, mesmo admitindo a existência de padrões definidos pela sociedade, a escola, como instituição social, deve combater qualquer tipo de discriminação.

Sobre a invisibilidade ou mesmo a naturalidade do poder e dominação simbólica, Bourdieu (1998, p. 51) afirma que “os dominados contribuem, muitas vezes à sua revelia, ou até contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos...” e conclui que a “relação social somatizada, lei social convertida em lei incorporada, não são das que se podem sustar com um simples esforço de vontade”, pois já está enraizada no íntimo dos corpos.

Oliveira (1998), com base nos autores Harrison, Chin e Ficarrotto (1989), trouxe as seguintes considerações sobre qual o papel da masculinidade:

A esta pergunta se destacam quatro necessidades que caracterizam o núcleo do papel masculino nas sociedades ocidentais contemporâneas: 1) a necessidade de ser diferente das mulheres; 2) a necessidade de ser superior aos demais; 3) a necessidade de ser independente e autoconfiante; e 4) a necessidade de ser mais poderoso do que os outros, através da violência, se necessário. Tais necessidades, segundo os autores, são incompatíveis com as demandas emocionais típicas de qualquer ser humano e pode estar aí a chave que talvez possibilite explicar a somatização de problemas, causadora de tantas mazelas físicas (HARRISON; CHIN; FICARROTTO, 1989, p. 239)

Analisando o exposto por Oliveira (1998), pode-se também compreender quando a masculinidade pode se tornar tóxica. A masculinidade tóxica é aquela que envenena e prejudica tanto o homem quanto a todos ao seu redor, tornando-se algo indesejável. Como podemos constatar na Figura 2, a masculinidade tóxica pode ter seu início ainda na infância. Porém, já trazendo consequências para os meninos.

Figura 2: Masculinidade tóxica



Fonte: Domínio público – 2020.

Entretanto, como as relações de poder e dominação foram construídas ao longo dos séculos, e com o avançar dos anos a sociedade se transformou, os modelos de masculinidades começaram a ser questionados. As características mais específicas das masculinidades como ser agressivo, corajoso, dominador, não demonstrar emoções, entre outras, estão dando lugar a uma nova postura desenvolvida pelos homens. Sobre isso, Silva (2006) assinala que:

Nos últimos anos, tem se discutido acerca da atual crise da masculinidade. Os reflexos dessa crise se devem à maior participação das mulheres no campo do trabalho, do avanço da tecnologia no campo da sexualidade, na pluralidade de papéis e identidades sexuais, na redefinição do papel de pai, na maior preocupação com o corpo e com a estética e a tentativa de manter e sustentar um modelo hegemônico único no papel masculino. (SILVA, 2006, p. 119).

Silva (2006) ainda destaca que a crise da masculinidade contemporânea está sendo discutida por diversos autores como (BADINTER, 1993; NOLASCO, 1996; CECCARELLI, 1997). Essa crise é produzida pelas mudanças sociais. Durante vários anos a masculinidade foi associada à autonomia, independência e liderança em relações de gênero. A entrada das mulheres no mercado de trabalho enfraqueceu e diminuiu, por exemplo, a ideia do homem ser o pai e provedor da família, já que os dois contribuem com suas rendas para o sustento da família.

De patriarcal, a família passou a ser conjugal. Nesse sentido, os pais agora não têm mais direitos sobre os filhos, mas sim deveres. A figura do pai violento está, aos poucos, sendo substituída pela figura do pai afetuoso e atencioso, como afirma Goldenberg (2000):

Um direito que era negado ao homem, o de ser afetuoso e acompanhar o crescimento dos filhos (mesmo direito que era negado aos seus filhos, obrigados a verem no pai uma figura violenta ou ausente), agora não só é permitido como estimulado. (GOLDENBERG, 2000, p. 18).

A sociedade contemporânea vem questionando a masculinidade hegemônica ou padrão ao apontar os malefícios que esse comportamento traz para todos. Dessa forma, ao propor mudanças de hábitos e comportamentos em direção a outro tipo de masculinidade saudável a todos, a sociedade contemporânea visa, principalmente, a equidade de gênero, o bem-estar, as práticas profissionais e a atuação em funções antes direcionada ou negada a determinado gênero. Essas mudanças vêm resultando nas novas masculinidades.

2.7 Desigualdade de raça e gênero no mercado de trabalho e na educação

Por ser um país de dimensões continentais e por conta da colonização, o Brasil se tornou um país com grande diversidade étnico-racial. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, classifica a população brasileira segundo a categoria raça/cor, como, brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas. A porcentagem da população brasileira residente por cor ou raça em 2019 era constituída da seguinte forma: a população autodeclarada branca representava 42,7%, os pretos autodeclarados eram 9,4% e a população que se autodeclarava parda representava 46,8% da população residente no Brasil, como podemos observar no gráfico 9.

Gráfico 9: População residente, por cor/raça.



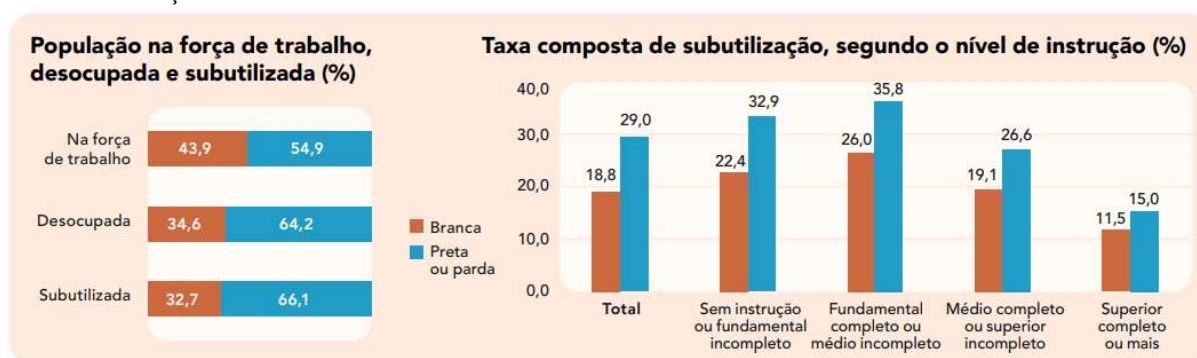
Fonte: IBGE, 2019 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

O IBGE considera negros a soma dos pardos e pretos, configurando assim a maioria da população brasileira, representando 56,2% dos brasileiros. Por mais que os negros respondam pela maior parte da população brasileira, a soberania em números infelizmente não retrata como a sociedade se comporta em relação a eles. O que os dados obtidos pelo IBGE apontam para uma grande desigualdade racial, que separa negros e não negros no Brasil.

Os estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil, realizado pelo IBGE, mostram que, em 2018, no mercado de trabalho 68,6% dos cargos gerenciais eram ocupados por brancos, contra 29,9% ocupados por negros. Ainda de acordo com o estudo em relação à distribuição de renda, os brancos representam 15,4%, enquanto os negros somam 32,9% das pessoas que sobrevivem com renda inferior a US\$ 5,50/dia, configurando que estão abaixo da linha da pobreza.

Ainda no quesito mercado de trabalho, por mais que no recorte instrucional os pretos e pardos sejam maioria com nível médio e superior incompleto, e substancialmente maior quantidade com ensino superior completo ou mais, a taxa de desocupados e de força de trabalho subutilizada também é maior entre os negros e pardos em comparação aos brancos, como podemos observar no Gráfico 10.

Gráfico 10: Força de trabalho



Fonte: IBGE, 2019 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

Na educação, mesmo existindo iniciativas e políticas públicas para a promoção de correção de fluxo escolar, assim como ampliação do acesso à educação, as desigualdades e desvantagens enfrentadas pela população negra em relação à população branca ainda são nítidas e estão presentes no dia a dia da sociedade.

Quanto à taxa de analfabetismo com recorte domiciliar rural, a população negra representa 20,7% dos analfabetos, contra 11% da população branca. Já domiciliados na área urbana, a população negra responde por 6,8%, enquanto os brancos são 3,1% da população. Utilizando um recorte de idade, de estudantes de 18 a 24 anos de idade, podemos observar que na população negra os jovens cursando ensino médio representam 29,6%, enquanto na população branca esse percentual é de 14,7%.

Já no ensino superior, os jovens de 18 a 24 anos de idade da população branca representam 78,8% dos estudantes, enquanto os jovens da população preta e parda somam 55,6%. Por mais que na Pré-Escola os dados do INEP sinalizem, na Tabela 8 abaixo, que os negros são a maioria das crianças matriculadas nessa etapa da educação básica, podemos

constatar, ao analisar o conjunto de informações e dados trazidos pelo Instituto, que a desigualdade no quesito educacional perpassa todas as esferas e etapas da educação.

Tabela 8 – Quantidade de crianças matriculadas na EI

Educação Infantil - CRECHE				
Feminino			Masculino	
Branca	639.464		Branca	669.519
Preta / parda	510.748		Preta / parda	553.582
Educação Infantil - PRÉ-ESCOLA				
Branca	837.141		Branca	851.830
Preta / parda	874.399		Preta / parda	932.706

Fonte: INEP (Censo Escolar, 2019).

Outro dado preocupante em relação às desigualdades raciais são os índices de homicídios geralmente muito mais elevados em comparação à população branca, como aponta os Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica do IBGE, 2019:

Em todos os grupos etários, a taxa de homicídios da população preta ou parda superou a da população branca, contudo, é preciso destacar a violência letal a que os jovens pretos ou pardos de 15 a 29 anos estão submetidos: nesse grupo, a taxa chegou a 98,5 em 2017, contra 34,0 entre os jovens brancos. Considerando os jovens pretos ou pardos do sexo masculino, a taxa, inclusive, chegou a atingir 185,0. (IBGE, 2019).

O compilado de informações e dados do IBGE ainda nos trouxe elementos sobre a representatividade e participação da população preta/parda na política nacional, como mostra a Tabela 9 a seguir a respeito da distribuição dos deputados federais, deputados estaduais e vereadores eleitos (%):

Tabela 9 – Quantidade de políticos negros e brancos

Cargo	brancos	pretos / pardos
Deputados federais	75,6	24,4
Deputados estaduais	71,1	28,9
Vereadores	57,9	42,1

Fonte: Adaptado de BRASIL.2019c.

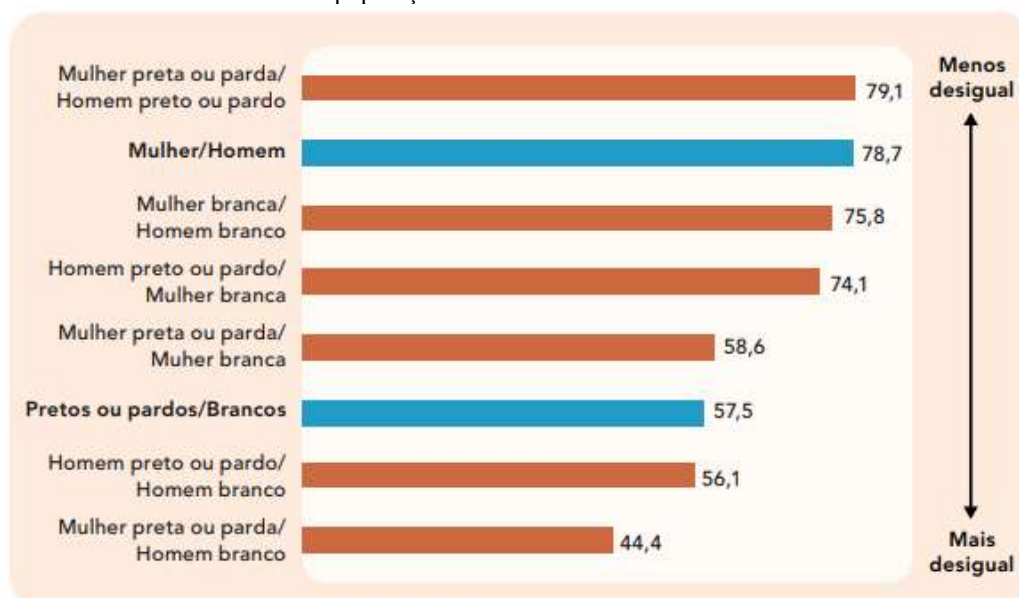
Mesmo com a população preta/parda respondendo pela maior quantidade de pessoas, observamos que a representatividade e a participação na política são pequenas em comparação aos autodeclarados brancos. Também foi possível confirmar sobre a população autodeclarada preta/parda que a taxa de analfabetismo desse grupo é maior em relação aos brancos, muito em

razão do pouco ou menor estudo, o que resulta na baixa ascensão da população preta/parda aos cargos de liderança e melhores salários.

