

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios e perspectivas de professores atuantes  
na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro**

**Uberlândia, MG**

**2023**

**DANIEL JOSÉ DA SILVA**

**HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios e perspectivas de professores atuantes  
na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Saberes e Práticas Educativas

**Orientador:** Prof. Dr. Vagner Matias do Prado

**Uberlândia, MG**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S586h  
2023 Silva, Daniel José da, 1973-  
Homens na educação infantil [recurso eletrônico] : desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro / Daniel José da Silva. - 2023.

Orientador: Vagner Matias do Prado.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7050>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Prado, Vagner Matias do, 1985-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

Glória Aparecida  
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 18/2023/840, PPGED				
Data:	Quatorze de abril de dois mil e vinte e três	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[18:00]
Matrícula do Discente:	12112EDU012				
Nome do Discente:	DANIEL JOSÉ DA SILVA				
Título do Trabalho:	"HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Gêneros, sexualidades e práticas pedagógicas na educação formal"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/vagner-matias-do-prado>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sandro Vinícius Sales dos Santos - UFMG; Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU e Vagner Matias do Prado - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Vagner Matias do Prado, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vagner Matias do Prado, Presidente**, em 14/04/2023, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Vinicius Sales dos Santos, Usuário Externo**, em 19/04/2023, às 14:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Membro de Comissão**, em 24/04/2023, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4416447** e o código CRC **C10644A4**.

**DANIEL JOSÉ DA SILVA**

**HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios e perspectivas de professores atuantes  
na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Saberes e Práticas Educativas

**Orientador:** Prof. Dr. Vagner Matias do Prado

Uberlândia, 14 de abril de 2023.

Banca Examinadora:

---

Orientador: Prof. Dr. Vagner Matias do Prado (UFU/MG)

---

Titular: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Elenita Pinheiro Queiroz Silva (UFU/MG)

---

Titular: Prof. Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos – (UFMG)

---

Suplente: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fernanda Duarte Araújo Silva (UFU/MG)

---

Suplente Externo: Prof. Dr. Leandro Teófilo de Brito– (UFRJ)

*Às Mulheres da minha vida: Maria Aparecida de Jesus (In Memoriam), Juliana Maria e Ana Julia.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Criador do Universo que, pedagogicamente na sua manifestação humana em Cristo, nos ensinou que o dom mais importante é o amor, pois possibilita sermos seres humanos melhores, capazes de viver sem discriminação de raça, etnia, classe e, sobretudo, de gênero.

A minha esposa Juliana Maria (Amada de Minh'alma), meu Filho Arthur Felipe, minha filha Ana Julia, que foram suporte, caminhando comigo essa etapa, tolerando meus momentos de antipatia e mau humor, causados pela ansiedade que me acometia em momentos de insegurança na escrita.

Ao Prof. Dr. Vagner Matias do Prado, meu orientador querido, pela forma inteligente e sábia que conduziu esse processo, instigando, encorajando e apontando a direção nos momentos em que me encontrava (des)orientado e improdutivo.

A Professora Dra. Elenita Pinheiro Queiroz Silva (UFU), ao Professor Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos – (UFMG), Professor. Dr. Leandro Teófilo de Brito– (UFRJ) e Professora Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva (UFU/MG), que cordialmente aceitaram participar das bancas de Qualificação e Defesa dessa dissertação. Sou muito grato pelas primorosas contribuições para essa pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa, Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP) pelas trocas significativas em cada encontro, as palavras de incentivo e socorro nos momentos de desespero da alma.

Aos “Amigos de Orientação” Cássio e Rafael que foram ouvidos atentos e ombros amigos nas angustiantes pausas causadas pela esterilidade na escrita.

A toda equipe Escola onde trabalho na pessoa da gestora Mirian Mendes por investirem nesse projeto e me substituírem nas ausências do trabalho durante as demandas da pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação pelo aceite em ser instituição coparticipante na pesquisa e autorizar o contato com as Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal.

Aos professores participantes da pesquisa, pela essencial contribuição, pois, sem vocês, certamente, não alcançaríamos nosso objetivo.



*Um dia, vivi a ilusão  
De que ser homem bastaria  
Que o mundo masculino  
Tudo me daria  
Do que eu quisesse ter  
Que nada  
Minha porção mulher  
Que até então se resguardara  
É a porção melhor  
Que trago em mim agora  
É que me faz viver  
Quem dera  
Pudesse todo homem compreender  
Oh Mãe, quem dera  
Ser no verão o apogeu da primavera  
E só por ela ser  
Quem sabe  
O Super Homem  
Venha nos restituir a glória  
Mudando como um Deus  
O curso da história  
Por causa da mulher  
**(Canção de Gilberto Gil)***

## RESUMO

Vinculada a Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e ao Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades, a presente pesquisa teve como objetivo identificar desafios e perspectivas sobre o trabalho de homens, atuantes como professores regentes na Educação Infantil, em um município situado na região do Triângulo Mineiro. A pesquisa exploratória de abordagem qualitativa “suleou” o estudo. Os instrumentos para a geração de dados foram um questionário, com questões abertas e fechadas, e a condução de entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo três professores. Como resultados a pesquisa mostrou que homens que adentram o espaço escolar de educação de crianças pequenas se deparam com desafios, entraves, limites e interdições que precisam ser superados. Todos os participantes, afirmaram que vivenciaram situações constrangedoras e preconceituosas em relação a higienização e cuidado com os corpos das crianças, fazendo com que o cuidado e a educação das crianças sejam causas constantes de interdições e tentativas de rechaçá-los. Que os desafios vivenciados por esses sujeitos, são os mesmos que foram encontrados em pesquisas desenvolvidas a mais de 30 anos. Entretanto, observamos que alguns entraves pontuados em pesquisas anteriores já apresentam sinais de superação. Como por exemplo, a questão do baixo salário e da desvalorização da profissão docente para os homens nesta etapa da educação. Quanto às perspectivas sobre a presença de homens junto à docência na primeira infância. Nossas observações evidenciaram três pontos de vista diferentes: 1) Perspectivas atreladas a uma expectativa de mudança no contexto político do governo brasileiro, seja tanto no âmbito geral, quanto no âmbito das políticas públicas educacionais. 2) Perspectiva de dias melhores, em que as pessoas estão se abrindo para novas configurações sociais, especificamente para uma ressignificação da divisão sexual do trabalho. 3) Perspectiva creditada às redes sociais. Proporcionando relações que sirvam de inspiração, motivação e suporte para novos homens professores. No qual essas redes sociais convirjam em potência produtora de engajamentos. Evidenciamos que mesmo com pontos de vista diferentes, todos participantes acreditam em um cenário melhor, onde mais homens ingressarão no magistério da Educação Infantil.

**Palavras-Chave:** Trabalho Docente. Educação Infantil. Gênero. Homens. Masculinidades.

## ABSTRACT

Linked to the Educational Knowledge and Practices Research Line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia and to the Education, Sexuality and Performativity Research Group, this research aimed to identify challenges and perspectives on the work of men, active in as regent teachers in Early Childhood Education, in a municipality located in the Triângulo Mineiro region. The exploratory research with a qualitative approach “guided” the study. The instruments for data generation were a questionnaire, with open and closed questions, and conducting semi-structured interviews. Three teachers participated in the study. As a result, the research showed that men who enter the school space for the education of young children are faced with challenges, obstacles, limits, and interdictions that need to be overcome. All participants stated that they experienced embarrassing and prejudiced situations in relation to hygiene and care for children's bodies, making the care and education of children constant causes of interdictions and attempts to reject them. That the challenges experienced by these subjects are the same as those found in research carried out over 30 years ago. However, we observed that some obstacles pointed out in previous surveys already show signs of overcoming. For example, the issue of low wages and the devaluation of the teaching profession for men at this stage of education. Regarding the perspectives on the presence of men in early childhood teaching. Our observations showed three different points of view: 1) Perspectives linked to an expectation of change in the political context of the Brazilian government, both in the general scope and in the scope of educational public policies. 2) Perspective of better days, in which people are opening to new social configurations, specifically to a re-signification of the sexual division of labor. 3) Perspective credited to social networks. Providing relationships that serve as inspiration, motivation, and support for new male teachers. In which these social networks converge in a potential producer of engagements. We showed that even with different points of view, all participants believe in a better scenario, where more men will join the teaching profession of Early Childhood Education.

Keywords: Teaching Work. Child education. Gender. Men. Masculinities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1- Organização Educação Infantil nas DCMEI .....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 2- Organização dos Campos de Experiências nas DCMEI .....</b>	<b>61</b>

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1 – Quantitativo de professoras e professores na Educação Infantil no Brasil....20**

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1- Algumas características dos participantes.....</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 2-Perfil de escolarização .....</b>	<b>74</b>
<b>Quadro 3- Inserção na docência na Educação Infantil.....</b>	<b>75</b>
<b>Quadro 4-Processos de discriminação como homem atuante na Educação Infantil.....</b>	<b>78</b>
<b>Quadro 5-Percepções dos participantes sobre a presença de homens na Educação Infantil .....</b>	<b>79</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ANDIFES</b>	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
<b>ART.</b>	Artigo
<b>BA</b>	Bahia
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>DCM</b>	Diretrizes Curriculares Municipais
<b>DCMEI</b>	Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Nacionais para Educação Infantil
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EMEI</b>	Escolas Municipais de Educação Infantil
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>GO</b>	Goiás
<b>GPESP</b>	Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LGPD</b>	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
<b>LGBT</b>	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Transgêneros
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>ONG</b>	Organização não governamental

<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-graduação em Educação
<b>Prouni</b>	Programa Universidade Para Todos
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>RME</b>	Rede Municipal de Educação
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TCLE</b>	Termo de consentimento livre e esclarecido
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia



## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>23</b>
<b>3 – FUNDAMENTAÇÃO TEORICO CONCEITUAL .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 - Gênero: estabelecendo conceituações .....</b>	<b>31</b>
<b>3.2 - O conceito de gênero e a construção dos estudos de masculinidades sob uma matriz feminista .....</b>	<b>37</b>
<b>3.3 - Vestígios históricos sobre a produção das masculinidades.....</b>	<b>40</b>
<b>3.4 - As masculinidades como produções de gênero: intersecções com a presença de homens na docência na Educação Infantil .....</b>	<b>42</b>
<b>4 - QUEM TEM MEDO DO BICHO PAPÃO? HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1 - Educação Infantil no Brasil: caracterização e contextualização.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2 – A Rede Municipal de Educação foco da investigação, contextualização e aproximação com o campo de pesquisa .....</b>	<b>54</b>
<b>4.3 - Docência na Educação Infantil: a atuação de homens em um espaço de predominância de mulheres .....</b>	<b>66</b>
<b>5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>71</b>
<b>5.1 – Homens professores e a Educação Infantil: discutindo essa relação .....</b>	<b>71</b>
<b>5.2 Olha a cabeleira do Zezé, será que ele é? A produção de masculinidades na perspectiva dos professores participantes .....</b>	<b>80</b>
<b>5.3 – Homens professores: interdições, suspeitas, desafios, realizações e perspectivas para além do cuidar e educar .....</b>	<b>95</b>
<b>6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE A – Solicitação de acesso à informação.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário Perfil Socioeconômico .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO B – Parecer de Aprovação do CEP .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO C – Entrevistas transcritas .....</b>	<b>152</b>

## 1 - INTRODUÇÃO

Início o diálogo com o(a) leitor(a) apresentando o meu *lugar* de fala. Um homem pardo, com 49 anos, heterossexual, casado há 26 anos, pai de duas filhas e dois filhos. Um sujeito que retomou os estudos escolares na sétima série, já casado, no ano de 1998, por meio do projeto “Acertando o Passo”, no período noturno, cuja estratégia pedagógica consistia em aceleração de estudos, destinada a alunos fora da faixa etária (Resolução nº. 8287/98 MG 14/1/1998). Concluí o Ensino Médio no ano 2000 por meio do projeto a “Caminho da Cidadania”, com proposta de aceleração de estudos, para o Ensino Médio, destinada a estudantes com atraso no processo de escolarização. (Resolução nº 9433/98 MG 17/6/1998). Em 2010, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio, com a nota obtida ingressei no curso de Pedagogia no Programa Universidade Para Todos (Prouni).

Atualmente sou servidor público Municipal efetivo (tomei posse em novembro de 2020), na Secretaria Municipal de Educação, no cargo de Analista Pedagógico (atribuições análogas as de um Supervisor ou Orientador escolar), lotado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que atende a crianças de 0 a 6 anos.

O meu interesse pela temática sobre gênero, masculinidades e homens no magistério Infantil, surgiu no segundo semestre de 2011, quando iniciei a graduação em Pedagogia pela Universidade de Franca, na modalidade Educação a Distância (EaD), no Polo de Uberlândia-MG. Durante a aula inaugural do curso, já me chamou a atenção o fato de uma turma com quarenta discentes, conter apenas dois homens. Observei também, que na equipe docente e de tutoria do citado curso, não havia representação de homens.

Durante os primeiros encontros presenciais que compunham a grade do curso, era notório a manifestação de espanto, surpresa, admiração, constrangimento, desconfiança e outras expressões, vindas das colegas de turma por ter um homem cursando Pedagogia. Foi nessa ambiência que atentei para uma realidade que pressupunha a predominância de mulheres, atuando como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2013, fui aprovado em um processo seletivo simplificado para contrato por tempo determinado, para o cargo de Educador Infantil na Rede Municipal de Educação no município fogo da pesquisa. O cargo de Educador Infantil tem atribuições direcionadas para o cuidado das crianças e para auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades.

Quando cheguei na escola, percebi que, realmente, existia a predominância das mulheres na educação de crianças na creche. Pois, nessa escola, considerando todos os cargos, só havia eu de homem. Tal percepção me despertou a necessidade de buscar leituras que me

ajudassem a compreender a docência de homens nessa etapa educacional. Essas leituras me direcionaram, em 2015, a produção de um texto intitulado “Docência masculina na Educação Infantil, por que não?” que foi meu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Pedagogia na Unifran, mas, que não foi publicado, motivo pelo qual não o utilizo no presente trabalho.

Trabalhando na Educação Infantil, como professor contratado em uma turma de bebês de 1 ano e movido pela construção do saber docente, em maio de 2018 ingressei no Curso de Pós-Graduação *lato sensu* - Especialização em Docência na Educação Infantil – também na modalidade EaD, pelo Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia-MG (UFU). Concluí o curso em dezembro de 2019. Como Trabalho de Conclusão de Curso apresentei um projeto de pesquisa intitulado “A baixa participação do gênero masculino na docência da Educação Infantil no município de Uberlândia”. Impulsionado pelo tema e pelas questões inquietantes por ele provocadas, no ano de 2020, submeti o projeto de pesquisa supramencionado ao processo de seleção para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, curso Mestrado Acadêmico da UFU, e fui selecionado para cursar o Mestrado em Educação na instituição.