Como já citado acima, quando se trata do mercado de trabalho, comprova-se que as mulheres ganham salários inferiores aos dos homens. De acordo com o IBGE-PNAD Contínua, em 2018 os salários das mulheres eram em média 20,5% menor que os dos homens. Indicando uma hierarquia entre os gêneros.

Seguindo com o foco nos rendimentos da população brasileira ocupada com 14 ou mais anos de idade, o IBGE-PNAD Contínua de 2019 trouxe os seguintes dados no Gráfico 11 abaixo.

Gráfico 11: Rendimentos da população brasileira



Fonte: IBGE, 2019 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

O Gráfico 11 mostra a diferença e a desigualdade dos rendimentos recebidos pela população por meio dos recortes de gênero e raça, como sinalizado pela pesquisa do IBGE (2018, p. 3), “[o] recorte em categorias de rendimento, segundo o tipo de ocupação, revelou que, tanto na ocupação formal como na informal, as pessoas pretas ou pardas receberam menos do que as de cor ou raça branca”. Enquanto as mulheres recebiam 78,7% dos rendimentos dos homens, a população preta/parda recebia 57,5% das pessoas autodeclaradas brancas.

Cabe destacar a maior desigualdade apresentada no Gráfico 11, a mulher preta ou parda recebendo apenas 44,4%, o que representa menos da metade dos rendimentos dos homens brancos. Este, por sinal, tem vantagem sobre todos os outros grupos. A mulher autodeclarada branca também tem vantagens sobre as mulheres e homens pretos ou pardos. As mulheres pretas ou pardas recebem 58,6% dos rendimentos das mulheres brancas, enquanto o homem preto ou

pardo recebe 74,1% dos rendimentos da mulher branca. Esses dados confirmam a hierarquia no mercado de trabalho dos brancos sobre os pretos ou pardos, assim como do gênero masculino sobre o feminino.

Voltando nosso foco para a escolarização da população brasileira, ainda com base nos dados divulgados pelo IBGE, temos a Tabela 10.

Tabela 10: Escolarização da população brasileira 2017-2018.

Escolarização da população brasileira 2017 - 2018	
Ensino médio - Matrículas 2018	
Masculino	Feminino
3.719.920	3.990.009
Educação profissional (médio técnico, normal) - Matrículas 2018	
Masculino	Feminino
832.381	1.070.849
Ensino Superior - Concluintes 2017	
Masculino	Feminino
382.334	565.272

Fonte: INEP (Censo Escolar, 2019)

Trazendo nosso foco aos docentes negros da educação básica, Carvalho (2018) elaborou a Tabela 11 abaixo de acordo com os dados do Censo da Educação Básica nos anos de 2009, 2013 e 2017. Os dados apresentados por Carvalho nos mostram o aumento significativo da quantidade de docentes que se autodeclararam branco, preto, pardo, amarelo ou indígena, contrastando com a diminuição dos docentes que não se declararam.

Tabela 11: Professores da educação básica por cor.

		TOTAL	BRANCA		PRETA		PARDA		AMARELA		INDÍGENA		NÃO DECLARADA	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BRASIL	2009	1.857.278	712.089	38,3	54.248	2,9	365.967	19,7	10.374	0,6	6.926	0,4	707.674	38,1
	2013	2.017.071	862.151	42,7	78.104	3,9	487.641	24,2	11.482	0,6	10.114	0,5	567.579	28,1
	2017	2.078.910	872.435	42,0	84.934	4,1	524.078	25,2	14.352	0,7	12.738	0,6	570.373	27,4

Fonte: CARVALHO, 2018, p. 22

Carvalho (2018) prosseguiu organizando os dados referentes à cor/raça dos docentes. Em seguida, a autora apresentou esses números de acordo com as etapas da educação básica nacional: Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio.

Tabela 12: Professores das etapas da educação básica por cor.

		TOTAL		BRANCA		PRETA		PARDA		AMARELA		INDÍGENA		NÃO DECLARADA	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDUCAÇÃO INFANTIL	2009	377.560		145.132	38,4	12.908	3,4	76.029	20,1	1.660	0,4	934	0,2	140.897	37,3
	2013	478.811		210.429	43,9	20.068	4,2	117.806	24,6	2.187	0,5	1.573	0,3	126.748	26,5
	2017	557.541		242.252	43,5	24.148	4,3	139.027	24,9	3.756	0,7	2.187	0,4	146.171	26,2
ANOS INICIAIS	2009	737.833		277.560	37,6	21.656	2,9	147.122	19,9	3.323	0,5	2.974	0,4	285.198	38,7
	2013	750.366		312.248	41,6	29.788	4,0	191.555	25,5	3.861	0,5	4.075	0,5	208.839	27,8
	2017	761.737		318.991	41,9	32.396	4,3	201.739	26,5	5.540	0,7	4.508	0,6	198.563	26,1
ANOS FINAIS	2009	785.209		299.278	38,1	21.505	2,7	155.667	19,8	5.184	0,7	3.487	0,4	300.088	38,2
	2013	802.902		336.549	41,9	30.261	3,8	193.986	24,2	5.234	0,7	5.265	0,7	231.607	28,8
	2017	764.731		314.382	41,1	30.449	4,0	194.723	25,5	5.188	0,7	6.786	0,9	213.203	27,9
ENSINO MÉDIO	2009	460.023		207.438	45,1	12.304	2,7	76.322	16,6	3.382	0,7	917	0,2	159.660	34,7
	2013	507.617		251.034	49,5	18.050	3,6	93.159	18,4	3.751	0,7	1.282	0,3	140.341	27,6
	2017	509.794		238.065	46,7	18.797	3,7	103.608	20,3	3.094	0,6	2.337	0,5	143.893	28,2

Fonte: CARVALHO, 2018, p. 22

Observamos que em todos os segmentos da educação básica, a maioria dos professores se declaram brancos, seguidos pelos autodeclarados pretos, pardos, amarelos e indígenas. Levando em consideração os dados compilados por Carvalho (2018), em que se constata que a maioria dos docentes da educação básica se autodeclara branca, comparando com os números referentes à porcentagem da população brasileira residente por cor ou raça em 2019 conforme apresentados pelo IBGE, em que foi identificado que 56,2% da população se declara parda/preta, podemos, mais uma vez, compreender a desigualdade existente na docência em relação à raça/etnia.

Fazendo a análise e comparando os números de escolarização e dos rendimentos da população, podemos apurar que mesmo as mulheres possuindo mais escolaridade que os homens ainda recebem menos.

2.8 Educação antissexista

A sociedade vem passando por grandes e profundas transformações durante os séculos, e a educação também segue se transformando. Compreendemos que é pela educação que a sociedade adquire e compartilha saberes, crenças, comportamentos e modos de vida, já que ela faz parte dos grupos sociais, como afirma Brandão (1993):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1993, p. 33).

Esses códigos sociais de conduta e regras existentes nos grupos sociais perpassam e estão presentes na vida de todos, por conseguinte, chegam às unidades escolares, partindo daí o aprendizado sexista ensinado às crianças desde pequenas. Nas escolas, esse aprendizado sexista é cristalizado e materializado através das filas de meninos e meninas, nos materiais didáticos com cunho sexista, entre outros.

Na família e na sociedade, o sexismo assume muitas outras formas de legitimar os papéis sociais destinados aos pequenos como: meninos vestem azul, enquanto meninas usam rosa. Menino ganha carrinho e armas de brinquedos, estimulando um lado mais violento, já as meninas são presenteadas com bonecas e utensílios de casa para brincarem de casinha, estimulando, assim, a ideia da menina se tornar dona do lar. Menino é conquistador, pegador, durão, viril, enquanto a menina é meiga, doce, recatada, sensível e frágil, como afirmam Salgado, Souza e Willms (2018):

Sob uma visada centrada em uma hierarquia com base no sistema sexo-gênero, que é representativa da diferença sexual, as identidades de gênero e suas práticas sexuais devem corresponder: sexo biológico feminino – mulher – identificação com modos, valores, afetos, pensamentos considerados exclusivamente femininos (cuidado, sensibilidade, delicadeza etc.); sexo biológico masculino – homem – identificação com modos, valores, afetos e pensamentos considerados exclusivamente masculinos (razão, força, agressividade, insensibilidade etc.). (SALGADO; SOUZA; WILLMS, 2018, p. 35).

No fundo, esses e inúmeros outros paradoxos, evidenciados pelo viés sexista e hierárquico, apontam, do ponto de vista econômico, político, cultural e social, que a sociedade está construída e sustentada em compartimentos. Dessa forma, cada indivíduo faz parte de um compartimento para formar a sociedade heteronormativa, branca e capitalista.

Entretanto, desde 1979, a equidade de gênero vem sendo pauta na Organização das Nações Unidas (ONU) através da Resolução 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 18 de dezembro de 1979, sendo aprovada no Brasil através do Decreto Legislativo nº 93 em fevereiro de 1984, trazendo nos incisos 1 e 4, do 10º artigo, os apontamentos abaixo:

§ 1. Os Estados Membros adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar em condições de igualdade entre homens e mulheres.

§ 4. A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino, mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino. (BRASIL, 1984, p.1).

Portanto, a ONU, desde 1979, vem sinalizando para que todas as nações desenvolvam e pratiquem uma educação antissexista e igualitária. No Brasil, a igualdade de gênero foi reconhecida através da Constituição Federal de 1988, como um marco histórico na luta das mulheres brasileiras. De acordo com o artigo 5º da Constituição:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Porém, mesmo com o reconhecimento da igualdade entre os gêneros defendido pela Constituição de 1988, compreendemos e constatamos no dia a dia que essa igualdade ainda está distante de ser uma realidade alcançada e praticada pela população brasileira.

Nos últimos anos, as lutas pela equidade de gênero têm ganhado mais atenção e visibilidade no país e no mundo. Acordos, decretos, convenções, legislações estão sendo criados e debatidos com a finalidade de promover o cumprimento dos direitos de homens e mulheres, assim como a Constituição Federal decreta, iguais perante a lei, sem distinção.

Segundo Louro (1997, p.57), “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso desde os seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva.” Por conta de algumas práticas exercidas nas escolas como o currículo,

linguagens nos livros e nos próprios discursos dos professores e dos alunos, as escolas legitimam as desigualdades entre as diferenças. Mello (1975) também reafirma que a escola por meio do currículo e livros didáticos têm contribuído para as desigualdades entre os gêneros.

A escola em si mesma não é responsável pelos estereótipos culturais: todavia, funciona como mais uma agência de socialização a fortalecê-los [...] a ideologia da escola está longe de ser vanguardista em relação aos papéis sexuais. Os livros de textos utilizados pelos professores retratam em geral modelos de papéis sexuais tradicionais. (MELLO, 1975, p. 142).

Em 2003, com objetivo de contemplar o tratamento das questões de gênero e da sexualidade, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, trazendo o seguinte entendimento sobre a educação:

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. (BRASIL/SEDH, 2003, p. 10).

Portanto, a escola tem como função social capacitar o aluno para o convívio em sociedade, o exercício da cidadania e cumprimento dos deveres, assim como respeitar as diferenças. Assim, contribuindo ativamente contra o sexismo. Nesta perspectiva, a escola precisa ter ciência do cumprimento de seu papel e função social para com a sociedade, que juntamente com a preparação e a formação intelectual destinada aos alunos, também pode e deve contribuir na conscientização das práticas educacionais para promover uma educação não sexista e, por conseguinte, uma sociedade mais igualitária em relação aos gêneros.

No decorrer do desenvolvimento do presente capítulo, foi possível assimilar que o sexo dos indivíduos é compreendido pela sociedade como biológico, pois nascemos com um conjunto de órgãos sexuais/reprodutores, formando uma determinada anatomia e, de acordo com essa anatomia, a ciência nos classifica como indivíduos do sexo masculino ou sexo feminino. Entretanto, o gênero é construído socialmente através dos códigos e características observadas na sociedade. Papéis sociais - Mulher (sexo) – Gênero (papel social, compatível com as atribuições do docente da EI), Homem (sexo) – Gênero (cuidado com crianças, incompatível com o papel cristalizado do gênero masculino).

Assim, como observamos que o conceito de gênero é uma construção sociocultural que a sociedade vem construindo sobre o sexo biológico da espécie humana, como descrito pelo CLAM (2009):

O modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero e segundo cada contexto social. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem se comportar na família, no trabalho, no

lazer, na vida amorosa, dentre outras esferas sociais. Esses comportamentos são elaborados a partir da cultura, não havendo, portanto, um padrão universal para comportamento sexual ou de gênero que seja considerado normal, certo, superior ou, a priori, o melhor. (CLAM, 2009, p. 25).

Dessa forma, compreendemos que os papéis de gênero masculino e feminino construídos pelas sociedades podem ser questionados e/ou desconstruídos, e nesse contexto podemos trazer a famosa frase da filósofa Simone de Beauvoir em seu livro “Segundo Sexo”, “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, em que podemos perceber a dualidade de sexo/gênero, assim como a construção e desconstrução do termo. Por mais que o indivíduo ao nascer apresente o órgão sexual/reprodutor binário macho/fêmea, esse mesmo indivíduo aprende, constrói e se apodera de um gênero, pois “[e]m síntese, é a cultura que constrói o gênero, simbolizando as atividades como masculinas e femininas” (CLAM, 2009, p. 46).

A escola, por ser um espaço social de convivência e compartilhamento das mais diferentes e diversificadas orientações sexuais, diversidades de gêneros e culturais, acaba por muitas vezes reproduzir as desigualdades raciais e de gênero. Entretanto, é uma importante ferramenta na luta pela desconstrução e questionamento quanto aos papéis que os gêneros têm perante a sociedade e o respeito às diferenças.

Couto Junior e Brito (2018, p. 82) pontuam que “o processo de nomeação dos corpos é atravessado por fatores que vão muito além da mera identificação do órgão genital do sujeito”, e que precisamos discutir e debater sobre a determinação do “pensamento heterocentrado que impõe regras sociais aparentemente naturais e incontestáveis ao fabricar modos de ser e de estar no mundo restritos a modelos normativos binários (macho/fêmea, homem/mulher...)”

Dentro das instituições, temos as crianças que estão em constante construção de suas identidades, cabendo à escola e aos profissionais de educação fornecer um ambiente onde cada um possa se expressar da forma que se sentir melhor, seja nas brincadeiras, seja nas atividades pedagógicas propostas. A sociedade tem interpretado a EI como um ambiente hostil e áspero ao gênero masculino, pois historicamente o sexo masculino não possui características adequadas para o trato/cuidado/educação para com a criança pequena, que é compreendido como um invasor e possível agressor.

No último capítulo da dissertação, intitulado “Superando os percalços”, os docentes do gênero masculino, que romperam essa barreira e estão atuando ou já atuaram nessa etapa da educação, terão a oportunidade de expor e contar como foi a entrada, a caminhada e a superação dos “percalços” que encontraram em suas trajetórias.

3 SUPERANDO OS PERCALÇOS

Uma paixão profunda é a boia que me emerge.

Sei que o mistério subsiste além das águas.

Conceição Evaristo

O terceiro capítulo, denominado “Superando os percalços”, tem como objetivo ouvir os docentes protagonistas da pesquisa e, por meio da apuração das análises das respostas aos 2 (dois) questionários aplicados com questões fechadas e abertas enviados pela Plataforma *Googledoc*, descrever e interpretar a visão desses sobre suas inserções na EI.

Entre os meses de agosto e novembro de 2019, foi realizado o primeiro compartilhamento/envio do questionário através das redes sociais, com 6 devolutivas. Entre fevereiro e março de 2020, foi feito novamente o compartilhamento/envio do mesmo questionário, tendo dessa vez 76 respostas.

Após a análise e leitura das respostas, foi possível selecionar 55 professores que atuavam no estado do Rio de Janeiro. Então, de março a abril de 2020 foi elaborado e enviado aos 55 professores um novo questionário, sendo respondido por 11 docentes. Assim, chegamos aos 11 professores do estado do Rio de Janeiro que são os atores do presente trabalho.

Empregou-se uma metodologia que permitiu a análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados. Fundamentado por Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Buscou-se, assim, compreender os percalços vividos e vencidos pelos docentes do sexo masculino que estão atuando ou atuaram na educação infantil através de suas experiências.

3.1 Sobre a abordagem metodológica adotada

Segundo Minayo (2001, p. 16), “[e]ntendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Assim, a metodologia faz uso de diferentes técnicas para compreender determinada realidade. Dessa forma, utilizaremos as técnicas e métodos de caráter quantitativo na investigação e análise do ambiente e da situação que está sendo pesquisada.

Já Gil conceitua pesquisa como o:

Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos (...). A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 1999, p. 45).

A aplicação de questionário por meio da Plataforma *Google doc* permitiu a elaboração de questões fechadas e abertas. As perguntas fechadas possibilitaram a quantificação dos dados de identificação, assim como o perfil dos entrevistados. As perguntas abertas permitiram a análise subjetiva da participação dos informantes como docentes da EI.

3.2 Sobre a pesquisa online e o uso das mídias sociais

A expansão e o alcance da internet nos fizeram repensar o seu uso como estratégia na obtenção de dados e informações. Por ter abrangência planetária, permitiu o compartilhamento por e com pessoas geograficamente dispersas. Assim sendo, o pesquisador pode ter acesso aos respondentes espalhados pelos quatro cantos do país e do mundo.

Compreendemos que existem inúmeras estratégias metodológicas na produção do conhecimento, entretanto, optamos por também utilizar as redes sociais como tática para disseminar e compartilhar os questionários. A partir de março de 2020, o mundo foi posto em quarentena e isolamento social por conta da COVID-19. Com as escolas fechadas e os professores atuando e trabalhando à distância, em sistema remoto, a pesquisa seguiu sendo realizada de forma *online*.

A parte da pesquisa *online* se deu a partir da construção do questionário, realizada ainda no período de levantamento de dados. Foi efetuado um primeiro compartilhamento do questionário *online*, feito através do *Google docs*, que é uma plataforma *online* que permite ao usuário inserir e editar documentos, podendo compartilhar os conteúdos. Dentro dessa plataforma existe o formulário *Google* utilizado para coleta e organização de dados e informações através de questionários respondidos de forma *online* de qualquer lugar do planeta, desde que o respondente tenha acesso à internet.

Segundo Ribeiro (2008, p. 13), as técnicas de investigação podem ser: “questionário, entrevista, observação direta, registros institucionais e grupo focal” como sendo instrumentos e técnicas de coleta de dados. Dentre os instrumentos apresentados por Ribeiro (2008), como formas de coletar os dados, fizemos uso do questionário na plataforma *Google doc* e redes sociais *Facebook* e *Whatsapp* como agentes na relação entre o pesquisador e o objeto da

pesquisa. O autor supracitado fez um compilado dos pontos fortes e fracos na utilização do questionário como técnica de coleta de dados, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 13: Pontos fortes e fracos no uso do questionário

Técnica de coleta	Pontos fortes	Pontos fracos
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> -Garante anonimato -Questões objetivas de fácil pontuação -Questões padronizadas garantem uniformidade -Deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas -Facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador -Custo razoável 	<ul style="list-style-type: none"> -Baixa taxa de respostas para questionários enviados pelo correio -Inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las -Difícil pontuar questões abertas -Dá margem a respostas influenciadas pelo "desejo de nivelamento social" (*) -Restrito a pessoas aptas à leitura -Pode ter itens polarizados/ambíguos

Fonte: Adaptado de RIBEIRO, 2008.

O questionário apresentou linguagem direta e de fácil compreensão por parte do respondente, o que o tornou um eficaz instrumento para a presente pesquisa.

Utilizando os questionários como fonte de coleta de dados e lançando mão das redes sociais como forma de alcançar os professores atores da pesquisa, o campo de coleta de dados ficou amplo, se estendendo a todo território nacional. Após a construção do questionário *online* com perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas, fizemos uso das redes sociais *Facebook*¹⁸ e *Whatsapp*¹⁹ para o compartilhamento do link para acesso e preenchimento do documento em grupos. Também foi solicitado que os componentes de cada grupo compartilhassem o *link* do questionário com seus contatos e conhecidos. A técnica de reenvio e recompartilhamento feita pelos componentes dos grupos é denominada bola de neve (*snowballsampling*).

Sobre a técnica bola de neve, Vinuto (2014) assinala que:

O tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados. (VINUTO, 2014, p. 203).

Portanto, consiste na indicação/convite de novos participantes/respondentes a partir da rede de pessoas alcançadas, como esclarece Vinuto (2014):

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados

¹⁸É a maior mídia social e rede social virtual do mundo, lançada em 4 de fevereiro de 2004. Já ultrapassou os 2 bilhões de usuários.

¹⁹É um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. (VINUTO, 2014, p. 203).

Sendo assim, de fevereiro a março de 2020, o formulário *online* foi compartilhado pelas redes sociais supracitadas, alcançando mais grupos e mais pessoas, o que resultou em 76 novos respondentes espalhados por todo o Brasil. É importante ressaltar que não é possível mensurar e computar a quantidade de pessoas que conseguimos alcançar através do compartilhamento dos questionários, uma vez que esses links foram enviados e encaminhados por inúmeras pessoas.

Após os dois períodos de compartilhamento, somamos 82 respondentes ao questionário divulgado através do *link* enviado pelo *Whatsapp* e *Facebook*. Depois da análise das respostas, foram selecionados 55 respondentes moradores e atuantes do estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, foi possível afinar o campo da pesquisa, direcionando a investigação ao estado do Rio de Janeiro.

Nos últimos dias do mês de março de 2020, contactamos os 55 docentes selecionados atuantes no estado do Rio de Janeiro, enviando por endereço eletrônico (*e-mail*) um novo questionário mais específico e direcionado para as questões levantadas na pesquisa. Até o fim de abril de 2020, obtivemos 11 devolutivas dos respondentes que serão apresentadas na próxima seção.

3.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa

De acordo com os levantamentos feitos e apresentados no desenrolar da pesquisa, por mais que tenhamos conseguido conectar com 82 professores presentes e espalhados pelos quatro cantos do país, sabemos da baixa expressividade em quantidade de docentes se comparados às professoras do sexo feminino. Iremos aqui nos debruçar sobre as trajetórias profissionais de 11 (onze) docentes que estão atuando e/ou atuaram como docentes da EI. Assim, investigaremos acerca dos atravessamentos que nossos personagens passaram e vivenciam em suas rotinas profissionais.

Dessa forma, visamos propor e oportunizar que as vozes desses docentes sejam ouvidas, uma vez que eles serão apresentados em seu ambiente de trabalho, ressignificando os ataques

sofridos por transgredirem a barreira da divisão sexual da docência na EI e por assumirem essa profissão, como Nóvoa (1992) pontua:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar de processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Sendo assim, nossos personagens e sujeitos da nossa pesquisa serão apresentados por nomes fictícios devido à preocupação com o anonimato dos sujeitos, como podemos observar na Tabela 14:

Tabela 14: Perfil dos docentes da pesquisa

Nome fictício	Idade	Cor	Escolaridade	Orientação Sexual	Período de atuação na EI	Tempo de docência na EI em anos	Tempo total de docência
Augusto	33	Branco	Pós-graduação – Lato Sensu	Heterossexual	2020	1	10
Aurélio	29	Preto	Pós-graduação – Lato Sensu	Heterossexual	2019	1	9
Gabriel	22	Branco	Licenciatura	Homossexual	2020	1	4
Guilherme	49	Branco	Pós-graduação – Lato Sensu	Heterossexual	2012 - 2020	9	13
Inocência	37	Branco	Pós-graduação – Strictu Sensu	Heterossexual	2016 - 2019	4	12
Junior	32	Preto	Pós-graduação – Lato Sensu	Heterossexual	2011	1	9
Oliveira	29	Pardo	Licenciatura	Heterossexual	2018 - 2020	3	6
Ribeiro	22	Pardo	Licenciatura	Heterossexual	2015 - 2018	4	5
Sérgio	36	Branco	Licenciatura	Bissexual	2020	1	19
Silva	25	Preto	Pós-graduação – Lato Sensu	Homossexual	2012 - 2020	9	9
Vinícius	28	Pardo	Pós-graduação – Lato Sensu	Heterossexual	2004 - 2007	4	16

Fonte: O autor, 2020. (De acordo com os dados obtidos nos questionários)

Tendo como base os perfis dos professores acima descritos, podemos observar que na maioria dos casos o tempo de docência na EI é pequeno, média de 3 anos de docência. Os docentes têm de 22 a 49 anos de idade, tendo uma média de 31 anos de idade. Todos os docentes são ou foram regentes de turma, apenas Inocência e Augusto que são professores de Educação Física. Sendo assim, não estão diariamente com a mesma turma, porém atuam em vários anos diferentes, inclusive nas turmas de Educação Infantil semanalmente. Ainda observamos que a maioria dos docentes se autodeclararam preto/pardo.