Durantes os dois primeiros semestres do curso de Mestrado, o tema se desdobrou em problematizações sobre a compreensão de desafios e perspectivas de homens sobre o trabalho docente na Educação Infantil em uma rede municipal de ensino localizada no Triângulo Mineiro. Tal desdobramento começou a ganhar forma nas discussões suscitadas durante as aulas da disciplina: “Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III: Currículos, Multiculturalismo e Estudos Decoloniais”, ministrada pelo Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior. Através de reflexões como, por exemplo, a que foi provocada no dia 27 de maio de 2021, quando foi problematizado o texto de Vera Maria Candau (2012, p. 57) “O/A Educador/a como agente sociocultural”, no qual, a autora considera que, “nos últimos anos tem sido intensa a discussão sobre a identidade profissional e o papel dos educadores e educadoras na sociedade e também questões relacionadas a formação tanto inicial quanto continuada destes profissionais”. Nesse sentido, as reflexões colaboraram para pensar sobre a identidade profissional de homens professores na etapa educacional infantil, se alinhando ao nosso objeto de pesquisa.

A disciplina de “Fundamentos de Pesquisa”, ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana C. Omena Santos, de igual forma contribuiu com nosso trabalho. Visto que ao término do semestre precisamos apresentar um modelo de relatório de pesquisa como trabalho de conclusão. Sendo necessário que o relatório iniciasse com um memorial, a produção deste memorial contribuiu

com a problematização do tema. O desdobramento acerca das problematizações sobre a compreensão de desafios e perspectivas de homens em relação ao trabalho docente na Educação Infantil se consolidou durante as reuniões de orientação.

Tais questionamentos me instigaram a estudar a produção de masculinidades<sup>1</sup>, considerando o tensionamento nas relações de gênero em interface com a prática docente de homens na Educação Infantil no Brasil. Como resultados pretendemos ampliar o debate sobre o conceito de gênero como termo relacional e da produção de masculinidades no campo da Educação Infantil, no contexto estudado.

Nesse sentido, nosso problema de investigação se insere no campo dos estudos de gênero, mais especificamente, sobre a atuação de professores homens na Educação Infantil. Assim, delimitamos a questão norteadora da pesquisa: quais são os desafios e perspectivas sobre o trabalho de homens graduados em Pedagogia, atuantes como professores regentes na Educação Infantil em uma rede municipal de um município do Triângulo Mineiro?

O problema investigativo se justifica por certo desequilíbrio de gênero na docência no espaço escolar educacional infantil, conforme demonstram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicizados em 2020. Tais dados apontam que a docência no Brasil é exercida de forma predominante por mulheres. Essa característica é fortemente ampliada, quando nos referimos a atuação voltada a bebês<sup>2</sup>, crianças bem pequenas e crianças pequenas, ou seja, na creche e na pré-escola.

De acordo o Ministério da Educação, o Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro na área. O Censo é coordenado pelo INEP, realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. O Censo Escolar de 2020, nos apresenta a realidade da desigualdade entre os gêneros no que se refere à docência na Educação Infantil no Brasil.

---

<sup>1</sup> Usaremos o termo no plural: “masculinidades”, pois, conforme Robert W. Connell (1995), entendemos que não existe uma forma única de masculinidade. Cabe ressaltar que, na atualidade, a autora se reconhece como Raewy Connell. Todavia, por uma questão histórica e, talvez, para vislumbrar a transitoriedade do gênero, optamos por destacar o prenome em que Connell assinava na época da obra aqui sinalizada.

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para Educação Infantil, classifica as crianças em três diferentes grupos etários: bebês (de 0 a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> acesso em 22/02/2023.

**Tabela 1 – Quantitativo de professoras e professores na Educação Infantil no Brasil**

Total de Professores	Professoras (Feminino)	Professores (masculino)	Percentual masculino
593.087	571.823	21.264	0,036%

Fonte: INEP (2020).

Segundo os dados do último Censo Escolar de 2020, constantes na plataforma do INEP referente ao município foco da investigação, entre contratados e efetivos, tanto de professores regentes, ou seja, de homens graduados em pedagogia, quanto de professores de áreas especializadas como: Educação Física e Artes, são apenas 58 (cinquenta e oito) homens, num universo de 2.050 (dois mil e cinquenta) docentes, atuando na Educação Infantil. Sendo assim, faz-se notório, que discutir a(s) masculinidade(s) e sua representação no âmbito escolar é uma necessidade premente, uma vez que o ambiente escolar é locus responsável por formar e capacitar cidadãos para o convívio social. Nessa senda, Neidson Rodrigues (2001, p. 253) proclama que “[...] cada vez mais a Escola exercerá ou poderá exercer um papel que a ela jamais foi atribuído em tempos passados: o de ser a instituição formadora dos seres humanos”. Nesse sentido, a pesquisa é um importante espaço para se pautar esses debates, por meio de estudos que abordem a temática e seus desdobramentos sociais.

Diante dessa realidade, é interessante questionar como esses homens exercem as funções do cargo que ocupam quando em exercício na Educação Infantil, como também ouvir suas vozes sobre as representações<sup>3</sup> que constroem em relação a suas inserções em uma etapa educacional que visa trabalhar com o cuidar e educar de crianças pequenas.

Buscando perpassar a discussão da questão do binômio de gênero e a divisão dos sexos nos diversos tipos trabalho, pretendemos também, através dos dados gerados, analisar o que direcionou esses professores a optarem por uma profissão que passa pelo filtro da construção cultural e social do conceito de gênero e que, como hipótese para este trabalho, afastaria muitos homens da prática pedagógica na Educação Infantil.

<sup>3</sup> Nos referenciamos no conceito de representação apresentado por Guacira Louro (1997): “representações são apresentações, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito. Portanto, as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. Como formas culturais de no referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), as representações nos dão sentido e certamente se transformam e se distinguem — histórica e socialmente” (LOURO, 1997, p. 98).

Outrossim, as pessoas ainda têm muitas ressalvas quanto a homens cuidarem de bebês e crianças bem pequenas. Nessa etapa educacional o “educar” está inserido no ato de “cuidar”, pois de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o “cuidar e o educar são indissociáveis.” (BRASIL, 2018, p. 36). É justamente nesse ponto que o binômio de gênero estabelece relações desarmonizadas entre o que é entendido como trabalho para homens e trabalho para mulheres.

De acordo com Leonardo Oliveira e Josiane Gonçalves (2020), a figura de homens no espaço educacional infantil é sempre vista como um risco de abuso contra as crianças. O medo de serem tachados de pedófilos também pode contribuir para afastar o interesse de homens da profissão de professor de crianças.

Como as representações podem contribuir para essa organização, acreditamos que a reprodução de que o homem professor é um pedófilo em potencial contribui para afastar homens da profissão docente nessa etapa da educação, assim como torná-los indesejáveis. (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2020, p. 174).

Amparamos a relevância acadêmica, social e política para o desenvolvimento da pesquisa, destacando que, quando buscados os descritores “homens na Educação Infantil” e “masculino na Educação Infantil,” no catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referentes aos últimos cinco anos, tomamos contato com apenas três publicações sobre o assunto, (RODRIGO BAHIA, 2020; HUGO SANTOS, 2020; DENIS MACIEL, 2020). Quando os mesmos descritores foram utilizados em busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), também com foco no recorte temporal dos últimos cinco anos, apenas nove publicações foram visualizadas (CLEMERSON RAMOS, 2020; JÉSSICA FÁVARO, 2020; EDUARDO FERREIRA, 2020; SANTOS, 2020; MACIEL, 2020; GABRIEL BONIFÁCIO, 2019; RIVANILDO COUTINHO, 2019; JOSOÉ AGUIAR JÚNIOR, 2017; RODRIGO MORENO, 2017). Sendo que os trabalhos de Santos (2020) e Maciel (2020) constantes na BDTD, são os mesmos encontrados no CAPES.

Quando a mesma busca foi replicada junto ao Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apenas três referências foram detectadas (AFONSO PEREIRA, 2019; GUILHERME SANTOS, 2016; ELIANA SOUZA, 2016). Por fim, efetuamos a mesma busca no Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), obtendo contato com apenas uma publicação (AMAURY SOUSA, 2018). Importante destacar que na busca efetuada no repositório da UFU não foi imposta nenhuma limitação temporal.

Pretendemos, com este estudo, contribuir para o avanço nos campos das investigações sobre gênero e masculinidades, especificamente no que se refere a problematizações e questionamentos sobre a presença de homens que atuam na Educação Infantil no contexto educacional brasileiro. Propomos ainda, interseccionar a temática com autores(as) pós-estruturalistas, que ensinam sobre gênero e sexualidade, principalmente no que tange à imposição do discurso cultural e performativo.

Desta forma, apontamos como objetivo geral: identificar desafios e perspectivas sobre o trabalho de homens, atuantes como professores regentes na Educação Infantil, em um município situado na região do Triângulo Mineiro.

Como objetivos específicos, delineamos: Conhecer fatores que levaram esses profissionais a cursarem a graduação em Pedagogia e a optarem pela Educação Infantil como etapa de atuação profissional; Identificar como percebem o trabalho sobre o “cuidar” e “educar” e os desafios para a atuação com crianças na Educação Infantil; Averiguar suas perspectivas sobre a presença de homens atuando junto à docência na primeira infância.

Sendo assim, a presente Dissertação de Mestrado, após esta *Introdução*, apresenta os *Procedimentos Metodológicos*, no qual explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados na investigação, e em sequência, as seções teóricas que cadenciam a pesquisa.

Na terceira seção, *Fundamentação Teórico conceitual*, apresentamos uma discussão sobre o conceito de gênero, pois parece-nos que o termo, ainda, atualmente, é posto como sinônimo de mulher. Bem como, discutimos as masculinidades construídas a partir de uma matriz de gênero feminista, levando em consideração o aparato epistemológico em dar novos significados a gênero, significados estes que observam os aspectos políticos, históricos e culturais e as problematizações inspiradas na perspectiva dos estudos pós-estruturalistas. Na quarta seção, intitulada *Quem tem Medo do Bicho Papão: Homens na Educação Infantil*. Apresentamos vestígios históricos da feminização do magistério e da docência na Educação Infantil como espaço hegemonicamente ocupado por mulheres. Buscamos caracterizar e contextualizar a Educação Infantil no Brasil e no Município investigado, e, propusemos uma discussão das masculinidades na docência da Educação Infantil. Em sequência na quinta seção, explicitamos os *Resultados e Discussões* geradas pelos instrumentos utilizados para coleta de dados. Por fim, tecemos nossas *Considerações finais*, na qual apresentamos uma breve síntese dos assuntos tratados ao longo do texto dissertativo, da mesma forma, propomos novos questionamentos oriundos da realização deste estudo e a pertinência do aprofundamento de tais questões para o campo de estudos da presença de professores homens na Educação Infantil.

## 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos o caminho metodológico seguido ao longo da realização deste estudo, no intuito de alcançar seus objetivos. Nas pesquisas científicas em educação, tão relevante quanto os resultados é a descrição do delineamento metodológico, a fim de explicar a sua substancialidade no desenvolvimento da pesquisa, bem como possibilitar a compreensão das escolhas e dos caminhos trilhados pelo pesquisador. Com vistas a contribuir para produção de novos conhecimentos e perspectivas na realização de novos trabalhos.

Nesse sentido, para que atingíssemos os objetivos da pesquisa, seguimos uma abordagem qualitativa. Tal abordagem orientadora de investigações científicas parte do pressuposto que o termo qualitativo se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social. Preocupa-se com dimensões históricas, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores e atrizes sociais. Segundo Maria Cecília Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21).

Trabalhamos com a pesquisa exploratória. Para tanto, nos inserimos em campo. A pesquisa exploratória busca “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis”. (GIL, 2012, p. 27). Nos propusemos a produzir uma visão geral acerca do problema investigativo, considerando que ele é pouco explorado nas pesquisas atuais sobre a atuação de homens na docência da primeira etapa da educação básica brasileira, conforme apontado por nossa incursão nas bases de dados citadas anteriormente.

A pesquisa foi realizada no âmbito da rede pública de educação de um município localizado na região do Triângulo Mineiro. Relevante destacar que este município integra uma importante região geopolítica do país. Produz um Produto Interno Bruto per capita de R\$ 53.828,78. Além disso, conta com um quadro de sete mil quatrocentos e noventa e quatro servidores efetivos na secretaria municipal de educação. Com 28.850 crianças matriculadas na Educação Infantil<sup>4</sup>.

A Rede Municipal de Educação (RME) foi contatada por meio de ofício protocolado junto a Secretaria Municipal de Educação (SME) para solicitarmos uma listagem das escolas

---

<sup>4</sup> Dados obtidos em consulta ao IBGE, disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/> acesso em: 22/02/2023.



de Educação Infantil que tivessem em seu quadro de servidores, homens graduados em Pedagogia e atuantes como professores efetivos na Educação Infantil, com o intuito de contatá-los para realizar um convite, visando a compor o número real de participantes da investigação com foco na atuação na Creche e Pré-escola.

O processo de contato com a RME teve início em janeiro de 2022 através de comunicação via aplicativo de mensagens *WhatsApp* com o profissional responsável pelo processo seletivo dos(as) profissionais da educação junto a Secretaria Municipal de Educação, solicitando a relação dos professores homens atuantes na Educação Infantil da rede municipal. Ele orientou que fosse protocolado um ofício, solicitando tais informações para a diretora da Diretoria de Desenvolvimento Humano (DDH) da Secretaria Municipal de Educação. Tal ofício fora protocolado no dia 14 de fevereiro de 2022, diretamente na secretaria deste departamento.

No dia 15 de março de 2022, obtivemos a resposta da solicitação com o seguinte teor:

*Assunto: Resposta à solicitação do Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação.*

*Prezado Senhor,*

*1. Em resposta à solicitação, onde é requisitado ‘uma listagem para localizar e contatar professores homens, pedagogos, que sejam efetivos no cargo de professor de Educação Infantil ao 5o ano, na rede pública de ensino de Uberlândia-MG, que sejam lotados em EMEIS (Escolas Municipais de Educação Infantil)’, informamos que em decorrência da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD — 13.709, de 2018), não poderemos disponibilizar a listagem solicitada.*

*2. Solicitamos ao requerente, entrar em contato no (cita o departamento responsável por autorizar pesquisas no município), dirigir-se ao setor de Programas, Projetos e Parcerias para orientações referentes a realização da pesquisa.*

*3. Sendo só o que se apresenta para o momento, subscrevemo-nos renovando nossos votos de estima e consideração e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos. (PESQUISA DE CAMPO, 2022)*

Sendo assim, nesse mesmo, dia 15 de março, encaminhamos um *e-mail* para o setor responsável, para protocolarmos nosso pedido à Direção do departamento Municipal responsável por estudos e projetos educacionais da Secretaria Municipal de Educação, a relação das Escolas Municipais de Educação Infantil-EMEIS que tenham em seu quadro professores homens, com formação em Pedagogia, que fossem efetivos no cargo de professor de Educação Infantil ao 5º ano, na rede pública de ensino do município. Para que pudéssemos entrar em contato com a escola e procedermos o contato com o possível participante.

No dia 21 de março obtivemos o retorno via *e-mail* com a seguinte informação abaixo transcrita:

*BOM DIA! Realmente não podemos informar dados dos professores. Faremos o levantamento de escolas que possuem professores. Analisaremos o seu projeto pela equipe da educação infantil. (PESQUISA DE CAMPO, 2022)*

Enquanto aguardávamos o retorno, mantivemos contato por meio de aplicativo de mensagens com a assessoria da Educação Infantil. Nesses contatos, foi sugerido que fosse escrito um pequeno texto e postado no grupo dos Analistas Pedagógicos no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, solicitando aos (às) integrantes do grupo, que caso houvesse algum professor que atendesse aos critérios da pesquisa, entrassem em contato com a assessoria da Educação Infantil, repassando essa informação. Contudo, essa estratégia não obteve sucesso.

No dia 25 de março de 2022, recebemos do setor de Programas, Projetos e Parcerias do departamento responsável por pesquisas, um *e-mail* que continha o seguinte texto autorizativo:

*A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art. 2º, Inc. VII da Lei Ordinária nº 12.619 de 17/01/2017, autoriza o mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Daniel José da Silva, brasileiro, inscrito no CPF: 779.738.606-49, a realizar pesquisa nas Escolas Municipais de Educação Infantil, para desenvolver o Projeto de pesquisa intitulado “HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo”. A presente autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores de aceitarem ou não a participar da pesquisa, assim como fica o mesmo condicionado ao comprometimento do pesquisador em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de comunicação científica ou não.*

*Por ser verdade, firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor.*

*(PESQUISA DE CAMPO, 2022)*

No dia 28 de março, novamente entramos em contato via *WhatsApp* com o setor de acompanhamento pedagógico da Educação Infantil, e, informamos que a presente autorização não atendia aos requisitos da declaração de instituição coparticipante do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, e que sendo assim, seria necessária uma declaração em conformidade com o modelo disponibilizado pelo Comitê de Ética. Nesse tempo, fomos informados que deveríamos comparecer ao setor e conversar pessoalmente com a pessoa responsável pelas autorizações.

Conseguimos agendar uma reunião com pessoa responsável para o dia 26 de abril. Nessa reunião fomos informados que o setor não poderia assinar o termo de declaração de instituição coparticipante, pois o departamento jurídico não orientava a sua assinatura, uma vez que no modelo disponibilizado pelo CEP, a secretaria assumiria uma enorme responsabilidade por causa da seguinte frase nele contida: “*e de seu compromisso no*

*resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar”.*

Entretanto, a responsável nos informou que poderia assinar a declaração somente se essa fração do texto fosse suprimida. Diante desse esclarecimento, entramos em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da UFU que anuiu com a retirada da fração do texto, contanto que fosse acompanhada de uma justificativa. Assim procedemos.

No dia 03 de maio de 2022 encaminhamos um *e-mail* para o setor de projetos da secretaria com o novo modelo de instituição coparticipante e no dia 16 de maio de 2022, recebemos o retorno positivo com a declaração assinada e a autorização para contactarmos as Escolas Municipais de Educação. Conforme a seguinte transcrição.

*DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE*

*Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro”. será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa(CEP) e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa. Autorizo os pesquisadores Daniel José da Silva e Vagner Matias do Prado realizarem a etapa de coleta de dados para a pesquisa através da aplicação de questionário e entrevista semiestruturada utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.*

*A presente autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores a aceitarem ou não a participar da pesquisa, assim como fica o mesmo condicionado ao comprometimento do pesquisador em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal (cita o nome do município foco da pesquisa), antes da divulgação em quaisquer meios de comunicação científica ou não.*

*Por ser verdade firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor. (PESQUISA DE CAMPO, 2022)*

Cumpridas as exigências regimentais burocráticas, mas ainda sem a listagem das escolas que continham em seus quadros de docência professores homens atuando na Educação Infantil, procedemos um levantamento dessas escolas junto ao portal transparência da prefeitura do município foco da pesquisa. O levantamento foi efetuado da seguinte forma: acessamos o site, marcamos a opção “todos os menus”, “servidor”, e aplicamos os filtros: “ano 2022”, “empresa Prefeitura Municipal”, “Secretaria Municipal de Educação”, “Cargo Efetivo”, “Professor de Educação Infantil e 1º ao 5º ano”, e por fim desmarcamos (excluímos) a opção “cargo comissionado”.

Desta forma, na busca efetivada, obtivemos um retorno de dois mil cento e sete (2.107) profissionais entre professoras e professores, esse dado é referente ao mês de março de 2022. Nosso próximo passo foi proceder com a busca pelos nomes considerados "masculinos". Dentre

os 2.107 nomes constantes na aba “servidores”, a cada nome “masculino” encontrado, selecionamos a abertura da aba “informações do servidor” e “informações do cargo”. Dentro da aba “informações do cargo” constavam as informações sobre a “data de admissão”, “cargo função”, “quadro”, “tipo de contrato”, “nível”, “empresa”, “secretaria” e “lotação”, ou seja, qual escola estava desempenhando suas atividades. Dentro do campo “lotação”, selecionamos as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e encontramos 6 (seis) professores homens atuantes como professores efetivos como regentes de turma. Os contatos com os participantes se deram por meio de *e-mail* enviado para essas escolas encontradas conforme texto transcrito abaixo.

*Prezado(a) Diretor(a),*

*Meu nome é Daniel José da Silva, CPF: 779.738.606-49 – RG: M7.800 SSPMG. Servidor público, cargo Analista Pedagógico matrícula 30435-2, lotado na EMEI Professora (nome da escola).*

*Sou discente do curso de mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, matrícula 12112EDU012, junto a linha de pesquisa Saberes e Prática Educativas. Também sou membro do Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividade da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Me propus desenvolver uma pesquisa intitulada **HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro**. Sob orientação do Professor Dr. Vagner Matias do Prado.*

*Nesse sentido, venho cordialmente solicitar que Vossa Senhoria repasse esse e-mail ao servidor: (descrevemos o nome do servidor encontrado), que esteja lotado nessa unidade escolar no cargo de professor de Educação Infantil, para que, caso o mesmo tenha interesse em participar da pesquisa acima apresentada cujo o objetivo é identificar desafios e perspectivas sobre o trabalho pedagógico de homens, professores, atuantes na Educação Infantil no Município foco da investigação, retorne esse contato por um dos seguintes meios: Mensagem via WhatsApp ou telefone 34996515913, e-mail: [danieljoseeducador@gmail.com](mailto:danieljoseeducador@gmail.com), ou se, o mesmo autorizar, o contato dele seja repassado a mim, para que possamos proceder o preenchimento do **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**, responder ao questionário e agendar uma entrevista. Cabe ressaltar que as informações a serem obtidas serão sigilosas e não serão divulgadas quaisquer informações pessoais que possam identificar os professores.*

*Segue em anexo autorização do (citamos o nome do setor responsável) para contactar as unidades escolares da rede. (PESQUISA DE CAMPO, 2022)*

Os seis professores encontrados, atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos, ou seja, são professores formados em Pedagogia, se reconhecem como homem cisgênero<sup>5</sup>, eram efetivos (concursados) e atuavam na regência de turma na Educação Infantil da rede municipal

---

<sup>5</sup> “Cisgêneros” são indivíduos que se identificam com o sexo (biológico) que lhes foi designado ao nascerem; Homem Cisgênero (que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer) (ANDIFES, 2019, p. 285). Importa esclarecer que nossa opção por delimitar a pesquisa a homens cisgêneros foi deliberada em reunião de orientação, por conta das representações sobre masculinidade que circundam o sistema sexo-gênero e que muitas vezes consideram homens trans como lésbicas, fato que, talvez, não perturbasse os regimes de normalização de gênero no campo de trabalho com crianças pequenas uma vez que seriam identificados pelos olhares sociais como mulheres.

foco da investigação. Desses professores, apenas quatro retornaram o contato. Sendo assim, eles foram convidados a participarem da pesquisa, foram informados da garantia de anonimato nas informações prestadas, desta forma, atribuímos para eles nomes fictícios. Esclarecemos que qualquer dado que poderia identificá-los seria omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, sendo o material coletado armazenado em local seguro. Os quatro aceitaram participar da pesquisa. Contudo, apenas três responderam ao questionário dentro do prazo estipulado nos critérios de exclusão.

Os critérios éticos da pesquisa estão de acordo com as Resoluções Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e a Nº 510, de 7 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõem sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Em atendimento às resoluções vigentes, os instrumentais necessários à pesquisa estão em conformidade com o exigido, dando total ciência sobre em que consiste a pesquisa, a segurança e proteção dos dados e ao sigilo da identidade dos entrevistados, dando a total liberdade ao participante de desistir de sua participação em qualquer etapa, caso assim queira, de acordo com o descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário foi criado na plataforma *Google forms*, respondido de forma *online*, via *link* de acesso ao instrumento, encaminhado por meio do aplicativo de mensagens *Whatsapp*, de forma individual para cada participante, ficou disponível para resposta no período de 15 de agosto de 2022 a 14 de setembro. De acordo com Maria Marconi e Eva Lakatos (2005), o questionário constitui-se em uma ferramenta eficaz na geração de respostas objetivas e dissertativas, que estejam associadas ao tema principal da pesquisa. Nesse sentido, os dados gerados foram orientados pela tabulação dos resultados dos questionários, gerando quadros para melhor compreensão, seguidos de análise descritiva.

Além disso, a última questão do questionário consistiu em perguntar ao respondente se ele aceitaria participar de uma segunda etapa desta pesquisa, concedendo uma entrevista (Apêndice B). Os três participantes assinalaram que concordavam em conceder a entrevista.

Tínhamos como proposta que a entrevista fosse conduzida presencialmente, na escola onde o participante estava lotado, no dia do módulo II (carga horária destinada ao professor para formação continuada, quando o professor está na escola, mas fora da sala de aula). Entretanto, já na nossa primeira entrevista isso não foi possível, pois o respondente Celestino Alves<sup>6</sup> que era lotado em uma Escola de Educação Infantil que atende a crianças de 0 a 5 anos

---

<sup>6</sup> Ressalta-se aqui, que todos os sujeitos participantes desta pesquisa são descritos com nomes fictícios a fim de resguardar suas identidades. Em consonância com Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

e 11 meses, só poderia concedê-la no dia 11 de outubro de 2022, no período da manhã, data de recesso escolar na rede municipal. Sendo assim, ele indicou um local que seria de fácil acesso para ele e que não demandaria custo com transporte. Chegou ao local as 10 horas, onde já era esperado pelo pesquisador entrevistador. Celestino Alves concedeu a entrevista de forma espontânea e descontraída, com duração de 40 minutos, sem intercorrências.

Nossa segunda entrevista foi com respondente Jorge Nagle, essa sim, foi realizada na Escola de Educação Infantil, que atende a crianças de 0 a 3 anos de idade em período integral, onde o professor estava lotado. Ela foi concedida no dia 27 de outubro, uma quinta-feira, as 11 horas, no horário do módulo destinado a estudo do professor. Aconteceu na sala de Atendimento Educacional Especializado, pois essa sala estava desocupada e oferecia a privacidade e comodidade necessárias. No início da conversa o entrevistado apresentava certa apreensão, que foi se dissipando no desenvolver da entrevista que durou 36 minutos e ocorreu sem de transtornos.

Quanto a entrevista com o participante José C. Fusari, não foi possível realizá-la presencialmente devido a demandas do respondente. A entrevista fora concedida no dia 01 de novembro de 2022, as 09 horas, de forma remota por vídeo conferência na plataforma *Google Meet*, com duração de 46 minutos. Ela também se desenvolveu sem contratemplos.

Concernente aos nomes dos participantes do questionário e participantes das entrevistas, procedemos a atribuição de nomes fictícios, a nomeação atribuída tem a intencionalidade de homenagear três homens pedagogos<sup>7</sup>, que, de acordo com Giseli Cruz (2011), são considerados

---

<sup>7</sup>**Celestino Alves da Silva Júnior** possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1958), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1977) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983). Livre Docente e Professor Titular pela Unesp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, administração educacional, organização do trabalho na escola, ensino superior e avaliação educacional. Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/> acesso em: 22/02/2023. **Jorge Nagle**, nascido no município paulista de Cerqueira Cesar, (1929-2019) graduou-se em Pedagogia pela Universidade de São Paulo em 1955 e foi professor da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) em Araraquara de 1967 a 1990. Foi reitor da Unesp de 1984 a 1989. Nagle presidiu o Conselho Estadual de Educação de 1985 a 1994 e o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (Cruesp) de 1986 a 1988. Também em 1988 foi secretário de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/linha-do-tempo/pagina/jorge-nagle/> acesso em: 22/02/2023. **José Cerchi Fusari** nasceu em 07 de maio de 1944 em Santo André, São Paulo. Em 1968 formou-se em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Prosseguindo sua formação acadêmica, em 1988 concluiu seu Mestrado em Filosofia da Educação pela PUC-SP e em 1998 o Doutorado em Educação, na área de Didática, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Trabalhou como professor do primário da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo, após se formar no magistério, no início dos anos 60. Foi professor e coordenador pedagógico na escola Experimental da Lapa que, junto com a Escola Vocacional e a Escola de Aplicação da USP, formava uma tríade de inovação educacional pública em São Paulo, incluindo um projeto de formação permanente dos professores sobre sua prática docente. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/memoria-do-corpo-docente-jose-cerchi-fusari> Acesso em: 22/02/2023.

“primordiais” para início do Curso de Pedagogia no Brasil e as mutações por ele sofridas. O estudo focalizou não só pessoas que se graduaram em pedagogia nesse período, mas também que atuaram ou atuam como professores desse curso e acumularam expressivo conhecimento científico.

Desta forma, por meio de termo de autorização do entrevistado, o pesquisador pôde realizar a gravação das entrevistas sem custos financeiros a nenhuma das partes. Essa autorização foi concedida mediante o compromisso do pesquisador em garantir o direito de leitura da transcrição da gravação e de uso exclusivo dos dados coletados para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, tais como: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza.

Na etapa de entrevista, utilizamos como eixo norteador as formulações da análise de conteúdo, cotejando os dados com literaturas da área, propostas por um roteiro semiestruturado, que versa de questões atinentes ao objetivo da pesquisa. Posteriormente a organização dos instrumentos de coleta de dados, o próximo passo consistiu em categorizar os dados obtidos com foco de análise estabelecido a partir dos objetivos, tornando possível a definição da seção de descrição e discussão dos resultados. Marli André (2013) afirma que:

A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo. (ANDRÉ, 2013, p. 101).

Portanto, os dados obtidos com os instrumentos, após a sua categorização foram cotejados à literatura científica já produzida relacionada a essa temática e analisados a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Ao final foram construídos eixos analíticos, problematizando os dados gerados. Conforme propomos no projeto, utilizamos também, as contribuições da Análise Temática de Conteúdo desenvolvidas por Laurence Bardin (2010). Três unidades temáticas fizeram-se possíveis na construção do quadro de análise, sendo: 1) experiências sociais que permitiram (ou levaram) à escolha pela profissão de professor da educação infantil; 2) inserção na carreira profissional e; 3) estratégias de permanência.

### 3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO CONCEITUAL

Como já referido, a presente pesquisa seguiu o desenho de estudo de campo com abordagem qualitativa, em que a coleta de dados se deu a partir do contato direto com sujeitos integrantes da realidade estudada. Contudo, como em toda pesquisa científica, inicialmente houve, um levantamento bibliográfico teórico conceitual em relação ao assunto explorado, visando a sustentação epistemológica antes que adentrássemos a campo, conforme ressalta Otávio Cruz Neto (2001):

A plena realização de um trabalho de campo requer, várias articulações que devem ser estabelecidas pelo investigador. Uma dessas diz respeito à relação entre a fundamentação teórica do objeto a ser pesquisado e o campo que se pretende explorar. A compreensão desse espaço da pesquisa não se resolve apenas por meio de um domínio técnico. É preciso que tenhamos uma base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado (CRUZ NETO, 2001, p. 61).