Augusto é o primeiro docente respondente da nossa pesquisa, residente na cidade do Rio de Janeiro, cursou faculdade de Educação Física. Por conta de sua formação, trabalhou por vários anos em academia. Assumiu turmas de educação infantil em 2019, após a convocação do concurso público da cidade do Rio de Janeiro. Augusto não fez curso normal.

Outro morador do município do Rio de Janeiro é o Prof. Aurélio, que trabalhou como regente de turma em 2019 na rede privada da cidade do Rio de Janeiro. Cursou faculdade de Pedagogia pela UERJ e formou-se em 2018. Tem 29 anos de idade, é solteiro.

Gabriel tem 22 anos e se autoclassifica branco, reside em Duque de Caxias e fez o curso normal. Atualmente cursa Letras, iniciou na Educação Infantil após passar e ser empossado no concurso público do município do Rio de Janeiro em 2020.

Com 49 anos de idade, Guilherme é o nosso próximo docente. Se autoclassifica como branco e exerce a profissão de professor/cineasta/escritor. Licenciado em Artes Visuais, trabalha com Educação Infantil desde 2012, também trabalhou com Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Nova Iguaçu (RJ).

Inocência tem 37 anos, se autoclassifica branco, possui licenciatura plena em Educação Física e mestrado em Educação. É professor há 12 anos e atuou com EI de 2016 a 2019 em escola pública no município do RJ. Sempre trabalhou como docente e não fez o curso normal. Por ser professor de Educação Física, tanto na faculdade quanto nas escolas em que já trabalhou, sempre encontrou outros professores do sexo masculino atuando na sua área.

Autoclassificado como preto e possuindo 32 anos, Júnior é professor desde 2011, ano em que atuou na Educação Infantil nos municípios de Queimados e Nova Iguaçu. Formado em Letras, domiciliado em Nova Iguaçu, trabalhou como assistente administrativo por alguns anos antes de ser empossado na função de professor após a aprovação em concurso público.

Oliveira tem 29 anos, fez curso normal e está cursando o 8º período de Pedagogia. Residente da cidade do Rio de Janeiro, atua com Educação Infantil desde 2018.

Na sequência, apresentamos o Prof. Ribeiro, 22 anos, autoclassificado como pardo, fez curso normal e licenciatura em Letras. Reside e trabalha na cidade do Rio de Janeiro. Atuou como professor regente da EI de 2015 a 2018.

Já Sergio tem 36 anos de idade, solteiro, branco, morador do município do Rio de Janeiro. Assumiu sua primeira turma de EI (berçário/maternal) no ano de 2020, após ser convocado no concurso público da cidade do Rio de Janeiro. Formou-se em Pedagogia em 2019. Mesmo se identificando com a educação, trabalhou por alguns anos na área administrativa do segmento de engenharia.

Na sequência, apresentamos o Prof. Silva, que se autocalifica preto, possui 25 anos, domiciliado no município do Rio de Janeiro, mesma cidade em que leciona. Pedagogo, há seis anos trabalha com EI nas redes pública e privada.

Vinicius, diferentemente do seu colega de profissão acima, atuou em diversas profissões antes de se tornar professor. Foi garçom, faxineiro, segurança, vendedor, entre outros. Casado, tem 28 anos, se autocalifica como pardo, possui licenciatura plena em Pedagogia, mora no município de São Gonçalo, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Atuou com EI de 2004 a 2007, nos municípios de Itaboraí e São Gonçalo na rede privada.

Após apresentar os perfis dos 11 docentes informantes, temos as primeiras impressões, histórias, experiências e vivências. Conforme descrevemos acima, foram 11 docentes do sexo masculino que atuam ou atuaram como regente de turma de EI, das redes pública e privada do estado do Rio de Janeiro, que terão suas “vozes” ouvidas e relatadas na nossa pesquisa.

Cabe realçar que os respondentes são do sexo masculino e se identificam como homens e suas expressões de gênero são masculinas.

3.4 Docência masculina como ponto central

Exercer uma atividade em um ambiente onde o docente masculino é notado como um intruso e extraordinário, pode e deve ser encarado como ícone e sinal de reafirmação por parte dos grupos sub-representados. Em nosso estudo, o grupo investigado se aplica aos docentes do sexo masculino que exercem a atividade docente regente na Educação Infantil. Já Fonseca (2010) direciona e conecta o trabalho com a EI ao sexo feminino, pois “[c]uidar, tomar conta (das crianças) é o desempenho do gênero feminino, já que por se aproximarem dos atributos maternos, ao lado de outras que socialmente se atribuem ao gênero”.

Compreendemos que não se trata de uma hierarquização da docência na EI, uma vez que essa divisão sexual das profissões ocorre na sociedade, consolidando as hierarquias de gênero, tornando-as naturais. O homem que rompe esse padrão estipulado e construído socialmente, não deveria, mas tem sua masculinidade e sexualidade questionada, como acontece atualmente.

Procurando instituir um diálogo acerca das experiências dos docentes do sexo masculino que atuam na EI acerca da construção de suas masculinidades, destinamos uma passagem da nossa pesquisa a fim de entender como ocorreu a transposição desses docentes a esse nicho da

educação. Assim, construímos o Gráfico 12 abaixo para ilustrar os dados obtidos, a partir da pergunta: “Já trabalhou em outras atividades profissionais?”

Gráfico 12: Já trabalhou em outras atividades profissionais?



Fonte: O autor, 2020. (De acordo com os dados obtidos nos questionários)

De acordo com os dados colhidos nos questionários e ilustrados no Gráfico 12, a maioria dos respondentes (81,8%) informou que a EI não foi a primeira opção de profissão ou atividade profissional exercida, enquanto 18,2% afirmaram que a EI foi a primeira e única escolha para trabalharem. Diante das perguntas realizadas, foi possível constatar em suas respostas que a entrada na EI aconteceu principalmente após a aprovação e convocação em concurso público como assinalado abaixo:

Sim. ...as oportunidades em sua maioria foram através de processos seletivos de prefeitura. (Prof. Vinicius)

Sim. O concurso do Rio de Janeiro foi para EI. (Prof. Guilherme)

Sim. Primeira aprovação em concurso. (Prof. Júnior)

Os docentes que fazem a opção por este nível de ensino, em sua maioria, gostam e se sentem realizados na profissão, porém enxergam a Educação Infantil como um campo hostil e de grandes embates, enquanto as outras etapas da educação são mais acessíveis e de menos confronto para os docentes do sexo masculino atuarem, uma vez que quanto maior a idade e as séries, maior também é a presença desses docentes. Sendo assim, quanto menor a idade dos alunos, maiores serão os conflitos e os percalços que os docentes do sexo masculino enfrentarão em suas vivências docentes.

As mudanças de profissão ocorrem com as aprovações nos concursos públicos, como evidenciaram em suas falas, porém a área já era almejada pelos professores.

Sempre gostei de crianças menores pelo fato de que eles não apresentam rejeição às atividades propostas, quase sempre todos querem participar das aulas. (Prof. Augusto)

Magistério é a profissão que eu amo e nasci, Educação Infantil em especial. (Prof. Oliveira)

Eu sempre gostei de ensinar, era algo muito íntimo, parece que nasci para ensinar. (Prof. Vinicius)

Nossos entrevistados também foram questionados sobre como ocorreu a escolha pela docência.

Sempre quis lecionar, transmitir conhecimentos e ajudar na formação das crianças. (Prof. Augusto)

Nunca pensei em ser outra coisa senão professor. (Prof. Gabriel)

Desde a infância. (Prof. Oliveira)

Paixão, desde sempre. (Prof. Sérgio)

Foi instinto. (Prof. Vinicius)

Sobre as falas acima, mesmo que para os entrevistados entendessem que a escolha da docência foi instinto, paixão ou até mesmo como o prof. Vinicius comentou que tenha nascido para exercer a profissão, Rabelo (2010) reconhece que:

o magistério não é uma vocação ou um “chamado” feminino, pois esta é uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação, competência e espírito de classe, que precisa, também, de boas condições de trabalho e remuneração compatível. Somente então é possível enfrentar a relação com os alunos com afeto, mas sem o disfarce do amor e pleiteando salários mais justos, através de sua participação em seu órgão de classe. (RABELO, 2010, p. 167-168).

Portanto, por mais que nas falas os professores destaquem uma certa vocação para a educação/docência, é necessário e imprescindível o curso de formação de professores para habilitá-los para à docência.

A investidura na educação através de concurso público foi um fato bastante citado entre os docentes, uma vez que a rede privada tem liberdade e maior autonomia em não aceitar determinado profissional para fazer parte de seu quadro funcional. Dessa forma, pensando nos estigmas vivenciados, como o receio por parte das famílias causando pressão nas unidades escolares, entre outros, configuram os enfrentamentos que o docente da EI encara ao tentar entrar nesse meio tão conflituoso. O docente, mesmo que apresentando ótima formação acadêmica, dificilmente conseguirá trabalhar na rede privada, com algumas exceções é claro. Geralmente, na rede privada a barreira é quase intransponível.

Mesmo quando o docente é aprovado em concurso público, ainda encontra dificuldades e é posto em constante vigilância ao exercer o cargo, como enfatiza Ramos (2011):

a presença desses professores não se configura em uma aceitação incondicional. Ela é incessantemente colocada em xeque. Há, de certa forma, um olhar mais vigilante e atento, especialmente quando eles ainda não são conhecidos e estão iniciando suas atividades nessas instituições. O período de adaptação desses profissionais - assim como ocorre com a adaptação das crianças - é, também, marcado pelo olhar vigilante do outro e pelas indagações, tantas vezes não explícitas, sobre a capacidade (ou não) de dar conta do recado. (RAMOS, 2011, p. 8).

Sayão (2005) argumenta que a maior presença do homem na EI diminuiria o preconceito e o desconforto, pois “[q]uanto maior o envolvimento de homens na Educação Infantil, aumentará a opção de carreira para eles, contribuindo para que se desfizesse a imagem de que esta etapa da educação básica é um trabalho apenas para mulheres (...)” (SAYÃO, 2005, p. 16).

A abertura de concursos públicos exclusivamente para a Educação Infantil vem oportunizando o acesso e o aumento da presença masculina nas instituições e na regência das salas de aula de EI. Esses docentes trazem colaborações importantes e significativas para a carreira e para os alunos, por conseguinte, para a sociedade.

3.5 Sobre a pesquisa *online* com os professores, respostas para as perguntas

Através das devolutivas obtidas por meio das respostas atribuídas aos questionários *online* dos docentes masculinos que atuam ou atuaram na educação infantil, fez-se necessário analisar esses dados e informações levantadas.

Conforme retratamos acima, os respondentes são professores que atuam ou atuaram como regentes de turmas de EI, responsáveis pela educação, ensinamentos e cuidados para com as crianças pequenas.

3.5.1 A qualificação dos docentes da pesquisa

De acordo com a LDB, a qualificação/titulação mínima exigida para habilitar o professor a exercer a docência na EI é o Ensino Médio na modalidade Curso Normal. Sendo assim, foi questionado aos respondentes se haviam feito o Ensino Médio na modalidade Curso Normal, quando obtivemos 6 (seis) respostas confirmando que haviam feito o Curso Normal, enquanto 1 (um) respondente fez o Normal pós-Médio e 4 (quatro) fizeram o Ensino Médio em outras especialidades.

Avançando no que diz respeito à qualificação desses professores, 9 (nove) docentes possuem licenciatura plena concluída e 2 (dois) estão cursando a graduação, sendo 1 (um) em Pedagogia e 1 (um) em Letras: Português / Espanhol.

A Tabela 15 possibilita constatar que a maioria dos professores respondentes tem o nível superior concluído e ainda possuem especialização na área educacional.