Nesse sentido, esta seção apresenta ao leitor e leitora discussões sobre o conceito de Gênero, sob o aporte teórico de escritores(as) como Joan Scott (1995), Judith Butler (2003), Stuart Hall (2005), Linda Nicholson (2000) e Guacira Louro (1997, 2000, 2002, 2003, 2004). Nesse sentido, primeiro tratamos da apresentação do conceito de gênero e sua origem vinculada ao movimento feminista, dialogando com os escritos referenciados acima no pressuposto de que, atualmente, ainda, a categoria gênero parece ser atribuída como sinônimo de mulher.

Posteriormente, propomos uma discussão com vistas a problematizar os processos de construção dos estudos sobre masculinidades, sob uma matriz feminista. Por fim, operamos com o conceito para problematizar alguns de seus impactos na área da Educação, especificamente a Educação Infantil.

#### 3.1 - Gênero: estabelecendo conceituações

Entender o conceito de gênero é importante para analisar parte das relações sociais, o que permite a compreensão de como é feita a atribuição das expectativas culturais masculinas e femininas nos processos de socialização, bem como entender como essas atribuições constroem hierarquias na estrutura social. É certo que as questões de gênero se fazem presentes no processo de socialização dos sujeitos e nas características de gênero, discursivamente atribuídas a eles, orientando comportamentos que podem produzir nas relações sociais.

De acordo com Thaysi Costa e Rita Lima (2015) a discussão de gênero é marcada por constantes tensões provocadas por distintos pensamentos. Desta forma, abrange questões culturais, sociais e históricas, passando por contínuos processos de redefinição, ou seja, sofre



transformações em virtude das interações entre os sujeitos. Neste sentido, perspectivas construídas socialmente sobre o gênero, naturalizadas no processo histórico-político de formação da sociedade, apoiadas em discursos de certa Biologia e Psicologia da “diferença sexual”, serviram como justificativas para as desigualdades existentes entre os sujeitos categorizados como masculinos e femininos.

Para Maria de Fátima Guimarães (2005, p. 77), “o conceito ‘gênero’, formulado na academia na década de 1970, é historicamente fruto do movimento feminista contemporâneo”. Ainda de acordo com a autora, os movimentos feministas, como grupos organizados, emergiram na Europa Ocidental e objetivam o enfrentamento da situação de subordinação das mulheres pelos homens.

Já Luiza Bairros (1995, p. 462), entende o feminismo como “instrumento teórico que permite dar conta da construção de gênero como fonte de poder e de hierarquia que impacta mais negativamente sobre as mulheres. É a lente através da qual as diferentes experiências das mulheres podem ser analisadas criticamente”. Dessa forma, segundo Constância Duarte (2003, p. 152), o Feminismo é considerado “em um sentido mais amplo, como todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação dos próprios direitos civis e políticos, seja por iniciativa individual, seja de grupo”.

Segundo Louro (1997), o principal foco das feministas, no início dos movimentos, era o de dar visibilidade aquelas mulheres ocultadas historicamente pela segregação política e social, denunciando a falta de participação das mulheres na política, na ciência, nas letras e nas artes. Estas feministas, percebiam nas diferenças biológicas uma explicação e uma justificativa para as desigualdades entre homens e mulheres, constituindo o gênero em novo campo de estudo.

Scott (1995) sustenta o conceito de gênero como uma ferramenta analítica que nos possibilita interrogar como a diferença sexual funciona nas relações sociais. Na medida em que gênero se integra na metodologia das Ciências Humanas, à medida que se torna aquela categoria a que se recorre para rejeitar explicações biológicas para as relações sociais, e, sobretudo, quando o termo gênero se apresenta como uma forma de classificação social que se impõe sobre um corpo sexuado. Tal categoria, desta forma, nos oferece outras perspectivas sobre as relações de poder e nos permite pensar em igualdade política e social com o objetivo de incluir, além da dimensão de gênero, as questões de classe e raça.

Ainda de acordo com a autora,

Na sua utilização recente mais simples, "gênero" é sinônimo de "mulheres". Os livros e artigos de todos os tipos que tinham como tema a história das mulheres substituíram, nos últimos anos, nos seus títulos o termo "mulheres" por "gênero". Em alguns casos,

mesmo que essa utilização se refira vagamente a certos conceitos analíticos, ela visa, de fato, obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas. Nessas circunstâncias, o uso do termo "gênero" visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois "gênero" tem uma conotação mais objetiva e neutra do que "mulheres". "Gênero" parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo. Nessa utilização, o termo "gênero" não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível). (SCOTT, 1995, p.75).

Desta forma, ao passo que a expressão “história das mulheres” enfatiza sua posição política ao asseverar que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo gênero abarca as mulheres, sem nomeá-las. Tal aplicação de gênero retrata um dos aspectos da busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, na década de 1980.

Assim sendo, de acordo com Scott (1995, p. 75), não podemos ignorar que esse é apenas um viés da significação de gênero, que não se limita a substituir o termo mulheres. Todavia, é de igual modo utilizado para pressupor que qualquer informação sobre as mulheres é da mesma forma, informação sobre os homens, “que um implica o estudo do outro”. O que permite dizer, que o universo das mulheres compõe o dos homens. Afirmação essa que nega a interpretação do entendimento de mundos separados, assegurando que discutir as mulheres isoladamente pereniza o mito de que a “experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo”.

Como posto anteriormente, a utilização do termo gênero não suporta, de forma alguma, as considerações biológicas que convirjam para qualquer tipo de explicação sobre a subordinação feminina ancorada em discursos de que as “mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior”. (SCOTT, 1995, p. 75).

Em vez disso, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. (SCOTT, 1995, p.75).

Nesse sentido, é importante dar lugar a definição de gênero que, para a autora, se fundamenta integralmente entre duas proposições: “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 86). São essas relações de poder abarcadas nas relações sociais que binarizam feminino e masculino, e são suportadas por

diferentes estruturas, sejam religiosas, educacionais e políticas. Desta forma, a análise de gênero constituída por Scott corresponde aos diversos campos que constroem e reconstroem discursivamente a representação do masculino e do feminino. Para a autora, o conceito de gênero cunhado pelo movimento feminista buscava afastar-se de ideia de sexo, uma vez que o termo sexo aprisionava o entendimento de desigualdade entre homens e mulheres no plano da biologia.

De acordo com Helena Altmann (1998, p. 9), a “ênfase dada pelo conceito de gênero à construção social das diferenças sexuais não se propõe a desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas a considerar que, a partir destas, outras são construídas”. Todavia, baseado em Linda Nicholson, Vagner Prado (2010, p. 79 aspas do autor) argumenta que muitas teorizações feministas, bem como alguns estudos de gênero parecem não deixar claro “é que a própria noção de “corpo””.

Nicholson (2000) defende que, em muitos casos, a utilização do conceito de gênero termina não questionando o sexo biológico como a base para a construção identitária dos sujeitos. Entende que a distinção postulada pela ótica feminista entre “sexo” e “gênero”, não conseguiu desassociar o pensamento humano da biologia.

A autora preocupa-se em explorar questões em relação às produções que abarcam os debates feministas. Trata de noções sobre os corpos e suas implicações para as construções de sexo e gênero. As marcas inscritas sobre o que é ‘ser’ homem e ‘ser’ mulher norteiam o lugar da ação feminista, e de uma construção de identidade sobre o ‘ser’ mulher que deve ser analisada de forma mais pormenorizada. Considera que para trabalhar com a categoria gênero, foram percorridos dois caminhos epistemológicos. No primeiro sentido, propor gênero em oposição a sexo, para descrever o que é socialmente construído, opondo-se ao que é biologicamente constituído. Em um segundo sentido, existe a proposição de compreender “gênero como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos ‘femininos’ de corpos ‘masculinos’” (NICHOLSON, 2000, p. 9).

Nicholson (2000, p. 10-11) considera que mesmo a despeito do segundo sentido ter preponderância no discurso feminista, ainda assim, o legado do primeiro subsiste. "O sexo permanece na teoria feminista como aquilo que fica de fora da cultura e da história, sempre a enquadrar a diferença masculino/feminino". Entende que para as feministas, “significava que o ‘sexo’ ainda mantinha um papel importante: o de provedor do lugar onde o ‘gênero’ seria supostamente construído”. Que essa forma de conceber a relação entre o que é biológico e o

que adquirido na socialização, poderia construir uma noção do conceito como uma espécie de “porta-casacos”. Nessa perspectiva, o corpo seria percebido como:

[...] uma espécie de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especialmente os relativos à personalidade e ao comportamento. Tal modelo permitia às feministas teorizar sobre o relacionamento entre biologia e personalidade aproveitando certas vantagens do determinismo biológico, ao mesmo tempo em que dispensava certas desvantagens. Quando se pensa o corpo como um “cabide” no qual são “jogados” certos aspectos de personalidade e comportamento, pode-se pensar no relacionamento entre os dados do “cabide” e aquilo que nele é jogado como algo mais fraco do que determinista, porém mais forte do que acidental”. (NICHOLSON, 2000, p. 12).

Nesse sentido, “porta-casacos” (cabide) possibilita a ideia causalidade entre “corpo, personalidade e comportamento”, não questionando o corpo como a base para a construção de uma identidade. A autora, expõe que existem semelhanças e diferenças entre o determinismo biológico e o fundacionalismo biológico. De forma comum, tem-se a referência ao biológico, com distintos graus de influência e/ou determinação. A noção engendrada no fundacionalismo é mais fraca do que o determinismo, “porém mais forte do que acidental”. O contraste em ambas as concepções se dá no fato de que, “ao contrário do determinismo biológico, o fundacionalismo biológico permite que os dados da biologia coexistam com os aspectos de personalidade e comportamento”.

Desta forma o fundacionalismo biológico é, em alguns aspectos, vantajoso para as feministas. Possibilita explicar tanto diferenças quanto a igualdade entre as mulheres. Permite ainda sustentar a noção de que “as constantes da natureza são responsáveis por certas constantes sociais” ao mesmo tempo que assegura que essas constantes sociais podem ser transformadas, o que é um ponto fundamental para a perspectiva feminista (NICHOLSON, 2000, p.12).

Entretanto, o fundacionalismo biológico, é criticado por obstaculizar a compreensão de diferenças entre mulheres, diferenças entre homens e ainda diferenças em relação ao sujeito que pode ser considerado homem ou mulher. É certo que o fundacionalismo biológico permite o reconhecimento de diferenças entre as mulheres, mas isso ocorre de forma limitada e problemática.

Butler (2003), critica a ideia do corpo como biológico, portanto como pré-discursivo. Ela critica a própria noção de gênero. Pois assevera que:

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei natural inexorável. Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o

destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2003, p. 26).

Todavia, Butler (2003, p. 26) destaca que, “o ‘corpo’ é em si mesmo uma construção, [...] Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero”. Desta forma, tal ideia não acolhe a distinção entre sexo e gênero, tampouco a noção de que gênero é uma interpretação cultural do sexo, já que a própria noção de sexo é compreendida como cultural e, portanto, constituída discursivamente. Sendo o discurso cultural hegemônico normatizador das estruturas binárias de sexo e gênero, instituindo limites para as possibilidades de configurações de gênero na cultura. De acordo com a autora, esse discurso hegemônico é caracterizado pelo falocentrismo<sup>8</sup> e pela heterossexualidade compulsória<sup>9</sup>.

Nesse sentido, afirma que “na conjuntura atual, já está claro que colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas”. (BUTLER, 2003, p. 25). Portanto a noção de gênero deve ser reelaborada de forma que abranja as relações de poder que erigem o efeito de um “sexo pré-discursivo”, escondendo o resultado da produção discursiva.

Como argumentamos inicialmente nesta seção, entender o conceito de gênero é importante para analisar parte das relações sociais. Permitindo a compreensão de como é feita a atribuição das expectativas culturais masculinas e femininas nos processos de socialização. Bem como, compreender como essas atribuições constroem hierarquias na estrutura social. Nesse sentido, importa dizer que; ainda que a categoria gênero abarque tanto homens quanto mulheres, mesmo agora, na contemporaneidade devido ao seu uso sempre vinculado ao feminismo, gênero é acentuadamente utilizado como sinônimo de mulher.

É o que corrobora Maria Lygia Moraes (2013, p. 100) quando diz que não devemos esquecer que o gênero diz respeito tanto aos homens quanto às mulheres, mas, contudo, “o

---

<sup>8</sup> A dominação masculina se dá não através da força, mas sim a partir de um mecanismo simbólico conhecido e admitido tanto por dominadores quanto por dominados; este mecanismo é a própria língua repleta de signos que dão força à dominação. Um conceito básico para se entender a dominação masculina é o de falocentrismo, que Bourdieu excede como “falocentrismo”, ponto fundamental da cosmologia androcêntrica. Este conceito é fundamental dentro das teorias feministas por exprimir a importância dada ao órgão sexual masculino e como este se tornou um mecanismo simbólico na dominação. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/191493/PFIL0320-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 ago. 2022

<sup>9</sup> Conceito desenvolvido por Adrienne Rich (2010) e amplamente utilizado por teóricas feministas (ver CURIEL, 2010, p. 24), que propõe pensar o caráter político da heterossexualidade definindo-a como uma instituição que diminui o poder das mulheres, em sociedades identificadamente masculinas. A heterossexualidade aparece como imposição institucionalizada (e naturalizada) que assegura modos de exploração, constituindo a feminilidade como subalterna. RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades. Natal: v. 4, n. 5, jan./jun. 2010, p. 17- 44. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309> Acesso em: 31 ago. 2022

grosso das análises que utilizam tal categoria estarem referindo-se às mulheres. Basta ver a quantidade de publicações no estilo de Gênero e Meio Ambiente, Gênero sem Fronteiras e outras, onde, na verdade, o tema é a mulher”.

Sendo assim, o conceito de gênero pode ser relevante, útil e apropriado para as questões educacionais, pondo em xeque o caráter “natural” do feminino e do masculino. Indicando um processo, uma ação, um investimento para “fazer” um sujeito “de gênero” (LOURO, 2002, p. 229). Portanto, para analisar os processos de inserção e permanência de homens nas práticas de cuidados e educação em creches e pré-escolas no município investigado operamos com as acepções do conceito de gênero propostas por Scott (1995) e Louro (2003).

### **3.2 - O conceito de gênero e a construção dos estudos de masculinidades sob uma matriz feminista**

Os estudos de gênero, mesmo considerando a abrangência analítica alcançada pelo conceito, por muito tempo teve como foco, de maneira quase que exclusiva, às mulheres. Em muitos momentos os homens eram pensados a partir das relações de poder e hierarquia social, em relação às mulheres, sem serem alocados como objeto específico de estudos. Nesta senda, André Peruzzo (2019) ressalta que, ainda que gênero não dissesse respeito aos homens, pois não se compreendia que eles fossem marcados pelo gênero, é no contexto de movimentos de contestação que os primeiros debates acadêmicos sobre as masculinidades foram estimulados por diferentes grupos políticos e sociais.

De acordo com Milane Costa (2015) os estudos sobre masculinidades, ou seja, sobre homens e masculinidades emergiram na condição de subgrupo dos estudos feministas a partir do ano de 1990, suscitados pelos trabalhos sobre diversidade sexual. Desta forma, foi através dos estudos feministas que as relações de gênero ganharam relevância nos debates acadêmicos, já que, através de tal discurso, a problemática do binômio masculino/feminino, ganhou lugar de destaque na ambiência dos debates sobre o gênero.

Nessa orientação, Hall (2005, p. 44) aponta o feminismo como um dos grandes avanços na teoria social e nas Ciências Humanas despontados a partir de 1960. O que ele chama de: “modernidade tardia”. Afirma que o feminismo é fator de impacto pela crítica teórica e como movimento social desloca noções que eram postas como universais e coloca em debate assuntos como a família, a sexualidade, trabalho doméstico, dentre outros. Assim sendo, a narrativa

feminista assegura uma importante contribuição na mudança das relações sociais em diversos cenários, inclusive enquanto construção da identidade masculina.

Conforme posto anteriormente, é no decorrer da década de 1960 que os estudos de gênero emergem na construção da feminilidade, contudo, nesta mesma época, os estudos sobre construção da masculinidade são ainda tímidos. Soraya Januário (2016, p. 94), evidencia que “a problemática da masculinidade começou a despertar alguma atenção, embora tímida, nas décadas de 50 e 60 do século passado. Gradualmente foi ganhando maior interesse, o que já se verificava na década de 70”.

A partir desse marco, os olhares se voltam para o construto do masculino, quando os estudos sobre os homens se consolidam e começam a dialogar com os estudos de gênero existentes. Conforme Maria Luiza Heilborn e Sérgio Carrara (1998, p. 01), é neste bojo que despontam trabalhos nos “Estados Unidos e na Europa, localizados principalmente na Psicologia, Antropologia e História Social”.

Nessa direção o Antropólogo Mexicano Daniel Cazés descreve que:

[...] os estudos sobre homens ou masculinidade com enfoque de gênero estão ligados aos estudos feministas e, em grande medida, inspirados por suas visões críticas e pelas propostas e ações das mulheres que os elaboraram. (CAZÉS, 1998, p.112).

O autor postula que a partir do século XX muitos investigadores ocuparam-se com o estudo do homem, da virilidade e masculinidade, ao mesmo tempo que algumas feministas se referiam a estes temas como fundamentais para compreender e efetivar a luta pela liberdade das mulheres, contra a opressão.

Para Margareth Arilha, Sandra Unbehaum e Benedito Medrado (1998, p. 17) é de vital importância a compreensão de que a história política e acadêmica das feministas, *gays* e lésbicas influenciaram diretamente na forma como as “ideias sobre masculinidade se constituíram ao longo das últimas décadas, bem como na definição do conceito contemporâneo de masculinidade e no incentivo aos estudos sobre a condição masculina”.

De acordo com Januário (2016, p. 77) “a masculinidade começou a ser intensamente discutida, principalmente nos Estados Unidos da América, com o surgimento dos *men's studies*”<sup>10</sup>. Quando, o homem, categoria tida como natural, inicia o processo de problematização do seu lugar enquanto sujeito, face ao surgimento de novos discursos e novos sujeitos que se constituíam. Tais problematizações ganham forma na temática da diferenciação

---

<sup>10</sup> O objetivo dos *men's studies* era romper com esse esquema da diferenciação sexual dualista que contrapõe masculino/ feminino que compõe uma prática discursiva que legitima uma posição dominante dos homens e uma subordinação da mulher.

da masculinidade a partir de outros marcadores como classe social, etnia, idade, preferência sexual, o que aponta para possibilidades de masculinidades múltiplas ou masculinidades plurais.

A autora ainda argumenta, que o debate sobre o homem, gênero e a contemporaneidade ganha força em 1980 nos países anglo-americanos, por meio de estudos sobre a construção social da masculinidade, destacando que tais estudos foram realizados por homens identificados com o movimento feminista e com as questões de gênero. Neste contexto o termo *Men's studies* foi de uma vez por todas, substituído pelo termo, *Masculinity Studies* ou Estudos da Masculinidade. A mudança dos termos se fez necessária, considerando ser o estudo das masculinidades mais abrangente.

Nesse sentido, Medrado e Lyra (2008, p. 815) potencializam essa discussão quando debatem a construção da masculinidade a partir de uma matriz que dialoga com produções feministas. Eles organizam seus argumentos nos seguintes eixos: “sistema sexo/gênero; a dimensão relacional; as marcações de poder; e a ruptura da tradução do modelo binário de gênero nas esferas da política, das instituições e das organizações sociais”. Para tanto, tecem diálogos com textos contemporâneos que adotam “gênero” como categoria analítica que tenham por base referenciais teóricos distintos, todavia se autodefinam a partir de uma perspectiva feminista crítica.

Os autores esclarecem que a literatura analisada, a fim de formularem o marco referencial, se sustenta em recortes de estudos que adotam uma “concepção feminista de gênero: construção social que engendra e legitima o poder masculino”.

O ponto de partida de nossas reflexões sobre homens e masculinidades, baseadas nesse marco conceitual, é que não existe uma única masculinidade e que tampouco é possível falar em formas binárias que supõem a ‘di-visão’ entre formas hegemônicas e subordinadas. Tais formas dicotômicas baseiam-se nas posições de poder social dos homens, mas são assumidas de modo complexo por homens particulares, que também desenvolvem relações diversas com outras masculinidades. (MEDRADO; LYRA, 2008, p. 824)

Ressaltam que o emprego de conceituações feministas e de gênero, são importantes para esclarecerem e fundamentarem as suas argumetações e reflexões além de pensar críticas que se fazem ao campo de estudos sobre masculinidade. Portanto,

essa busca de clareza nos argumentos não é fruto apenas de um exercício retórico, mas principalmente por acreditarmos e defendermos que as discussões sobre os homens e as masculinidades, de forma crítica, são resultados dos desafios e avanços dos debates científicos e políticos originalmente produzidos pelo movimento feminista e pelo movimento em defesa da diversidade sexual. Quando se pretende (re)fazer perguntas ao campo da produção de conhecimento, ainda fortemente sexista e androcêntrico, tanto como (re)significar relações sociais de poder e desconstruir o machismo institucionalizado, que se expressa cotidianamente em nossa sociedade, é



necessário adotar essa matriz analítica e de compreensão ético-conceitual.(MEDRADO; LYRA, 2008, p. 824).

Sendo assim, considerando os apontamentos acima, nossa compreensão é de que os estudos sobre masculinidades foram construídos no bojo dos estudos feministas. Eles foram gerados a partir de uma matriz feminista. Nesse sentido, a problematização do conceito de gênero geradas a partir dos diálogos com os autores e autoras referenciados(as), permite pensar o processo de construção de homens e suas masculinidades. Na perspectiva de como as questões que envolvem gênero afetam diretamente, homens e mulheres que integram o espaço escolar, no pressuposto de que a escola é atravessada pelos discursos socioculturais e de gênero.

### **3.3 - Vestígios históricos sobre a produção das masculinidades**

Como vimos anteriormente, a estrada dos debates sobre a masculinidade começou a ser pavimentada pelos postulados dos movimentos feministas, a partir do século XX. Agora nos propomos a alargar as discussões sobre masculinidades, ancorados em referenciais teóricos como os propostos por Daniel Welzer-Lang (2001), Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013), problematizando o debate sobre a construção das masculinidades nos sujeitos.

São relativamente recentes os estudos que historicizam os homens, principalmente aqueles que fogem do padrão dominante, constituinte do sujeito universal, evidenciando os processos, as condições de possibilidades na construção do(s) e no(s) masculino(s). Tarefa desafiadora nesse sentido, é tratar as masculinidades fora dos modelos essencialistas, que acabam reforçando determinadas práticas, como noções de violência e virilidade, que se tornaram expressões icônicas, tidas para o senso comum, como “naturais” e, portanto, constitutivas da virilidade.

De acordo com Natanael Silva (2015) encontram-se importantes obras<sup>11</sup> que elegem as experiências masculinas como objeto de análise em áreas como a Sociologia, a Antropologia e a História. Em tais obras, notam-se entre os(as) autores(as) certo desvelo em apontar que existem várias experiências, modos e tipos de ser e viver as masculinidades.

---

<sup>11</sup> COSTA, Ronaldo Pamplona e GAIARSA, José Ângelo. Macho, masculino, homem. São Paulo: LP&M, 1986; MONTEIRO, Markos. Tenham Piedade dos Homens! Masculinidades em mudança. Juiz de Fora: FEME, 2000; 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001; OLIVEIRA, Pedro Paulo de. A construção Social da Masculinidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004; CECCHETTO, Fátima Regina. Violência e estilos de masculinidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004; MISKOLCI, Richard. O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2012; ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. Nordeste: uma invenção do falo. Uma história do gênero masculino (Nordeste-1920/1940). 2ª ed., São Paulo: Intermeios, 2013.

Relevante considerar que, ainda que os debates sobre masculinidades tenham ganhado força no século XX, a história da masculinidade é anterior a essa data. No século XVII, conforme Jorge Lyra, Juliana Gama e Ana Paula Pimentel (2014), percebe-se a introdução, de forma notória, de símbolos obstinados da masculinidade, que já incidia sobre os homens. É nessa época que o duelo e a iniciação sexual eram postos aos jovens garotos, objetivando a passagem da adolescência para o mundo adulto, tornando-os ‘machos’. Mesmo com a sobrecarga desse rótulo, a “legitimidade masculina fazia necessárias outras marcas sociais, levando os jovens ao domínio público da interação e do exercício do mando, onde aprendia-se a se fazer obedecer através do uso da ordem e da autoridade máscula”. (LYRA; GAMA; PIMENTEL, 2014 p. 2837). Nesse sentido, para o exercício da masculinidade, era necessário falar, impor, possuir e ter *status* social. Nessa época, de acordo com Eduardo Schnoor, (2013, p. 95). “o pai informava não o nascimento de um menino, mas sim que havia nascido um macho. Uma sociedade em que as mães de meninos com muito orgulho diziam, ‘premam suas frangas que o meu galo está solto’”. Nessas discussões, e adotando inspirações eurocêtricas, passou-se, progressivamente, à valorização do tipo físico forte e dominador.

Com esta valorização, no século XIX começou a se estabelecer no Brasil novas obrigatoriedades com relação a performance dos homens a partir de suas masculinidades. Essas performances masculinas, segundo Lyra, Gama e Pimentel (2014), começaram a ultrapassar o campo da interação social, e a estruturar a associação exigida entre o físico e o social. Desta forma, as práticas corporais começaram a englobar a ideia de masculinidade, que deveria constatar atos heroicos e de coragem.

Assim, Lyra, Gama e Pimentel (2014), colocam que, com a chegada do século XX e seu contexto envolto por guerras, nota-se como regra o crescimento mais expressivo de padrões masculinos ancorados na intrepidez. Com a exigência de um homem viril e incansável, que não falha, que tenha agilidade e seja bem-sucedido socialmente. Os autores(as) postulam, que naquele tempo tem-se o impacto da imprensa, meio de comunicação indispensável para trazer novos símbolos aos sujeitos e masculinidades, pautando um ‘novo homem’. “É também neste tempo que o movimento *gay* ganha força e surgem os metrossexuais, junto a lançamentos de revistas masculinas e a ampliação da oferta de serviços que se propunham a cuidar do corpo masculino”. (LYRA; GAMA; PIMENTEL, 2014, p. 2839).

Tal conjuntura, traz um impacto no imaginário social de que,

há, portanto, sempre um padrão de masculinidade em jogo: um conjunto hegemônico de compreensões sobre os papéis sociais masculinos, correspondentes ao homem branco e burguês como um modelo ideal, e as masculinidades marginalizadas, que não se adaptam e que são tidas como “não-masculinidade”. Parte-se, então, do

pressuposto de que há um modelo hegemônico de masculinidade e que este requer muitas vezes que o homem se molde às regras normativas impostas pela cultura. (LYRA; GAMA; PIMENTEL, 2014 p. 2839).

Segundo Elenita Silva e Luciana Silva, é nos últimos anos do século XX e começo do século XXI, que os estudos que dizem respeito às masculinidades ganharam crescimento,

[...] tomando a cultura, a política e a produção de subjetividades, para se pensar seus efeitos sociais, culturais e educativos. Sendo assim, as referidas transformações são fruto da ação política do movimento social e acadêmico, a partir da qual foi possível a emergência de importantes discussões na literatura acerca da identidade masculina e do ‘novo homem’. (SILVA E; SILVA L, 2019, p. 23).

Para as autoras, o conceito de "novo homem" se fundamenta nas problematizações de Robert<sup>12</sup> W. Connell (1995).

É justamente neste cenário de início do século XXI, que as efervescentes discussões sobre masculinidades são interpeladas pelos trabalhos de Welzer-Lang (2001), Connell e Messerschmidt (2013). Sendo assim, buscamos dialogar com os conceitos de “virilidade” e “masculinidade hegemônica” por eles propostos.

### **3.4 - As masculinidades como produções de gênero: intersecções com a presença de homens na docência na Educação Infantil**

Para Welzer-Lang (2001), a construção das masculinidades passa pelo processo de construção do gênero masculino que, por sua vez, se dá pelas diferentes instâncias educativas em virtude da existência de uma “casa dos homens” na qual os homens são inseridos, desde crianças, no universo do viriarcado, ou seja, escola da virilidade. Essa “casa dos homens”, de acordo com o autor, são lugares monossexuados como: pátios de colégios, clubes esportivos, cafés etc.

[...] mais globalmente o conjunto de lugares aos quais os homens se atribuem a exclusividade de uso e/ou de presença) estrutura o masculino de maneira paradoxal e inculca nos pequenos homens a ideia de que, para ser um (verdadeiro) homem, eles devem combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres. (WELZER-LANG, 2001, p. 462).

Esse processo se dá, segundo Welzer-Lang (2001), quando as crianças marcadas por discursos culturais como machos, deixam, de certa forma, o “mundo das mulheres” e iniciam um reagrupamento com outros garotos que tem a mesma idade, o que o autor chama de

---

<sup>12</sup> Considerando que os textos que nos servem como aporte teórico foram publicados antes de a autora proceder à transição de gênero, optamos por manter a forma masculina. Assim, entendemos que respeitamos a transição que ela realiza. Desta forma, acreditamos que damos a devida emersão ao sujeito trans Connell.

homossociabilidade<sup>13</sup>, sendo essa conjuntura provocadora de significativas pressões para viver momentos de homossexualidade, uma vez que nestes encontros são propostas:

Competições de pintos, maratonas de punhetas (masturbação), brincar de quem mija (urina) o mais longe, excitações sexuais coletivas a partir de pornografia olhada em grupo, ou mesmo atualmente em frente às strip-poker eletrônicas, em que o jogo consiste em tirar a roupa das mulheres... Escondidos do olhar das mulheres e dos homens de outras gerações, os pequenos homens se iniciam mutuamente nos jogos do erotismo. Eles utilizam para isso estratégias e perguntas (o tamanho do pênis, as capacidades sexuais) legadas pelas gerações precedentes. Eles aprendem e reproduzem os mesmos modelos sexuais, tanto pela forma de aproximação quanto pela forma de expressão do desejo.

Nessa casa dos homens, a cada idade da vida, a cada etapa de construção do masculino, em suma está relacionada uma peça, um quarto, um café ou um estádio. Ou seja, um lugar onde a homossociabilidade pode ser vivida e experimentada em grupos e pares. Nesses grupos, os mais velhos, aqueles que já foram iniciados por outros, mostram, corrigem e modelizam os que buscam o acesso à virilidade. Uma vez que se abandona a primeira peça, cada homem se torna ao mesmo tempo iniciado e iniciador. (WELZER-LANG, 2001, p. 462).