Tabela 15: Qualificação dos docentes da pesquisa

Nome Fictício	Normal	Licenciatura	Área	Especialização	Mestrado
Augusto		X	Educação Física	X	
Aurélio		X	Pedagogia		X
Gabriel	X				
Guilherme		X	Artes	X	
Inocência		X	Educação Física		X
Júnior		X	Letras	X	
Oliveira	X				
Ribeiro	X	X	Letras		
Sérgio	X	X	Pedagogia		
Silva	X	X	Pedagogia	X	
Vinícius	X	X	Pedagogia	X	

Fonte: O autor, 2020. (De acordo com os dados obtidos nos questionários)

Entrar e assumir uma turma de educação infantil não é uma tarefa simples e natural, principalmente quando se trata do docente do sexo masculino. Por mais que esse professor tenha habilitação e qualificação para exercer sua atividade profissional como observamos acima, socialmente e culturalmente o pensamento é que esse docente tende a oferecer algum risco aos pequenos.

O que comprova que a docência na educação infantil para o professor do sexo masculino é uma tarefa muitas vezes complicada, e o início é ainda mais desafiador.

3.5.2 A chegada dos docentes do sexo masculino na EI

O primeiro contato direto do professor da Educação Infantil com as crianças pequenas geralmente ocorre durante o estágio obrigatório realizado ainda no Ensino Médio, para os estudantes que cursam o Ensino Médio na modalidade Curso Normal e/ou durante a licenciatura em Pedagogia.

Já o contato teórico é realizado pelas disciplinas que têm relação com a Educação Infantil, em que os estudantes adquirem bagagem de conhecimentos teóricos, que subsidiarão a prática pedagógica.

Pensando sobre esse primeiro contato dos estudantes/docentes com essa primeira etapa da educação básica, questionamos sobre a realização do estágio e se cursaram alguma disciplina alicerçada na EI. As respostas foram agrupadas nos Gráficos 13 e 14 abaixo.

Gráfico 13: Primeiro contato com EI – Estágio



Gráfico 14: Primeiro contato com EI – Disciplina



Fonte: O autor, 2020.

De acordo com os Gráficos 13 e 14, a maioria dos personagens da pesquisa teve um primeiro contato teórico e/ou prático com a EI ainda durante a vida acadêmica como estudantes. Dos 11 respondentes ao questionário, 7 deles, representando 63,6%, afirmaram que realizaram estágio obrigatório na EI, e 4 (36,4%) sinalizaram que não realizaram o estágio. A título de curiosidade, os docentes que não realizaram estágio são os que não fizeram Ensino Médio na modalidade Normal, assim como não são pedagogos.

Sobre terem cursado alguma disciplina na área da EI durante o Ensino Médio ou Superior, 9 docentes (81,8%) afirmaram que cursaram alguma disciplina, contra apenas 2 (18,2%) que responderam não terem cursado nenhuma disciplina direcionada à EI.

Sobre a experiência do primeiro contato prático com os alunos da EI, com a unidade escolar e com os responsáveis, os docentes disseram:

“A escola me acolheu muito bem.” (Prof. Vinicius)

“Excepcional! Muito agradável e positiva. Estagiei em creche privada e fiquei numa turma de pré-escola. As crianças agiam naturalmente à minha presença, sem nenhum espanto, inclusive os pais e responsáveis.” (Prof. Sérgio)

“Foi uma experiência interessante...” (Prof. Aurélio)

“Tranquilo. Não houve surpresa com a minha presença e gostei do período em que estive na creche e pré-escola.” (Prof. Gabriel)

“Sim. Maravilhoso!” (Prof. Ribeiro)

A chegada à unidade escolar e o período de realização do estágio transcorreu de forma harmoniosa e sem problemas, para alguns dos nossos informantes, tornando essa experiência satisfatória, como relatado acima. Destacamos que esses docentes realizaram os estágios obrigatórios com equipes femininas, ou ainda que os mesmos não realizaram os procedimentos atribuídos as mulheres como por exemplo os cuidados com a higiene das crianças. Também é possível interpretar as falas dos nossos informantes fazendo um cruzamento com as orientações sexuais dos mesmos, juntamente com as identidades de gênero serem heterossexuais e masculina. Podemos ainda somar o fato de que os mesmos evitaram evidenciar os problemas e percalços que enfrentaram durante suas vivências enquanto estagiários. Por fim compreendemos que nem sempre as falas / respostas correspondem com a realidade vivida pela maioria dos docentes do sexo masculino que atuam na EI e anos iniciais do ensino fundamental.

Após a realização do estágio obrigatório e a finalização da formação acadêmica, é chegada a hora do até então estudante assumir a função de docente à frente da turma de EI.

A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. (ROSEMBERG, 1999, p. 11, grifos do autor)

A docência masculina na EI é tão desafiadora e apresenta uma barreira tão difícil de ser rompida que 81,8% dos respondentes afirmaram já terem atuado em outras atividades e/ou outras etapas da educação antes de conseguir uma colocação na EI. Conforme Rosemberg (1999) afirma acima, a EI é vinculada ao sexo feminino. Assim, pela aproximação dessa etapa da educação com o sexo feminino, acaba por afastar os professores do sexo masculino por conta do preconceito enraizado na sociedade.

Os relatos nos mostraram a diversidade de atividades profissionais e de segmentos que os docentes exerceram antes de se dedicarem à EI, como vendedor, caixa de loja, área administrativa, academia entre outros, como descrito abaixo:

Fui garçom, faxineiro, segurança, vendedor e caixa de loja, detalhe: com faculdade... (Prof. Vinícius)

Gestão educacional (secretaria escolar – ensino fundamental – 4 anos); Administrativa (segmento engenharia – 15 anos). (Prof. Sérgio)

9 anos em academia. (Prof. Augusto)

Supervisor bancário. (Prof. Guilherme)

Assistente administrativo. (Prof. Júnior)

Assistente administrativo. (Prof. Oliveira)

Os motivos que levaram os docentes a entrarem para a EI também são diversificados, uns sempre desejaram, já outros não se identificavam. Entretanto, a aprovação em concurso público foi o que levou a maioria a enfrentar o desafio de lecionar para os pequenos.

O Prof. Vinícius disse que “*devido ao preconceito, as oportunidades, em sua maioria, foram através de processos seletivos de prefeituras*”, o que mostra a dificuldade para exercer a profissão, principalmente na esfera privada. Já o Prof. Sérgio, disse que “*sempre gostei de ser professor, porém me identifico com Ensino Fundamental. A Educação Infantil veio por conta de concurso público*”.

Os professores Guilherme, Júnior, Gabriel e Aurélio também disseram que entraram para a Educação Infantil após aprovação e convocação no concurso público da cidade do Rio de Janeiro, porém Aurélio destoou dos colegas de profissão, pois foi o único nesse universo de 11 docentes que “*Por falta de oportunidades, acabei aceitando um convite para trabalhar com Educação Infantil, mesmo meio frustrado, por inicialmente não gostar da área*”. Ainda de acordo com Aurélio, “*por falta de vaga no Fundamental tive que aproveitar a oportunidade no Infantil*”.

Ramos (2011) pontua que o “*ingresso dos professores homens é marcado por inúmeros estranhamentos, interdições e desafios. A presença masculina nesse ambiente predominantemente feminino é cercada de maior cuidado e expectativa, por parte da comunidade*”. Sendo assim, é preciso que o docente masculino comprove a todo momento que é capaz de exercer a profissão e desenvolver com qualidade a prática pedagógica na EI, sempre em comparação às mulheres.

Quando foram questionados a se lembrar de como foi o início da docência na EI, os docentes disseram:

Horrível! Eu já tinha criado a expectativa de assumir turmas de pré-escola em escolas municipais, porém fui lotado numa creche no maternal 1. Foi um grande impacto... Eu não queria ir para a creche, justamente por causa do preconceito... (Prof. Gabriel)

Muito difícil, por ser homem... (Prof. Vinicius)

Demorei alguns anos para conseguir me colocar no mercado, pois havia um grande preconceito. (Prof. Oliveira)

Tive um certo receio por ser um público que nunca tinha trabalhado antes, senti um pouco de dificuldade em relação à utilização dos espaços... (Prof. Augusto)

A chegada e a entrada do professor do sexo masculino na Educação Infantil geralmente é um momento conturbado, como os professores acima descreveram. O desconforto e a insegurança sentidos pelos docentes parte principalmente por estarem se enveredando por um ambiente de trabalho socialmente construído e caracterizado como um espaço destinado ao sexo feminino.

O Prof. Oliveira teve dificuldades também por ser do gênero masculino, como afirmou: “Algumas portas foram fechadas não devido à competência e engajamento profissional, mas por ser do sexo masculino”.

Por mais que o docente tenha qualificação exigida para a função, ele irá encontrar dificuldades no início da docência, como Silva (2014) sinaliza:

Esse profissional mesmo apresentando uma boa formação acadêmica, dificilmente consegue trabalhar nesta área a não ser que seja através de concurso público, mesmo assim, tendo que lidar com preconceitos, tendo que provar diariamente sua capacidade. (SILVA, 2014, p. 16).

A colocação de Silva (2014) vem ao encontro com as narrativas dos nossos personagens, validando que o ingresso do docente na Educação Infantil se dá principalmente através de concurso público. Nossa pesquisa, juntamente com os estudos de Sayão (2005) e Moreno (2017), confirmam que o concurso público é a porta de entrada desses docentes. Nesse sentido, nossos respondentes foram questionados se atuam/atuaram em escolas públicas ou privadas. Para essa pergunta, 7 docentes atuam/atuaram em unidades públicas, e 3 em unidades escolares privadas. Apenas o Prof. Silva falou que atuou tanto na rede pública quanto na rede privada. Assim, os atores da nossa pesquisa confirmam que a principal forma de entrar e atuar nesse segmento da educação básica é através da aprovação em certames públicos.

Silva (2014) salienta que grande parte dos professores ingressa na docência através dos concursos públicos abertos anualmente pelos municípios, estados ou país. Assim, muitas vezes esses professores são forçados a se inscrever e aceitar as vagas disponíveis, sem que tenham total interesse nas mesmas. Esses profissionais inscrevem-se nos concursos públicos pela oportunidade de uma estabilidade profissional e financeira.

Como a maioria dos concursos públicos e das vagas na área da educação são para docentes do Ensino Fundamental 1, que abrange a Educação Infantil (creche e pré-escola) e 1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, muitas vezes esses professores se veem obrigados a aceitar a vaga na EI, por não terem vagas no Ensino Fundamental, como foram os

casos do Professor Júnior, que afirmou que o “Primeiro concurso que fui aprovado só tinha vaga na Educação Infantil” e do Professor Aurélio, “Por falta de vaga no Fundamental tive que aproveitar a oportunidade no Infantil”.

Ainda assim, as dificuldades enfrentadas logo no início da carreira do magistério fizeram com que os docentes ganhassem a confiança e o gosto pela profissão, assim como se sentirem capazes de vencer e superar os percalços.

3.5.3 As dificuldades enfrentadas pelos docentes

Por mais que já tenham acontecido muitas mudanças na educação desde sua implementação no Brasil, ainda é observado que a docência masculina, principalmente na EI, não é bem recebida pela sociedade. Rosemberg (1999, p. 11) acrescenta que “as atividades do jardim-da-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período”.

Os docentes do sexo masculino que atuam na EI enfrentam muitas dificuldades, discriminações e preconceitos por estarem nessa etapa da educação que socialmente vem sendo direcionada ao gênero feminino: “Algumas falas mostram vivências não explícitas, mas escondidas, olhares, desconfianças. Percebemos que a questão do cuidar e educar, nas notícias vinculadas à mídia e até mesmo à capacidade dos docentes é questionada” (MORENO, 2017, p. 128), fazendo com que o docente tenha que percorrer e passar por todo um processo, que inclui comprovar para a comunidade escolar que não é e não representa uma ameaça para os pequenos.

Cabe ressaltar que geralmente a ameaça em questão é sobre o abuso sexual que o professor do sexo masculino ofereceria às crianças pequenas.

Vários são os desafios que os docentes precisam vencer para comprovar e convencer a comunidade escolar e a sociedade que não são uma ameaça às crianças e que estão aptos e habilitados para exercer a função de docente da EI, sem medo de comparação com o docente do gênero feminino. Os docentes têm que “provar que possuem capacidade, habilidade e competência para educar e cuidar de crianças pequenas e que não representam ameaças, nem são capazes de cometer abusos de qualquer natureza contra as mesmas” (RAMOS, 2011, p. 113).