Outrossim, a construção dessa masculinidade viril é posta pelo autor como um lugar perigoso no qual são erigidas as estruturas do abuso, da masculinidade, por vezes, conhecida atualmente, como masculinidade tóxica. Em outras palavras, aquela que se impõe por meio da agressão e da violação do outro(a), uma vez que para ser “homem” o sujeito precisa aprender a sofrer e aceitar a lei dos maiores, dos mais experientes e vividos, muitas vezes a partir de incitação de “lutas amigáveis” nos grupos de garotos, onde tem que esconder sua dor e humilhação e ter coragem para agredir seu oponente.

Neste viés, a educação dos meninos é através da imitação, que o autor chama de mimetismo. “Para os homens, como para as mulheres, a educação se faz por mimetismo. Ora, o mimetismo dos homens é um mimetismo de violências. De violência inicialmente contra si mesmo”. (WELZER-LANG, 2001, p. 463). Essas lutas que os homens empreendem em seus próprios corpos são inicialmente lutas contra eles mesmos, porém, em segundo plano, se tornam combate contra outros tipos de masculinidades não viris e contra as mulheres.

Nesse processo de construção da masculinidade viril, as relações entre homens são embasadas em símbolos hierárquicos das relações homens/mulheres. Aqueles homens que não conseguem dar provas de que têm “essa” masculinidade, sofrem ameaças de serem desclassificados e considerados como os dominados, isto é, subjugados como as mulheres. De acordo com o autor, esse construto se dá uma vez que as relações sociais de sexo são vivenciadas de maneira transversal ao “conjunto da sociedade, fazendo com que homens e mulheres sejam atravessados/as por elas”. (WELZER-LANG, 2001, p. 465).

---

<sup>13</sup> Que segundo o autor, pode se “definir como relações sociais entre as pessoas de mesmo sexo, ou seja, as relações entre homens ou as relações entre mulheres”. (WELZER-LANG, 2001, p. 476).

É então nessa perspectiva que eu propus que se definisse a homofobia como a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero. A homofobia engessa as fronteiras do gênero. Quando, com Pierre Dutey, foram interrogadas umas 500 pessoas sobre a forma como elas reconheciam pessoas homossexuais na rua, na sua grande maioria, elas falam de homens homossexuais (o lesbianismo é invisível). E mais, elas associam aos homossexuais os homens que apresentam sinais de feminilidade (voz, roupas, jeito corporal). Os homens que não mostram sinais redundantes de virilidade são associados às mulheres e/ou a seus equivalentes simbólicos: os homossexuais. (WELZER-LANG, 2001, p.465).

Para Welzer-Lang (2001, p. 466), a virilidade dos homens se sustenta por meio de uma “estrutura funcional do masculino” na qual os “Grandes homens” têm retribuição do *status* por meio de dinheiro, honra e poder manifestados através da exibição de belas mulheres, carros caros, ou funções que deem destaque de poder sobre outros homens e mulheres. O autor percebe uma virilidade que é erigida sob a influência de pilares de um duplo paradigma naturalista que por um lado evidencia a superioridade masculina sobre as mulheres e por outro lado, “normatiza o que deve ser a sexualidade masculina”. Produz uma norma política andro-heterocentrada e homofóbica que nos diz o que deve ser o verdadeiro homem, o homem normal”. (WELZER-LANG, 2001, p. 468).

Este homem viril na apresentação pessoal e em suas práticas, logo não afeminado, ativo, dominante, pode aspirar a privilégios do gênero. Os outros, aqueles que se distinguem por uma razão ou outra, por sua aparência, ou seus gostos sexuais por homens, representam uma forma de não-submissão ao gênero, à normatividade heterossexual, à doxa de sexo e são simbolicamente excluídos do grupo dos homens, por pertencerem aos “outros”, ao grupo dos dominados/as que compreende mulheres, crianças e qualquer pessoa que não seja um homem normal. (WELZER-LANG, 2001, p. 468).

Sendo assim, podemos pensar em várias instâncias sociais que produzem masculinidades. Contudo, ainda parece que essas masculinidades não podem ser “deformadas”, ou seja, produzidas na contramão das normas. Precisam seguir um padrão, uma forma, um molde, um ideal, nesse caso a virilidade.

Já para Robert W. Connell (1995, p. 187), o gênero dos homens era percebido, através do "papel do sexo masculino" que implicava, numa série de comportamentos e anseios que definiam se a masculinidade era apropriada. A autora<sup>14</sup> aponta para a existência de uma narrativa convencional sobre a construção das masculinidades, considerando que em toda cultura existe uma conduta que os homens precisam seguir. Ela oferece uma definição breve do que entende por masculinidade.

A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração

---

<sup>14</sup> Já explicado em notas de rodapé anteriores.

desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de "masculinidades". (CONNELL, 1995, p. 188).

Sendo assim, Robert W. Connell (1995, p. 189), mostra que diferentes masculinidades podem ser produzidas em um mesmo contexto social, uma vez que, “as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela”. Também evidencia que “qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória”.

Connell e Messerschmidt (2013, p. 245), ao discorrerem sobre a masculinidade hegemônica apontam que, “a hegemonia não significava violência, apesar de poder ser sustentada pela força; significava ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão”. Assim sendo, vale pôr em evidência que esses conceitos eram abstratos e não representativos, postos em termos do entendimento do sistema patriarcal, assumindo que as relações de gênero são constituídas historicamente, podendo, assim, sofrerem mudanças. Há sempre a possibilidade de uma forma anterior de hegemonia ser substituída por uma nova forma.

De acordo com a autora e o autor referenciados, a masculinidade hegemônica se diferencia das subordinadas, pois, incorpora a forma mais honrada de ser homem, porquanto exige, que os homens se posicionem, no sentido de legitimá-la ideologicamente, submetendo as mulheres aos homens.

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

As argumentações desenvolvidas possibilitam o entendimento de que as constituições das masculinidades provocam desdobramentos nas relações de gênero. Sobretudo na construção social que engendra o poder masculino. Tais reflexões sobre homens e masculinidades, mostram que não existe uma única masculinidade, e que, formas binárias supõem a divisão entre formas hegemônicas e subordinadas. Tais dicotomias baseiam-se nas posições de poder social dos homens. Entretanto, são assumidas de modo complexo por homens particulares, que também desenvolvem relações diversas com outras masculinidades.

Nesse sentido, tanto a masculinidade viril (WELZER-LANG, 1995, 2001), quanto a masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013), a partir das expectativas

de gênero (BUTLER, 2003), é que vão produzir a identidade do sujeito. Assim sendo, podem ter desdobramentos no processo de profissionalização, o que pode inviabilizar que homens ocupem certos espaços. Impondo a estes, a ocupação de posições profissionais e sociais de maior prestígio, profissões que se refiram ao espaço público de atuação e não ao espaço privado, do lar, do doméstico.

Portanto, na nossa compreensão, as masculinidades subordinadas também são evidenciadas como aquelas em que os homens estão inseridos em postos de trabalho que não são percebidos como masculinos. Por conseguinte, a escola de Educação Infantil representa um espaço de trabalho que se assemelha com o doméstico, com o privado. Já que, as crianças necessitam de cuidados para a higienização. Logo, não se espera que um homem ocupe esse espaço.

Por outro lado, as profissões ou ocupações que empoderam o sujeito masculino, que transitam na esfera institucional e pública como, por exemplo, a advocacia ou mesmo a engenharia, estas sim, devem ser ocupadas por homens! Nesse sentido, se estabelece uma lógica reguladora na qual a expressão de gênero cumpre o papel de gerenciar, de controlar as possibilidades de profissionalização. Contudo, existem sujeitos que subvertem essa lógica.

Entendemos que existe uma narrativa sociocultural que insiste em repetir a educação mimetista (WELZER-LANG 2001), que discursivamente fomenta a construção de gênero do masculino, e, conseqüentemente, tudo que envolve sua atuação profissional.

Tomando por base este aspecto, observamos que está posto um modelo em que a divisão sexual do trabalho operou e ainda opera sobre os corpos. Colocando a mulher em funções subordinadas ou subalternas àquelas realizadas pelos homens. Desta forma, profissões e carreiras que se constituem no ambiente público, como as engenharias por exemplo, são postas como privilégio da hegemonia masculina.

É o que nos mostra Rodrigo Mesquita (2017) ao estudar a trajetória profissional de mulheres no exercício da engenharia em interface com o hoje extinto Programa de Mobilidade Internacional nomeado de Ciências sem Fronteiras. O pesquisador, ao analisar as falas de suas entrevistadas, denuncia o “sexismo ainda presente nas engenharias” e ratifica “a necessidade constante das mulheres engenheiras reafirmarem sua capacidade e competência para exercer a profissão”. (MESQUITA, 2017, p. 78). Entretanto, para o autor, a inserção de mulheres em espaços tradicionalmente tidos como masculinos, tem sido um processo lento e árduo.

Todavia, preconceitos e barreiras ainda precisam ser superados, além disso há muito que se avançar para alcançar a equidade entre os gêneros. Uma vez que os homens também são subalternizados por ocuparem profissões que são percebidas socialmente como do ambiente

privado, como é o caso da docência na Educação Infantil. É justamente nesse espaço em que crianças são educadas, que se inicia o processo do mimetismo. Neste entendimento, Sousa (2018, p. 55) considera que:

Há um reforço constante do modo de se comportar e de se fazer masculino. Os meninos, desde cedo, são orientados a se diferenciarem do universo feminino e de tudo que a ele está associado – tarefas, postos de serviços, profissões, modos de cuidar e amar etc. Neste ordenamento, o professor do sexo masculino na educação infantil tem representado uma ameaça a uma ordem imposta aos gêneros – o cuidado de crianças pequenas é tarefa de mulheres, portanto, de professoras biologicamente definidas como mulheres. Um homem, ao romper com tal ordenamento e se inserir em um ambiente desenhado e pensado, ao longo dos anos, como lugar de atuação de mulheres, é visto pela comunidade escolar, na maioria das vezes, como exemplo negativo aos meninos e às meninas; como mais do que uma ameaça em relação à preservação da integridade física e psicológica das crianças, um pedófilo e provável praticante de abuso/violência sexual.

Por assim ser, a questão da masculinidade hegemônica engendra a delimitação das mulheres no campo da Educação Infantil, demonstrando que o cuidado e a educação de crianças pequenas é uma atribuição feminina, ou seja, que foi naturalizada como da seara das mulheres, desvinculada do masculino. Esta discussão possibilita que observemos, a existência de uma imposição velada sobre padrões de masculinidades e de feminilidades que provoca a abjeção dos sujeitos que não se enquadram em tais normas padronizadas.

A nosso ver, as problematizações elaboradas nas seções antecedentes foram insumos indispensáveis para compactar e pavimentar o caminho que seguimos na busca da compreensão de como os sujeitos “homens” atuantes no cuidado e educação de crianças, são atravessados e marcados pelas narrativas constituídas social e culturalmente sobre gênero e masculinidades. Bem como, todo esse aporte conceitual, potencializa a discussão da atuação de homens na Educação Infantil.



#### **4 - QUEM TEM MEDO DO BICHO PAPÃO? HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

De acordo com Daniela Diana (2022), o bicho papão é um “monstro” que tem uma aparência assustadora e aparece no quarto das crianças desobedientes. Ele fica embaixo da cama, atrás da porta ou dentro do armário para assustá-las enquanto elas dormem. Além disso, ele come as crianças teimosas. Com base nisso, surgiu seu nome (do verbo "papar", que é sinônimo de "comer"). Em algumas versões da lenda, o Bicho-papão permanece no telhado das casas, analisando o comportamento das crianças da residência.

Inicialmente cabe esclarecer a pertinência da escolha do título para esta seção, de forma alguma queremos atribuir uma imagem negativa, de “monstro” a homens trabalhando como professores na Educação Infantil. E sim, chamar a atenção para o imaginário de muitas pessoas ao conceber o espaço da Educação Infantil como predominantemente de ocupação de mulheres, colocando em dúvida qual seja de fato a intenção desse ser estranho ao universo de cuidado e educação de crianças pequenas.

Ao longo desse debate percorremos um caminho de intersecção com as proposições conceituais a respeito de gênero e masculinidades postas nas seções anteriores, compreendendo que o sujeito “homem” que agora se torna matéria de inferências a respeito do seu lugar de atuação e trabalho, é o mesmo que é atravessado e formado pelas convenções familiares, sociais institucionais de educação dos corpos na hierarquia de poder.

Assim, apresentamos argumentações que busquem contribuir para compreensão dos porquês de ser a docência na Educação Infantil uma etapa de ensino representada socialmente como uma profissão, predominantemente, feminina. Também discorreremos sobre os estranhamentos muitas vezes instaurados em relação a presença do homem na educação de bebês e crianças pequenas e sua (possível?) alusão ao bicho papão.

##### **4.1 - Educação Infantil no Brasil: caracterização e contextualização**

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade direta da família durante séculos, uma vez que no convívio com os adultos e outras crianças ela vivenciava as tradições e aprendia as normas e regras de sua cultura. Mas, com a transição do sistema feudal para o sistema capitalista, alterou-se o modo de produção doméstico para a produção fabril, transformando a forma de organização social. Portanto, essa revolução causada pela industrialização dos meios de produção, inaugurou uma enorme demanda de mão de obra, e possibilitou o ingresso massivo de mulheres no mercado de trabalho. Tal fato, modificou o modo como a família cuida e educa suas crianças. (PASCHOAL; MACHADO,

2009). As autoras observam que na educação brasileira voltada para as crianças pequenas, as primeiras iniciativas para criar instituições como: creches, asilos e orfanatos, nasceram com viés assistencialista, cujo objetivo era auxiliar as mães que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas.

Esse é o mesmo entendimento de Maria Fernanda Nunes; Patrícia Corsino e Vital Didonet (2011), pois, mostram que do começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país, aconteceram separações e tentativas de complementaridade do cuidar e educar em um período que vai de 1875 a 1985. Entendem que o início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil remonta ao século XIX e sua inspiração está referenciada nos países da Europa Ocidental. Argumentam que o primeiro período desta história se caracteriza pela importação de modelos europeus de atenção à criança, sendo que as creches, ou qualquer outro nome que lhe foram atribuídas, eram destinadas de forma predominante para filhos(as) de “mulheres que exerciam trabalho fora dos seus lares (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. Todavia, as creches tinham um caráter assistencial, ou seja, de cuidado. Enquanto os jardins de infância esboçavam um caráter educacional”. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.17)

De acordo com Aline Almeida (2017), o jardim de infância implantado no Brasil foi inspirado no modelo Kindergarten<sup>15</sup>, e funcionava em anexo à escola Caetano de Campos cujo escopo era “plantar sementes da cultura intelectual, moral e física, para que estas pudessem germinar e multiplicar os gérmenes da ordem e do progresso, plantando nos corações e nas mentes a silhueta do homem novo – racional, administrado e industrioso” (ALMEIDA, 2017, p. 45). Esclarece que as aulas no jardim da infância eram realizadas das 11h às 15h, de segunda a sexta-feira, e sua constituição organizacional se dava em 1º. período, com crianças de 4 anos de idade, 2º período, com as crianças de 5 anos e 3º período, que comportava as crianças de 6 anos. Segundo ela,

no Jardim da infância, as atividades cotidianas já estavam previamente organizadas em sequências fixas. As atividades repetidas diariamente instituíram tanto para as crianças como para os adultos uma regularidade. As atitudes formais auxiliavam a construção da pertinência a um grupo social, organizado a partir de regras específicas. Faziam parte desses momentos rituais: a entrada (com canto e saudações); o repouso; o recreio; os pensamentos; os méritos; os cantos de despedida e a saída. (ALMEIDA, 2017, p. 49).