Sobre os desafios e dificuldades encontradas pelos docentes no exercício da profissão, foram perguntados se sofreram algum tipo de preconceito/desconforto por ser homem e atuar na EI, 6 (seis) dos nossos respondentes confirmaram terem sentido alguma forma de desconforto, como o professor Silva dizendo que “Passei o ano inteiro sendo vigiado. Sim, vigiado!”, ou ainda como o professor Vinícius contou que “Já fui chamado de ‘viado e pedófilo’ entre outros”.

O professor Gabriel também sentiu um “desconforto com relação a desconfiarem de mim como um possível abusador”. As pesquisas de Sayão (2005), Ramos (2011) e Moreno (2017) evidenciam a construção cultural da docência da EI ser associada ao gênero feminino, o que geralmente motiva e ocasiona os estranhamentos, desconfortos e preconceitos quanto à presença do docente do sexo masculino no ambiente e espaço composto majoritariamente por mulheres. Sayão (2005) aponta que:

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de idéias que vêem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos. (SAYÃO, 2005, p. 16).

Os prejulgamentos e as dificuldades encontradas pelos docentes que optam por seguir a docência na EI são situações e acontecimentos que acabam marcando a trajetória de inúmeros docentes e profissionais da educação, pois, segundo Souza (2010), a “visão ainda predominante em nossa sociedade de que a educação e o cuidado de crianças é um aspecto ligado ao feminino”, agravam as discriminações sentidas pelos respondentes, como retratado abaixo:

Entretanto, quando se trata de família, ainda existe uma imagem, por algumas delas, de que somente a mulher é aquela com o “dom de cuidar” e que Educação Infantil não é lugar de homem. (Prof. Inocência)

No início das aulas com a Educação Infantil que ouvi alguns comentários preconceituosos por ser homem da parte dos responsáveis. (Prof. Augusto)

Alguns responsáveis se assustaram com a presença de um homem no ambiente onde há quase que uma totalidade de professoras, cheguei a escutar coisas como: “Ué?! Um homem vai dar aula aqui na escola?”. (Prof. Augusto)

Alguns pedem para me conhecer, perguntam quem sou eu, “quem é esse cara que anda pela escola?”. (Prof. Guilherme)

Percebi um certo receio dos pais. (Prof. Junior)

Sayão (2005) adverte que o preconceito é um dos fatores mais mencionados pelos docentes do sexo masculino que atuam na Educação Infantil, já que essa etapa da educação é

de controle do sexo feminino. Esse preconceito e estigmas existem pelo simples fato do docente ser do sexo masculino e estar em contato direto com os pequenos, como anuncia. Araújo (2017):

O professor, quando está à frente de um trabalho que envolve o cuidado com os pequenos, sofre, muitas vezes, com o preconceito, com os estigmas culturais que lhe são colocados por falta de conhecimento e compreensão de que, naquele momento, naquele espaço, o olhar deveria estar voltado para o profissional. (ARAÚJO, 2017, p. 16).

O que deveria ter importância seria o trabalho realizado e a formação do profissional, porém não é bem assim que funciona na realidade. As vivências e experiências que os respondentes relataram, demonstram uma espécie de segregação. Na EI, observamos o medo e o receio quando se tem o regente de turma do sexo masculino, sendo que o mesmo não acontece quando o docente é do sexo feminino.

Entre as diversas atividades realizadas na EI estão o banho e o ato de trocar as crianças, que são atividades vistas como naturais em se tratando do sexo feminino. Porém, essas mesmas atividades corriqueiras e naturais para com as crianças pequenas, são encaradas como tabus quando se tem o regente de turma do sexo masculino. Como apontado pelo Prof. Júnior quando questionam: “Minha filha vai ficar numa sala com um homem?”. Esse questionamento foi ouvido pelo professor de um dos responsáveis da escola. Ou ainda pela preocupação demonstrada pelo Prof. Gabriel, “nos primeiros dias, tive receio de colocar a criança sentada no colo e dar banho...”.

Silva (2014) enfatiza e destaca a questão da anormalidade que o docente do sexo masculino causa ao assumir uma turma:

Outra marca da docência masculina na educação infantil está ligada aos comportamentos sexuais - o homem “meio homem”- o gay e o medo da pedofilia. Neste contexto, os desvios são colocados como anormalidades que devem ser sanadas, ou seja, as crianças devem se manter distantes do *selvagem*, para não perderem a dimensão pura, ingênua e dócil do corpo infantil. Essa imagem do homem-selvagem carrega em si a história dos preconceitos e das dolorosas formas de constituir uma visão única sobre masculinidade. (SILVA 2014, p. 103).

Mesmo com todos os depoimentos dos respondentes, não podemos generalizar e muito menos afirmar que todos os docentes do sexo masculino que atuam na EI sofreram ou sofrerão algum tipo de preconceito, visto que cada unidade escolar, cada família, cada professor é único e com particularidades distintas.

3.5.4 Reação das crianças na percepção dos professores

O questionário contou com a pergunta 41: Como é a relação com as crianças? Você nota alguma atitude diferente nelas por você ser homem?

Com as perguntas acima, objetivamos observar como os atores da pesquisa percebiam e sentiam a reação, aproximação ou distanciamento das crianças em relação à presença do docente do sexo masculino na sala de aula.

O professor Vinicius relatou que “acho que veem em mim a paternidade ausente”, a questão levantada pelo professor também foi reforçada por Ramos (2011), pois, de acordo com o pesquisador, o vínculo paternal se estabelece principalmente quando a criança não possui a figura paterna no ambiente familiar, logo, enxerga e vê no professor essa figura paterna.

O Professor Sérgio confirma essa questão em seu relato, no qual “A única atitude que percebo seja, talvez, a carência da figura paterna em suas casas, o que os deixam muito mais agarrados aos profissionais masculinos da creche em que trabalho”. A questão da figura paterna também foi levantada pelo Professor Ribeiro, pois “Elas tinham eu e uma professora mulher, e chamavam a gente de ‘pai e mãe da escola’”. Ainda sobre a presença e referência masculina, o Professor Guilherme relatou:

Na escola onde atuo sou o único homem. O único homem entre professoras, direção, pessoal de apoio e merendeiras. Assim, as crianças me têm como a única referência masculina na escola. Eles, na maioria, são muito carinhosos comigo. Às vezes, chego a ficar constrangido por ser tão assediado.

Também foi levantado pelos professores a importância da presença masculina na EI como forma de posicionamento quanto ao fato de que muitas crianças são cuidadas apenas por pessoas do sexo feminino ou tenham contato apenas com a figura feminina, como conta o Prof. Aurélio.

“Com toda a certeza, as crianças agem diferente pelo fato de ser homem, principalmente sendo um homem negro, mas isso não quer dizer que eu fui maltratado ou não, mas sim que foi importante para elas terem a experiência de lidar com a diversidade. Isso com certeza fará uma diferença na trajetória delas, rompendo com diversas formas de estigmatização. A presença masculina é importante na educação infantil por mostrar a tarefa de cuidar das crianças não está só relegada as mulheres.”

Por serem minoria e às vezes excepcionalidade dentro da unidade escolar, algumas crianças também apresentam e demonstram orgulho em ter um professor do sexo masculino na sua turma, como falou o Professor Oliveira: “orgulho de ter um professor homem. Elas admiram e até brincam. Exemplo: ‘Eu tenho um professor homem e você não’”.

Já o Prof. Silva contou que “as crianças demonstram ter mais respeito ao ver a figura masculina”.

Também foi solicitado aos professores que mencionassem memórias ou momentos positivos quanto à docência na EI. Sobre esse questionamento, a maioria citou como fato positivo e marcante a recepção e o acolhimento por parte das crianças, como observado abaixo:

“A recepção das crianças foi a melhor coisa no primeiro dia de aula.” (Prof. Ribeiro)

“Eu sou o único homem na escola. As crianças me adoram.” (Prof. Guilherme)

“Os momentos positivos são as crianças. Elas são contagiantes.” (Prof. Sérgio)

“Os alunos são incríveis.” (Prof. Junior)

“Aprendizagem com as crianças pequenas.” (Prof. Aurélio)

“Positiva a receptividade e o carinho das crianças, são extremamente carinhosas e sinceras.” (Prof. Augusto)

Conforme apontado pelos professores, as crianças não demonstram reações contrárias ou de repúdio à presença deles em sala de aula e nas unidades escolares, pelo contrário, os pequenos gostam, sentem orgulho e respeito pela presença e representatividade da figura masculina na educação. E, por conseguinte, são o ponto positivo e forte na vida desses docentes da educação.

Portanto, no presente capítulo foi possível ratificar o cenário da EI se apresentando como ambiente propício aos docentes do sexo feminino. Entretanto, já demonstrando certa abertura, principalmente aos docentes advindos dos concursos públicos, o que tem se tornado essencial para validar a entrada desses professores do sexo masculino na EI. Através dos discursos dos nossos respondentes, podemos compreender melhor as adversidades e os contratemplos que esses e os demais professores que entram nessa etapa da educação têm que passar até conseguir se firmar como docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar a pesquisa, ou melhor, retomar os objetivos iniciais para a construção e seu desenvolvimento, relembando e revisitando lembranças e os motivos que levaram os docentes a escolher a Educação Infantil como profissão, assim como minha própria vivência e trajetória é um exercício necessário. Para tanto, retomo o poema “Recordar é preciso”, da Conceição Evaristo, que serviu como uma bússola nos guiando em direção à construção da presente dissertação, que teve como propósito analisar as trajetórias profissionais dos professores do sexo masculino da Educação Infantil, compreendendo as razões que os levaram a entrar nessa etapa da educação básica, assim como verificar o cenário atual do profissional da EI.

Iniciamos o texto recordando o passado, porém com o leme à mão para não nos perdermos nas lembranças do outrora. Essa navegação inicial percorrida durante a pesquisa indicou que as discussões sobre a presença do professor do sexo masculino atuando como regente de turma da educação infantil ainda requer discussões e olhares mais aprofundados, uma vez que o tema em questão vem carregado por sinais e vestígios socioculturais, idealizados a partir dos papéis sociais adotados e construídos em torno dos gêneros, principalmente na questão binária (masculino/feminino).

Continuamos tecendo e construindo o texto com os movimentos de aproximação e distanciamento das práticas educativas com a questão dos gêneros. Os docentes do sexo masculino se distanciaram da educação para com as crianças pequenas por fatores como a forma que o meio sociocultural construiu e ainda constrói as figuras dos gêneros e as diferenças entre eles, recaindo sobre o magistério os reflexos desses fatores.

O sexo feminino tem sua figura associada ao ensino das primeiras séries do sistema de ensino, principalmente quando se fala em EI, por conta de suas características como pessoas carinhosas, doces, meigas, amorosas, entre outras. Portanto, essas características idealizadas pela sociedade que aproximaram as mulheres ao ensino primário, são as mesmas que afastaram os homens, já que os mesmos não possuíam os atributos naturalizados como femininos, pelo contrário, o modelo masculino tradicional foi construído a partir de traços opostos reforçando traços como a força e a dominação.

Em outras palavras, a sociedade prega e impõe um modelo de masculinidade ao homem onde este é percebido como indivíduo vigoroso e enérgico, enquanto as mulheres são percebidas como carinhosas e meigas, indicando e naturalizando o feminino como mais apto à docência com os pequenos. Entretanto, o homem não é menos habilidoso ou menos competente do que

a docente do sexo feminino para o trato, cuidado e educação das crianças pequenas, apenas por ser do sexo masculino.

Os informantes da nossa pesquisa são velejadores que não se amedrontaram e nem se imobilizaram durante a tempestade que atravessaram ao longo de suas trajetórias. Mesmo que o contexto de concepção da EI venha sendo associado ao gênero feminino, os docentes da nossa pesquisa conseguiram romper a forte barreira imposta pela sociedade em que o ensino dos pequeninos não seja tarefa para o gênero masculino.

Ao analisar as histórias das trajetórias profissionais dos docentes participantes da pesquisa, foi possível constatar primeiramente o gosto pela docência nessa etapa da educação, como também identificar a aprovação em concurso público como porta de entrada dos professores nesse segmento. Portanto, as aberturas de vagas em concursos públicos em níveis municipais e estaduais aumentaram significativamente a quantidade de docentes do sexo masculino que atuam na EI.

Mesmo que tenham que passar por vigilância constante, percalços e desafios como desconfiança, preconceito, medo e perseguição, os docentes afirmaram que o fato da aprovação em concurso público, resultando em estabilidade profissional e financeira, configuram como fatores e razões para a entrada na EI.

Em relação à autopercepção, os docentes participantes da pesquisa ecoaram a voz evidenciando que em relação à realização do estágio obrigatório não encontraram nenhum tipo de resistência ou obstáculo, talvez por não assumirem as turmas e sendo responsáveis pelas crianças. Entretanto, quando chegaram às unidades escolares como professores que iriam assumir e se responsabilizar pelas crianças, enfrentaram sim vários obstáculos e dificuldades, tanto pelos profissionais que compõem a escola quanto pelas famílias dos alunos.

Já de acordo com as falas em relação à percepção das crianças. Ficou evidente que para elas não interessa o sexo do docente. O importante é a maestria que o docente tem em realizar suas tarefas, tornando assim o processo de ensino aprendizagem mais significativo.

Logo, entendemos que os resultados obtidos na pesquisa retratam as dificuldades encontradas pelos professores do sexo masculino ao entrarem e permanecerem na EI, resultantes dos valores reforçados pela sociedade em que vivemos, onde o ser homem ou ser mulher tem modelos idealizados de profissão.

Neste cenário, faz-se mais do que necessário e inevitável buscar esforços, a fim de desconstruir a imagem da EI como um segmento profissional feminino, da mesma forma que é importante questionar as estruturas hegemônicas, provocando a reflexão e ruptura de conceitos

criados e moldados pela sociedade. Para tanto, torna-se fundamental ponderar sobre novas formas de viver e expressar as masculinidades, assim como as profissões.

Diante do exposto acima, pensando nos relatos e histórias participadas, vimos que os profissionais continuam em processo de desenvolvimento e aprimoramento de suas práticas educacionais. Entretanto, já percorreram um longo caminho até aqui, ressignificando, resistindo e defendendo a equidade entre os gêneros na docência da EI. Por fim, vale destacar que o ato de atuarem nessa etapa da educação, demonstra que a docência na EI não é exclusiva ao sexo feminino. A presença masculina nos mostra que, se o profissional tem capacidade e qualificação para tal, a educação infantil deve estar aberta a equidade de gênero.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, João Paulo Almeida de; FREIRE, Silvia Helena de Sá Leitão Moraes. Narrativa autobiográfica de um professor homem na educação infantil: marcas de um estranhamento histórico. In: VI ENCONTRO NORTE E NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (VI ENNHE), 2016. V. 6. Natal: UFRN, 2016.

ALTMANN, Helena; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MONTEIRO, Mariana Kubilius; SILVA, Peterson Rigato. Homens na Educação Infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 507-528, jul./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. Dossiê: Professores Homens na Educação Infantil: dilemas, tensões disputas e confluências. ISSN 1980-4512. DOI: <<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p507>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: Acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 13-25, maio, 1990.

APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 1–12, 2009. DOI: 10.20396/etd.v2i2.1067. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1067>. Acesso em: 23 jul. 2021.

ARAÚJO, Tiago S. dos. **Vai ter professor-homem na educação infantil, sim!** Rompendo paradigmas. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. O que é cisgênero. **Transfeminismo**, 23 mar. 2014. Disponível em: <https://transfeminismo.com/o-que-e-cisgenero/>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875- 1887). In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 31-80.

BARROS, SuryaAaronovich Pombo de. História da Educação da População Negra: Entre silenciamento e resistência. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, ano. 3, v. 4, n. 1, p. 3-29, jan-mar/2018.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENTO, Nosli Melissa de Jesus.; XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Escola e infância: a transfobia rememorada. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 59, p. e205911, 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8664520>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BITTAR, Mariluce.; Silva, Jória Pessoa de Oliveira.; Motta, Maria Cecília. A. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEFF, Ivan.; BITTAR, Mariluce. (Orgs.) **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Brasília: Plano, 2003, v. 4, p. 33-50.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BONFIM, Flávia Gaze. Declínio viril e o ódio ao feminino: entre história, política e psicanálise. **Periódicus**, Salvador, n. 13, v.1, p. 09-24, mai.-ago.2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/35256/21725>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino.; ORIANE; Valéria Pall. Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na educação infantil. **Educação Unisinos**, n. 17, v. 2, p. 145-154, maio/ago. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1988**. 10 ed. Atualizada em 1998. Brasília, Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998a.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de atividades**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009a.

BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em Gênero, Orientação Sexual e relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo**. Rio de Janeiro: CEPESQ; Brasília: SPM, 2009b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2019a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 10 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.247**, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394**, de 20 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 022/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, v. 2., p. 20, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB Nº 1**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Números da Educação no Brasil**. Brasília: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF. v. 2, p. 20, 1998d.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Repositório de dados eleitorais**. Brasília, DF: TSE, [2019c]. Acesso em: jun. 2020.

BRITO, Leandro Teofilo de; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Performatizações dissidentes na escola: masculinidades precárias em discussão. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 11, p. 284-302, maio/out. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2O8Pdn6>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgresoras**. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icária editorial, 2002.

CABRAL, Clarice Regina Souza de. **A desconstrução do machismo pela linguagem: ordens de indexicalidade e outscalings motivados pelo movimento feminista no Facebook**. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

CARVALHO, Marília. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998. Acesso em: 02 maio 2020.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica. **Série Documental - Relatos de Pesquisa**, v. 41, p. 1-67, 2018.

CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século XIX: coeducação ou escolas mistas. **Hist. Educ.** Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 197-212, 2015.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; BRITO, Leandro Teofilo de. “Você conhecem algumx ‘heterossexual flexível’?”: masculinidades performativas em debate. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 81-97, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2D0q3SY>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: [s.n], 1999.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 400p.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DICKER, Leonardo. **Percepção de valor em sistemas de informação orientados para o pequeno e médio varejo brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Administração), Belo Horizonte, MG: FUMEC, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERREIRA; José Luiz. e CARVALHO; Maria Eulina Pessoa de. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 9, v.1, p. 143-157, 2006.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. O professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental, formação e feminização: questões de gênero? In: FAZENDO Gênero: Diásporas, diversidades, deslocamentos. Florianópolis, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FURLIN, Neiva. Cruzando fronteiras de gênero: a docência feminina em campos profissionais “masculinos”. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 48, p. 281–320, 2016. Disponível em: em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8648414>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p.57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GOLDENBERG, Mirian. O macho em crise: um tema em debate dentro e fora da academia. In: (Org.). **Os novos desejos: das academias de musculação às agências de encontros**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, 2009.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. **Estudos e pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, 2019. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 08 dez. 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – vários anos**. [2021] Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=series-historicas>. Acesso em: 03 dez.2021.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena. et al (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 67–75

KIMMEL, Michael. A Produção Simultânea de Masculinidades Hegemônicas e Subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 9, p.103-117, 1998.

KRAMER, Sonia. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: _____. (Coord.). **Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, 160 p. (Relatório de Pesquisa CNPq/FAPERJ). p. 89-104

KUHLMANN JR., Moysés. **Instituições Pré-escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Caderno de Pesquisa. Nº 78 – 1991 – Fundação Carlos Chagas.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Fundação Carlos Chagas, SP. 2000.

LAHAM, Sara Sonetti. Identidade de gênero social e identidade de gênero erótico-sexual: o corpo que interage. **Revista Brasileira De Sexualidade Humana**, v. 29, n. 2., 2019.

Disponível em: <https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/76/54DOI:https://doi.org/10.35919/rbsh.v29i2.76>. Acesso em: 22 abr. 2021.

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

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2002. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogia das sexualidades. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 809-840, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2LNAopD>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

MELLO, Guiomar Namó de. **Os Estereótipos sexuais na escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 15, p. 141-144, dez.1975.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONÇÃO, Vinicius de Moraes. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade nas redes do Kindergarten**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2018.

MONÇÃO, Vinicius de Moraes. O protagonismo de três mulheres na difusão dos jardins de infância nos Estados Unidos da América na segunda metade do século XIX. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 12, n. 25, 2017, p. 420-437. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2pOnj_Z_UEQJ:https://revistas.uff.br/index.php/rce/article/view/9317+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 03 jan. 2021.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias da docência** - professores homens na Educação Infantil. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2014.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set., 2014.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **Professores homens na Educação Infantil do município do Rio de Janeiro**: vozes, experiências, memórias e histórias. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ, 2017.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras Negras na Primeira República. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais no Brasil: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto/UFF, 1999.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

OLIVEIRA, José Marcelo. **Domingos de Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia/José Marcelo Domingos de Oliveira; Luiz Mott**. 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. **Discursos sobre a Masculinidade**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1. Revista estudos feministas. p. 231-250. 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

EREIRA, André Ricardo. **As políticas sociais e corporativismo no Brasil: o Departamento Nacional da Criança no Estado Novo**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

RABELO; Amanda Oliveira. Os professores do sexo masculino no ensino “primário”: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 636-649, set./dez. 2009.

RABELO, Amanda. Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal estar docente. **Revista Educação & Realidade**. 35. ed., 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8198/9481>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG**. Dissertação (mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**, Araxá, n. 4, maio 2008. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

RIBEIRO, L. M. Puericultura e políticas públicas de assistência materno-infantil: o Instituto de Puericultura da Universidade do Brasil, 1937-1954. In: XXVIII, 2015, Florianópolis. Simpósio Nacional de História Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis: ANPUH, 2015.

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

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, 2002.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a economia política do sexo. Recife. S.O.S. Corpo. 1993. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1919>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. O jovem macho e a jovem difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 603-625, abr./jun. 2013.

SANTANA, Katiane Cardoso. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo**. III Conedu. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Projeto de lei nº. 1.174 de 2019**. São Paulo/SP, 2019.

SAPAROLLI, Eliane. **Educador Infantil**: Uma ocupação de gênero feminino. São Paulo: PUC (Dissertação de Mestrado), 1997.

SARGENT, Paul. The gendering of men in early childhood education. **Sex Roles, Springer Science + Business Media**, v. 52, n. 3/4, p. 251-259, fev. 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

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

SEGATO, Rita. **Os percursos do gênero na antropologia e para além dela**. Série Antropologia. 22 p. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1998.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES** [Online], 18 | 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/eces/1533>>. DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>. Acesso em: 7 nov. 2020.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 141-154, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://is.gd/len86B>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SEXUS UFS. Sexualidade, saúde e desenvolvimento humano. Site do grupo SexUs, vinculado ao Departamento de Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. 2020. Disponível em: <https://sexusufs.wordpress.com/contato-sexus-ufs/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Angela Cristina Gomes d. **Reflexões sobre o professor do sexo masculino na educação infantil**. UERJ. Monografia. 2014. RJ

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

SILVA, Daniel Neves. **O que eram os Jesuítas?** Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-eram-os-jesuitas.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; BRITO, Leandro Teofilo. Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões. **Áskesis**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 26-38, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2yOboHG>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

UNIÃO DOS COLETIVOS PAN-AFRICANISTAS. **Lélia Gonzalez**: primavera para as rosas negras. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** [online]. 2002, n.17-18, p. 81-103. Disponível em: Acesso em: 21 fev. 2021.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GLOSSÁRIO²⁰

Bissexual	Pessoa que tem desejos, práticas sexuais e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos.
Corpo	Conceito que incorpora, além das potencialidades biológicas, todas as dimensões psicológicas, sociais e culturais do aprendizado através das quais as pessoas desenvolvem a percepção da própria vivência.
Desigualdade	Trata-se de um fenômeno social que produz uma hierarquização entre indivíduos e/ou grupos, não permitindo um tratamento igualitário (em termos de oportunidades, acesso a bens e recursos etc.) a todos/as.
Diferença	Quando indivíduos e/ou grupos possuem variadas formas de distinção ou de semelhança (sexo, cor, idade, nacionalidade etc.). A relação entre eles estabelece-se na medida em que a desigualdade se pauta por critérios que são de diferença e semelhança, como sexo, cor, orientação sexual. Por isso, o lema: Viva a diferença com direitos iguais!
Discriminação	Ação de discriminar, tratar diferente, anular, de tornar invisível, excluir, marginalizar.
Equidade de gênero	Igualdade de direitos, oportunidades e condições entre homens e mulheres.
Estigma	Marca ou atributo social negativo associado ao desvio da norma social, que é incorporado à identidade deteriorada das pessoas e dos grupos discriminados em função de uma variedade de motivos, entre eles, os sexuais.
Etnia	Refere-se à classificação de um povo ou de uma população de acordo com sua organização social e cultural, caracterizadas por particulares modos de vida.
Fenótipo	É a parte visível dos indivíduos; enquanto o genótipo refere-se à constituição genética.
Gay	Pessoa do gênero masculino que tem desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do gênero masculino.