---

<sup>15</sup> Friedrich Wilhelm Froebel, um discípulo de Pestalozzi, inaugura uma escola infantil educativa que ele designa como Kindergarten, jardim de infância em uma tradução literal, por considerar que o desenvolvimento da criança, assim como o de uma planta, exigia cuidados especiais e específicos como plantio, rega e poda na hora certa (KISHIMOTO, 1986).

Para a autora, as práticas na escola eram propostas durante a rotina das atividades e vivenciadas na prática diária por meio do currículo oculto<sup>16</sup> de forma transdisciplinar, integrando o cotidiano escolar. Sendo assim, as práticas, que ela denomina rituais, “devem ser articulados não como gestos, mas como a consciência dos seres humanos em sua prática, ação e movimento da sociedade, pois articulam, recriam, renovam ou refazem a identidade, a personalidade do grupo e da própria sociedade”. (ALMEIDA, 2017, p. 49).

Já as instituições que acolhiam as crianças até 3 anos de idade, ou seja, as creches, surgem após as instituições educacionais voltadas às crianças maiores como o jardim de infância serem consolidadas. Como esclarece Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), no período da República são instituídas as primeiras instituições para crianças até 3 anos de idade, “chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país”. Ele informa que, em 1920, no Estado de São Paulo, o arcabouço legal postulava que as fábricas criassem “Escolas Maternais” junto a suas instalações, com o objetivo de prestar cuidados as crianças filhas(os) das operárias. Sendo que, apenas um reduzido número de empresas que atendiam crianças das trabalhadoras, ocupavam-se das instalações de berçário e de creche.

Tizuko Morchida Kishimoto (1988) mostra que no século XX houve um aumento das escolas maternais junto com a expansão industrial que estimulou a urbanização. De acordo com ela, com o aumento do proletariado trabalhano nas indústrias, as mulheres proletárias precisariam de instituições que cuidassem de crianças para deixarem suas crianças. Outro fator que contribuiu com o aumento das escolas maternais foram os movimentos político-sociais, que viam esses espaços escolares como uma instituição que colaborava para a modernização do país. Nesse sentido, “a ideologia do progresso, amparada pelos dispositivos legais e condições sociais e políticas típicas dos anos 20, definiu a escola maternal como um estabelecimento próprio para operários” (KISHIMOTO, 1988, p. 59).

Nesse sentido, de acordo com Vidal e Pucci (2020), o jardim de infância, na perspectiva Froeberiana, seria a instituição reconhecidamente educativa, enquanto os berçários e as creches seriam assistenciais. Elas observam que ao longo da história, “à medida que as crianças pequenas começam a se escolarizar passam também a ser alvos de disputas políticas partidárias

---

<sup>16</sup> Segundo Moreira e Silva (1997), o currículo oculto é um termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, representando tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções que vigoram no meio social e escolar, embora não apareça no planejamento do professor ou nas prescrições escritas.

e de igrejas, com fundos assistenciais, que impõem uma doutrinação religiosa” (VIDAL; PUCCI, 2020, p. 312).

Nessa direção, Kishimoto (1986) pontua que as casas de infância, que eram administradas pela igreja, eram divididas em maternais, creches e jardins de infância, e os profissionais que atuavam nessas instituições eram subsidiados pelo Estado. Sendo através destes que se começa a compor o cenário de educação brasileira para crianças pobres e abandonadas, além de vítimas de movimentos armados.

Avançando no contexto histórico, nos valemos de Arce (2001), que identifica nas décadas de 1970 e 1980 um crescimento na demanda da Educação Infantil, bem como na expansão da educação pública para crianças menores de 6 anos de idade no Brasil. A autora entende a expansão dessa modalidade de atendimento a criança foi realizada com o menor custo possível, estrategicamente com a utilização do trabalho voluntário de mães. Uma vez que havia uma indefinição sobre o orçamento a ser destinado para a Educação Infantil a época.

Isso se dá em um contexto histórico e social de reivindicações das mulheres pelo direito de trabalhar fora do espaço doméstico. Essas mulheres trabalhadoras, e os(as) estudantes que se mobilizaram, por meio de movimentos sociais, reclamavam o direito das crianças pequenas a escolas públicas através de implementação de creches.

De acordo com Maria Amélia Teles (2017) essas reivindicações acontecem pois, há um crescimento das mulheres na composição da população economicamente ativa. Além do fato de que parte dessas mulheres chefiavam suas famílias. Desta forma, para que elas pudessem trabalhar havia a necessidade de ajuda para cuidar das crianças pequenas. Sendo assim, a educação de crianças filhos(as) dessas mulheres em espaços públicos, deve ser creditada as suas conquistas na luta pela autonomia. A autora sustenta que, em 1979, foi realizado o I Congresso da Mulher Paulista, em São Paulo, com a participação de várias mulheres, de diferentes entidades organizadas, tendo na pauta a creche como prioridade. Após a implementação das creches, o próximo passo foi pleitear a qualidade pedagógica. Para tanto, era necessário reivindicar a melhoria dos espaços e das instalações das creches. Em alguns momentos, conforme assevera a pesquisadora, a pauta da luta dos movimentos passa a ser, “creche não é depósito, é um direito das crianças pequenas à educação”. (TELES, 2017, p. 199).

Na compreensão de Vidal e Pucci (2020) é a partir da conquista pelas mulheres do direito a matricularem suas crianças em escolas de Educação Infantil é que inicia-se o processo de elaboração da documentação oficial regulatória desses espaços. Nesse sentido, a Constituição Federal do Brasil de 1988 institui o direito das crianças serem educadas e cuidadas em espaços escolares de creches e pré-escolas públicas. Espaços esses, que passam a ser

mantidos e garantidos pelo poder público, que reconhece a Educação Infantil como parte da Educação Básica brasileira. Para as autoras, é com base nesse marco legal, que outros dispositivos jurídicos começam a abarcar a Educação Infantil na educação formal. Em 1996, a Educação Infantil passa a ser direcionada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), estabelecendo parâmetros educacionais.

Desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nacionais (LDB), em seu Artigo 29, instrui que a “educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, p. 17).

A partir da LDB são suscitadas muitas discussões no âmbito educacional que se voltam à educação e ao cuidado de crianças pequenas no que concerne a problematização de uma pedagogia voltada especificamente para essa faixa etária. O tema central dessas discussões tem como foco o cuidar e o educar. Para equalizar essa demanda em 1998, o Ministério da Educação publica os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, volume I, II e III (BRASIL, 1998), um documento que visa a nortear o profissional em seu trabalho com a criança pequena, em todo o território brasileiro. O volume I do RCNEI apresenta como concepção de cuidar e educar: Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (RCNEI, 1998, volume I, p. 24)

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

Um ano após, ou seja em 1999, institui-se outro importante documento no arcabouço educacional da Educação Infantil brasileira, institui-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999), de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento. Tais Diretrizes foram revogadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que constituem-se nos Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica

do Conselho Nacional de Educação, com o escopo de orientar as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Em relação às propostas pedagógicas de Educação Infantil, o documento registra que são objetivos da proposta pedagógica garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:  
A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo[...] (DCNEI, 2010, p. 19).

As DCNEI, postulam que é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. “As crianças com 6 anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula deverão ser matriculadas no Ensino Fundamental; as que completarem 6 anos após esta data devem ser matriculadas na Educação Infantil”. Postula ainda que a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental (DCNEI, 2010, p. 15). Atualmente no Brasil a Educação Infantil é orientada pela BNCC/EI, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que de acordo com Luciane Panidini-Simiano; Márcia Buss-Simão (2016) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, visam a orientar a formulação de políticas educacionais, desta forma, na área da Educação Infantil, a defesa da construção da Base Nacional Comum Curricular está posta, sobretudo, na exigência de instrumentalizar e detalhar as DCNEI de 2009. De acordo com as autoras, a cooperação da área na construção da base “se deu a fim de construir orientações a partir das quais os(as) professores(as) pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância, a garantia dos direitos das crianças e uma educação infantil de qualidade” (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 80).

O panorama conceitual e histórico de constituição dos espaços da Educação Infantil apresentado até aqui possibilita o entendimento de que as mulheres foram revestidas de predicados como: maternais, dóceis e amorosas, propícias ao trabalho com as crianças. Tais características fundamentaram a construção do mito de que as mulheres já nascem destinadas ao cuidado com o lar, casa e crianças.

Arce (2001) trabalhando com essa acepção de mito, observa em seus estudos, que a constituição histórica da figura do(a) profissional de educação infantil foi fortemente imbuida

pelo mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, onde a atribuição educativa associa-se essencialmente ao ambiente doméstico, desta forma tal atribuição tornaria-se particularmente importante nos primeiros anos da criança. Nas palavras da autora,

o início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que esse mito da mulher mãe e educadora nata exerce seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral. (ARCE, 2001, p. 170).

Nesse rumo, Carolina Sá e Walquíria Rosa, (2004) ao pesquisarem estudos publicados na década de 1990, perceberam que por razões diversas, as mulheres ocupavam os espaços de trabalho nas escolas. Apontam como um destaque, o protagonismo feminino em um emergente mercado de trabalho, que se configurava para as mulheres pobres, em condição de sustento diário, já para as mulheres com melhores condições econômicas, concebia-se em possibilidade de uma atividade fora do lar. Deste modo tanto para aquelas, como para estas, consistia na possibilidade de conciliar o trabalho doméstico com o magistério.

Louro (2004,) problematiza a feminização de ocupações que “tomaram emprestado as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância etc.”. Para a autora, nesse contexto, “a professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora”. (LOURO, 2004, p. 454)

Portanto, o processo de feminização do magistério acaba por transferir para Educação Infantil predicados do lar como: cuidado, carinho, amor, dedicação e vocação para a educação escolar, fazendo com que a docência na Educação Infantil, por abarcar a dimensão do cuidar e educar, seja entendida como uma continuidade da educação primária do lar, e desta forma carregada de atributos e significados constitutivos do feminino.

Por fim, compreendemos, através desta síntese histórica e contextual da Educação Infantil no Brasil, que essa etapa educacional não passa pelo processo de feminização, ela já surge como uma área de trabalho das mulheres.

#### **4.2 – A Rede Municipal de Educação foco da investigação, contextualização e aproximação com o campo de pesquisa**

Nesta seção, por meio de recortes do documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Municipais, apresentamos caracterizações de orientações normativas e da estrutura

educacional para a infância no município coparticipante desta pesquisa. À vista disso, consideramos necessário apresentar contextos organizacionais para esta etapa educacional, como forma de situar a Rede Municipal de Educação na conjuntura da Educação Infantil, de modo que possibilite relações com o problema de pesquisa afim de permitir a compreensão dos espaços públicos de educação e cuidado infantil no município.

Segundo as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil - DCMEI instituída em 2020, no município em voga, a educação se dá por meio de um processo dinâmico que necessita de renovações de parâmetros para orientar as ações educacionais. Nesse sentido, apresentamos, de acordo com documento supra mencionado, um resgate da história da Educação Infantil no município. O texto atual das DCMEI (2020) resgata das Diretrizes Curriculares do ano de 2003, o contexto histórico da Educação Infantil neste município no sentido de valorizar o documento elaborado pelos(as) profissionais da Rede Municipal de Ensino-RME.

As primeiras instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos foram organizadas por igrejas e outras entidades filantrópicas. Mais tarde se agregaram às associações de bairros, reunindo forças para cobrar do Poder Municipal mais responsabilidade para com a Educação Infantil. Em 1980, o atendimento institucional oferecido às crianças pequenas era diferenciado: em creches vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (S.M.E.) bem como à Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social e em salas conveniadas à Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Neste período, a rede física das unidades era precária. As salas funcionavam em casas adaptadas, salões de igrejas e associações de moradores. Os profissionais que atuavam na pré-escola eram estagiários da UFU e professores voluntários, conveniados com as fundações governamentais: MOBREAL e FAE. Crianças de 0 a 3 anos de idade ficavam aos cuidados de profissionais com escolaridade inferior, que visavam somente o ato de “cuidar”. Ainda nos meados de 1980, ocorreu um importante avanço em relação à estrutura pré-escolar: deixou de ser conveniada à Universidade Federal de Uberlândia, ficando diretamente ligada à Secretaria Municipal de Educação. A seleção dos profissionais passou a ser realizada através de provas específicas, sob a coordenação da Divisão de Educação pré-escolar. Ocorreram, então, uma série de estudos com os profissionais selecionados, objetivando definir a função da pré-escola, com ênfase no aspecto pedagógico. Em 1990 iniciou-se no município, a construção das Escolas Municipais de Alfabetização – EMAs, com salas equipadas, parques, refeitórios, dependências administrativas, dentre outras, devido ao aumento da demanda de vagas e devido aos prédios adaptados não suprirem as necessidades da clientela atendida. Neste período regularizou-se a situação dos funcionários da área: o primeiro concurso para professores da pré-escola, 1ª a 4ª séries e supervisores foi realizado. A partir desta década, o ingresso de profissionais na Rede Municipal de Ensino acontece por intermédio de Concurso Público. Assim, o quadro de profissionais das Instituições Escolares sofreu modificações. Amplia-se a equipe de trabalho: Administrador, Orientador educacional, Supervisor escolar, Secretário, Oficial Administrativo, Professor, Merendeiro, Auxiliar de Serviços Gerais. Em 1991, houve a inauguração do 1º Módulo de Educação Infantil, no bairro [...], atendendo cerca de 850 crianças em tempo integral, de 0 a 6 anos e, em média, 150 crianças de 4 a 6 anos, em período parcial. Para melhorar o atendimento à população, a partir de 1992 foram construídas outras unidades de Educação Infantil em alguns bairros da cidade. Dentre elas, destacamos o EMEI [...] que teve, inicialmente, atendimento preferencial aos filhos dos servidores municipais. Atualmente, esta preferência foi abolida e o atendimento é estendido à comunidade em geral, de acordo com os critérios de zoneamento definidos



pela S. M. E. (DCMEI, 2003, p. 6-8).

As Diretrizes Municipais salientam que o processo de urbanização e industrialização colaborou para a inserção das mulheres no ambiente de trabalho, o que ocasionou alterações na organização familiar, criando demandas para o atendimento, cuidado e educação das crianças no espaço escolar.

Atualmente, de acordo com as DCMEI (2020), a Rede Municipal de Educação é composta por 95 Escolas Municipais que oferecem a Educação Infantil, sendo: 67 escolas denominadas, Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade e 28 Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF, que também atendem crianças de 04 e 05 anos de idade.