²⁰Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relação Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009 – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: ESP, 2009.

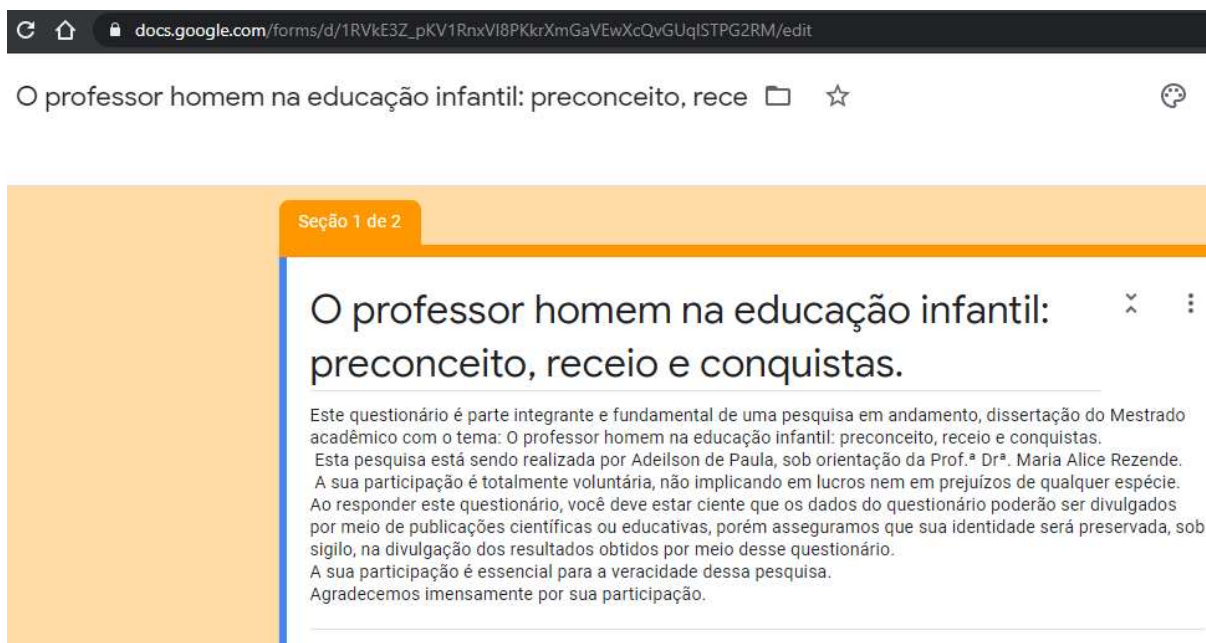
Gênero	Conceito formulado nos anos 1970 com profunda influência do pensamento feminista. Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero refere-se à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.
Heteronormatividade	Termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transgeneridade – é marginalizada/o e perseguida/o como perigosa/o para a ordem social.
Heterossexualidade	Atração sexual por pessoas de outro gênero e relacionamento afetivo-sexual com elas.
Hierarquia de gênero	Pirâmide social econômica construída pelas relações assimétricas de gênero.
Homofobia	Termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual.
Homossexualidade	Atração sexual por pessoas do mesmo gênero e relacionamento afetivo-sexual com elas.
Identidade de Gênero	Diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres.
Identidade sexual	Refere-se a duas questões diferenciadas: por um lado, é o modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; por outro lado, é o modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. A identidade sexual corresponde ao posicionamento (nem sempre permanente) da pessoa como homossexual, heterossexual ou bissexual, e aos contextos em que essa orientação pode ser assumida pela pessoa e/ou reconhecida em seu entorno.

Intersexual	É o termo geral adotado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições típicas do feminino ou do masculino.
Lésbica	Pessoa do gênero feminino que tem desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do gênero feminino.
Movimento feminista	Movimento social e político de defesa de direitos iguais para mulheres e homens, tanto no âmbito da legislação (plano normativo e jurídico) quanto no plano da formulação de políticas públicas que ofereçam serviços e programas sociais de apoio a mulheres.
Movimento LGBT	No conjunto das conquistas político-sociais da atuação do Movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), se enquadra a sensibilização da população de modo geral para as formas de discriminação por orientação sexual, que têm levado estudantes a abandonarem a escola por não suportarem o sofrimento causado pelas piadinhas e ameaças cotidianas dentro e fora dos muros escolares. Esses movimentos têm apontado a urgência de inclusão, no currículo escolar, da diversidade de orientação sexual como forma de superação de preconceitos e enfrentamento da homofobia. Há pouco mais de uma década, era impensável a “Parada do Orgulho Gay”, atualmente denominada Parada LGBT, por exemplo, que ocorre em boa parte das grandes cidades brasileiras. Cada vez mais vemos homossexuais ocupando a cena pública de diferentes formas. A atual luta pela parceria civil constitui uma das muitas bandeiras dos movimentos homossexuais com apoio de vários outros movimentos sociais.
Orientação sexual	Refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto. Hoje são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração física e emocional pelo “sexo oposto”); a homossexualidade (atração física e emocional pelo “mesmo sexo”); e a bissexualidade (atração física e emocional tanto pelo “mesmo sexo” quanto pelo “sexo oposto”).
Raça	Do ponto de vista científico não existem raças humanas; há apenas uma raça humana. No entanto, do ponto de vista social e político é possível

(e necessário) reconhecer a existência do racismo enquanto atitude. Assim, só há sentido usar o termo “raça” numa sociedade racializada, marcada pelo racismo.

Sexismo	Atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um, subordinando o feminino ao masculino.
Sexo biológico	Conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem machos e fêmeas.
Sexualidade	Refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas.
Transexual	Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída.
Travesti	Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é uma regra para todas (Definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008).

APÊNDICE A – Termo de consentimento e cessão livre *online*



The image shows a screenshot of a Google Forms document. At the top, the browser address bar displays the URL: docs.google.com/forms/d/1RVkE3Z_pKV1RnxVI8PKkrXmGaVEwXcQvGUqlSTPG2RM/edit. Below the address bar, the form title is visible: "O professor homem na educação infantil: preconceito, receio e conquistas". The form content is displayed in a white box with an orange header. The header contains the text "Seção 1 de 2". The main title of the form is "O professor homem na educação infantil: preconceito, receio e conquistas." followed by a close button (X) and a menu button (three dots). The body of the form contains the following text:

Este questionário é parte integrante e fundamental de uma pesquisa em andamento, dissertação do Mestrado acadêmico com o tema: O professor homem na educação infantil: preconceito, receio e conquistas. Esta pesquisa está sendo realizada por Adeilson de Paula, sob orientação da Prof.ª Dr.ª. Maria Alice Rezende. A sua participação é totalmente voluntária, não implicando em lucros nem em prejuízos de qualquer espécie. Ao responder este questionário, você deve estar ciente que os dados do questionário poderão ser divulgados por meio de publicações científicas ou educativas, porém asseguramos que sua identidade será preservada, sob sigilo, na divulgação dos resultados obtidos por meio desse questionário. A sua participação é essencial para a veracidade dessa pesquisa. Agradecemos imensamente por sua participação.

APÊNDICE B – Primeiro questionário *online* inserido no *Google* formulário

Questões da seção 1.

- 1 – Nome da instituição de ensino que atua.
- 2 – Endereço / bairro.
- 3 – Município / estado.
- 4 – Servidor público? () sim () não
- 5 – Nome.
- 6 – Idade.
- 7 – Raça / cor (segundo classificação do IBGE).
() branco () pardo () preto () amarelo () indígena
- 8 – Qual sua formação acadêmica? (Nível médio).
- 9 – Qual sua formação acadêmica? (Nível superior).
- 10 – Por que escolheu esse curso superior?
- 11 – Tempo total de docência?
- 12 – Tempo de docência na educação infantil?
- 13 – Como foi a escolha do seguimento da educação infantil?
- 14 – Como foi a reação/apoio dos familiares e amigos?
- 15 – Como é a relação com seus pares na Unidade Escolar?
- 16 – E na realização de cursos/encontros/formações sobre educação infantil?
- 17 – Como foi o início da docência na educação infantil?
- 18 – Quais memórias/momentos positivos? E negativos?

Questões da seção 2.

Agora pensando na temática: Professor do sexo masculino atuando na Educação Infantil.

- 19 – Sofreu algum tipo de preconceito por ser homem e atuar na Educação Infantil? Qual?
- 20 – Algum preconceito ou questionamento por ser negro?
- 21 - Como foi (é) a relação das famílias dos alunos com você?
- 22 - Teve/sentiu/sofreu alguma situação desagradável por ser homem e atuar na Educação Infantil? Qual?
- 23 - Gostaria de fazer/trazer alguma observação sobre a temática “O professor homem na Educação Infantil”?

APÊNDICE C – Questionário enviado por e-mail para os respondentes do estado do RJ.

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PPGECC – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação
Pesquisa: A Docência na Educação Infantil: professor ou professora? (Título provisório)
Mestrando: Adeilson de Paula
Orientadora: Prof^ª Dr^a Maria Alice Rezende Gonçalves

1 – Nome:	2 – Sexo () Masc () Fem
3 – Nome Fictício:	4 - Orientação Sexual:
5 – Idade:	6 – Estado Civil:
7 – Cor/raça segundo o IBGE: () branco () pardo () preto () amarelo () indígena	
8 – Função:	
9 – Período/ano que atuou na Ed. Infantil:	
10 – Formação:	
11 – Local/ano de formação:	
12 – Escolaridade atual: Ex. Licenciatura, Pós, mestrado...	
13 – Município/Estado de residência:	
14 – Desde quando é professor?	
15 – Município/Estado da escola em que atua:	
16 – Faixa etária/séries que já trabalhou:	
17 – Faixa etária/série que está trabalhando:	
18 – Há quanto tempo atua como professor de Ed. Infantil?	
19 – Já atuou em outros níveis de ensino? Quais? Outras redes? Municípios?	
20 – A escola de Ed. Infantil que atua/atuou é/era: () pública () privada	
21 – Já trabalhou em outras atividades profissionais? Quais? Por quanto tempo?	
22 – Se a resposta da pergunta 20 for sim, qual o motivo da troca de profissão? Por que entrou para a Ed. Infantil?	
23 – Você teve algum professor homem? Em que momento?	
24 – Você acha que algo da época em que estava na escola como aluno, te influenciou (positivamente ou negativamente) para escolher ser professor e também trabalhar com Ed. Infantil?	
25 – Você fez curso Normal?	
26 – Como ocorreu a escolha do curso Normal?	
27 – Como ocorreu a escolha do curso superior?	
28 – Foi sua primeira escolha de curso superior?	
29 – Se não, qual era o curso que desejava?	
30 – Qual foi a reação de seus amigos/familiares à escolha do curso superior concluído?	
31 – Como foi o período da faculdade?	
32 – Tinha outros homens na sua turma?	
33 – Teve alguma disciplina específica de Ed. Infantil?	
34 – Você fez estágio em Ed. Infantil? Como foi a experiência?	
35 – Como se deu a escolha pela docência?	
36 – Quando decidiu ser professor de Ed. Infantil? Essa decisão foi por escolha?	
37 – Demorou muito tempo para conseguir emprego na Ed. Infantil?	
38 – O que acha fundamental na docência da Ed. Infantil?	
39 – Para você, o que é identidade profissional?	
40 – Como foi e como tem sido sua relação com os seus pares (professores, direção)?	
41 – Como é a relação com as crianças? Você nota alguma atitude diferente nelas por você ser homem?	

42 – Como é a relação e o contato com as famílias das crianças? Você percebe alguma indiferença/resistência?
--

43 – Alguma situação positiva na sua trajetória profissional que queira compartilhar?

44 – Alguma situação negativa na sua trajetória profissional que queira compartilhar?

45 – Alguma observação que gostaria de fazer?