No que concerne a proposta curricular para educação na RME, segundo este documento, acontece percorrendo a seguinte trilha:

O primeiro Documento Curricular da RME foi formulado na década de 1990, momento em que a Secretaria Municipal de Educação convidou os profissionais das diferentes áreas - Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Fundamental II - para um movimento de estudo, reflexão e elaboração das Propostas Curriculares. Naquela oportunidade, foi assumida pelos profissionais participantes dessa construção, a perspectiva pedagógica Histórico Crítica.

Já em 2003, a Secretaria Municipal de Educação, com a proposta de direcionamento do ensino na perspectiva da Escola Cidadã, contou novamente com a participação dos profissionais da educação para estudo e revisão das Propostas Curriculares, as quais foram renomeadas de Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs).

No período entre 2008 e 2010, mais uma vez, profissionais da Rede foram convidados para uma nova revisão das DCMs. Na circunstância, alguns ajustes foram necessários para a adequação do documento às Leis de Nº 8.069/91 (ECA); 10.639/2003 (Cultura Afro) e 11.645/2008 (Cultura Afro e Indígena).

Em 2013, em âmbito nacional, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e no contexto municipal, instituída a Lei nº 11.444: “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender”. No ano seguinte (2014), entrou em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 - 2024.

No ano de 2015, o Plano Municipal de Educação (PME) foi aprovado, por meio da Lei nº 12.209, para o decênio 2015 - 2025. Nesse mesmo ano, também foi fundado o “Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática” (Bullying) a partir da consolidação da Lei Nº 13.185. (DCMs, 2020, p. 24).

Diante da publicação de importantes documentos legais nas esferas federal e municipal, em 2017, observa-se a necessidade de reelaborar o currículo da RME a partir de um mapeamento realizado pela Rede, o qual evidenciou a importância da atualização das diretrizes. Como no âmbito federal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em dezembro de 2017, a qual “define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, de forma progressiva e por áreas de conhecimento, tornando-se referência nacional e obrigatória para a formulação de todos os currículos escolares do país e das propostas pedagógicas das escolas” (MEC, 2018, p. 7).

Neste contexto, as DCMEI (2020) passam a contemplar em sua estrutura acepções sobre princípios, fundamentos e procedimentos que instruem as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas com as crianças atendidas nas Escolas da Rede Municipal de Ensino. Assim, o documento objetiva efetuar a equidade de aprendizagem, “garantindo que o atendimento e as práticas vivenciadas nos espaços escolares proporcionem o desenvolvimento integral e saudável dos sujeitos, sem deixar de considerar os diversos contextos nos quais eles estão inseridos”. (DCMEI, 2020, p. 52)

Considerando que as crianças atendidas nas escolas da RME são o principal destino da exequibilidade das diretrizes, o documento normativo do município apresenta concepções importantes, as quais entendemos ser relevante destacar.

#### **Concepção de Infâncias:**

[...] mais do que elencar a infância como período da existência humana, pela necessidade da construção curricular, queremos contribuir para repensar esse tempo sem, contudo, desconsiderar o direito primeiro de ser criança. Para tal, a Educação Infantil precisa ser redimensionada tanto em sua função social quanto pedagógica, a fim de tornar acessível a todas as crianças os elementos culturais construídos pela humanidade, os quais contribuem para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, escola e família são corresponsáveis pela educação dos bebês e das crianças e, por isso, precisam estabelecer entre si um vínculo relevante e permanente, por meio de trocas de informações sobre seu dia a dia nesses espaços educativos, conferindo-lhes um elo de proximidade, afetividade e segurança emocional, indispensáveis ao processo de desenvolvimento e aprendizagem infantis. À luz desses pressupostos, a Educação Infantil busca promover o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, contribuindo para a construção da sua identidade e autonomia, atendendo às necessidades básicas do cuidar e do educar em cada faixa etária, tendo em vista o brincar como direito e linguagem própria dessa fase.

Todavia, infância deverá se apresentar sempre no plural – infâncias, pois é impossível compreender essa fase da vida de maneira rígida, única, universal. Isso porque não se pode considerar a criança de forma estereotipada, pois o que temos são indivíduos únicos, com características próprias. Configuram-se então a partir de um contexto sócio-histórico e cultural e a criança, centro do planejamento curricular[...] (DCMEI, 2020, p. 70).

#### **Concepção de Criança:**

A concepção de criança defendida neste documento está em conformidade com a ideia atual de infância, uma vez que ela é compreendida como um ser integral, um sujeito de direitos e produtor de cultura. Ainda, como um sujeito que interage com outros sujeitos e com o meio para compreender, intervir e construir sentido e significados sobre o mundo ao seu redor.

[...] para a construção das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, a criança que reconhecemos nas práticas pedagógicas é ativa e protagonista no processo de construção de sua aprendizagem. O alicerce do mundo infantil são suas descobertas, interações e brincadeiras, que se integram em diferentes linguagens (oral, escrita, visual, corporal e musical) e contribuem para seu crescimento, desenvolvimento e produção de história e cultura. (DCMEI, 2020, p. 69).

#### **Concepção de Educação Infantil:**

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conforme preconiza a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, tem como “finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

As crianças são sujeitos históricos e de direitos que, em suas inter-relações vivenciam e constroem sua identidade pessoal e coletiva. A Educação Infantil, vincula o educar, o cuidar e o brincar, no acolhimento e valorização das vivências, dos conhecimentos e das experiências construídas pelas crianças nos ambientes das famílias e nos contextos das diversas comunidades culturais e sociais, da sociedade; com o intuito de articulá-los em suas propostas pedagógicas. Nesse sentido, a Educação Infantil busca ampliar o universo de ensino e aprendizagem dessas crianças, proporcionando outros conhecimentos, habilidades e interesses, por meio de um ambiente criativo, dinâmico e interativo, com a participação das famílias nesse contexto educacional. Compreendendo essa primeira etapa na vida escolar das crianças como um dos marcos das vivências construídas por ela, envolvendo todo seu contexto cultural, familiar, a escola passa a ter uma existência real e significativa. Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, são as interações e a brincadeira, as quais as crianças por meio de suas ações com seus pares e com os adultos, constroem suas aprendizagens. (DCMEI, 2020, p. 71-72).

Quanto a concepção de Currículo na Educação Infantil apresentada nas Diretrizes Municipais, temos que o currículo abrange o conjunto de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral dos sujeitos, do mesmo modo que abrange as relações que atravessam o espaço escolar, como: as organizações do tempo, do espaço, a seleção dos materiais e das práticas educativas. Entretanto, perpassa o contexto escolar, indo além da cultura, da sociedade, do que a criança já traz em suas vivências. Nesse sentido, adota a concepção defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2013, p. 86).

Dessa forma, o currículo na Educação Infantil de acordo com as DCMEI, deve ser experienciado com as crianças considerando seus saberes visando garantir os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, assegurados pela BNCC. “Ou seja, precisa ser pensado e efetivado tendo a criança como protagonista principal no processo de ensino e aprendizagem. E essas ações só serão bem sucedidas a partir da ação de escuta e diálogo com e pelas crianças”. (DCMEI, 2020, p. 73.).

As Diretrizes Curriculares Municipais, em consonância com a BNCC, trata dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para Educação Infantil. Observa que para dialogar sobre objetivos, aprendizagem e desenvolvimento faz-se primordial compreender o

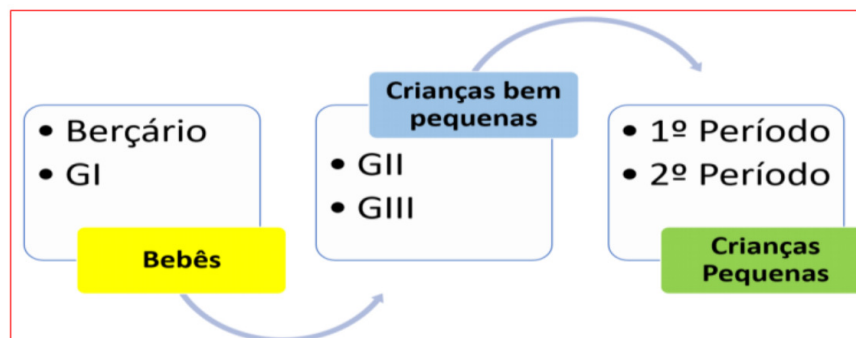
desenvolvimento infantil e as fases vivenciadas nas infâncias. Neste sentido preconiza que os objetivos são guias no processo de aprendizagem dos bebês e das crianças, entretanto, entende que cada sujeito é único e assim pode haver tempos e ritmos diferentes na aquisição das aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento integral. Cabendo a escola e as (os) profissionais que nela atuam, terem claro quais são esses objetivos e desenvolverem o planejamento e adequá-lo, dentro da singularidade de cada um.

Os objetivos de aprendizagem nas Diretrizes Curriculares Municipais são apresentados de forma circular, no sentido de representar o desenvolvimento infantil ocorre não de maneira linear, mas em um processo dialógico e complementar.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2017, p. 44).

Desta forma, para que se efetivem as aprendizagens essenciais é importante entender as crianças como sujeitos históricos e sociais que se constituem a partir das relações estabelecidas entre o meio e os sujeitos que convivem com elas. Embora existam particularidades nos componentes curriculares da Educação Infantil, todos precisam ser vistos em uma dimensão interligadas e interdependentes. Na organização das DCMEI, em cada campo de experiências, são apresentados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos etários bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas: o grupo dos bebês é composto por Berçário e G1, e contempla crianças de 0 a 1 ano e 7 meses de idade. O grupo das crianças bem pequenas é composto por G2 e G3 e contempla crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e o grupo das crianças pequenas que atende a pré-escola sendo composto por 1º período e 2º período e contempla crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Figura 1- Organização Educação Infantil nas DCMEI



Fonte – (DCMEI, 2020, p. 78)

Em cada campo de experiências os direitos de aprendizagem possuem especificidades, dessa forma, foram reelaborados, traduzindo aspectos peculiares, conforme estes se apresentam. Nas DCMEI (2020), ao pensar sobre os Campos de Experiências, busca-se fundamentação na BNCC (2017), que traz como proposta curricular uma composição que considera as experiências concretas e os saberes construídos pelas crianças, amalgmando-as aos conhecimentos culturalmente construídos, tendo como Eixos Estruturantes as Brincadeiras e as Interações como “formas de apropriação dos conhecimentos e construção da aprendizagem por parte das mesmas”. Ao se considerar os campos de Experiências enquanto organização curricular a RME, “concebe que as crianças aprendem a partir de um conjunto de vivências e de práticas planejadas, sendo elas protagonistas em seu processo de aprendizagem e não apenas receptoras de informações”. (DCMEI, 2020, p. 80 ). Com base nesses saberes e conhecimentos, os campos de experiências foram organizados respeitando a parte comum contemplando cinco campos de experiências de acordo com a BNCC e uma parte diversificada composta por dois campos de experiências. Os campos são assim divididos:

**Parte comum:** O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

**Parte diversificada:** Culturas Regionais e Locais: vivências culturais na infância; Habilidades Socioemocionais

O documento evidencia a relevância de ressaltar que as ações e aprendizagens das crianças são indissociáveis e precisam possibilitar o fortalecimento de sua autoestima e o interesse em fazer descobertas sobre o mundo a sua volta, utilizando-se de diferentes linguagens.

Figura 2- Organização dos Campos de Experiências nas DCMEI



Fonte: (DCMEI, 2020, p.81)

O documento normativo que orienta a Educação Infantil no município não se priva da organização do papel dos(as) profissionais que atuam nesta etapa educacional na RME. Considera que para atuar na Educação Infantil, exige-se, primeiramente, intencionalidade nas ações que envolvem os bebês e as crianças, já que os(as) profissionais estão inseridos(as) na ambiência escolar em que o trabalho é desenvolvido, pois, em todos os seus espaços, as ações desenvolvidas na escola, são complementares às ações realizadas na família e na comunidade. Desse modo, as diversas ações de todos(as) os(as) agentes<sup>17</sup> escolares precisam estar em conformidade com as perspectivas de infâncias, de crianças e de Educação Infantil, visando sempre o desenvolvimento integral e saudável delas. Consoante a isso, é fundamento indispensável pensar que as crianças precisam estar em um ambiente em que sejam respeitadas suas singularidades, onde seja criados contextos necessários para uma aprendizagem significativa e que se possibilite a todos e todas envolvidos(as) uma convivência harmônica e agradável.

Assim, para o profissional atuar de forma coerente com a proposta da Rede Municipal de Ensino, alguns aspectos precisam ser observados:

- ❖ O Cuidar e o Educar são indissociáveis no processo de atendimento às crianças;
- ❖ A criança é entendida como um sujeito integral e todas as ações desenvolvidas junto a ela são direcionadas para o seu desenvolvimento enquanto sujeito sócio-histórico e produtor de cultura;
- ❖ As crianças possuem várias linguagens para se expressarem e se desenvolverem. Todas precisam ser compreendidas e precisam receber a atenção e o trabalho pedagógico necessário para o seu desenvolvimento integral;

<sup>17</sup> Importa destacar que nas DCMEI(2020) os(as) profissionais referidos(as) são todos(as) que estão no contexto escolar: professores(as), analistas pedagógicos, diretor(a), vice-diretores(as), profissionais de apoio escolar e setores administrativos.

❖ As Brincadeiras e as Interações precisam permear as vivências, as descobertas e as aprendizagens. (DCMEI, 2020, p. 104).

Assim, apenas as características profissionais necessárias a exigência de compreender que, para a atuação junto aos grupos de crianças, é imprescindível, o estabelecimento do vínculo e da afetividade no intuito de se criar um ambiente seguro e propício a aprendizagens. Realça ainda, que faz parte do trabalho rotineiro do(a) profissional atuante na Educação Infantil: refletir, selecionar, organizar, observar, planejar, mediar e acompanhar as práticas e as interações diversas, oportunizando diversas situações que garantam o desenvolvimento global de todas e de cada uma das crianças.

Ademais, considera que a formação inicial desses(as) profissionais deve ser complementada pela formação continuada, preferencialmente aquela oferecida pela RME, e outras formações que auxiliem na busca permanente do aprimoramento profissional. Essas formações precisam alinhars-e as demandas que envolvam o universo infantil, visando ampliar conhecimentos e o fazer pedagógico. Formações que colaborem na avaliação e replanejamento das práticas educativas, na busca da efetivação do trabalho, garantindo, assim, a qualidade do atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. Nesta perspectiva, se ampara nos RCNEI (1998) na caracterização do perfil do(a) profissional que atua nessa etapa da Educação.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e avaliação (MEC, 1998 p. 41).

Nessa lógica, torna-se essencial que os(as) profissionais tenham um perfil adensado com o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, porquanto lhes são exigidos: disponibilidade para a afetividade, dinamismo, criatividade, flexibilidade, conhecimento do desenvolvimento infantil e formação contínua.

No que tange a execução do “cuidar” e “educar” relacionados aqueles(as) que integram o quadro de profissionais da Educação Infantil da RME. As DCMEI (2020) abordam de forma sintetizada, pontuando ações como: o estabelecimento de rotinas; a chegada e acolhida; a preparação para as rodas de conversa; o uso de recursos audiovisuais; o momento das refeições;

momento do repouso e sono; a rotina do banho/banheiro/higiene; o desfralde; organização do término do dia.

Dentre essas ações focalizamos o item: a rotina do banho/banheiro/higiene.

O banho deve ser considerado como um tempo precioso no contexto educacional. Vai além do simples ato de lavar o cabelo, ensaboar e enxaguar o corpo. O momento é de aprendizado sobre os cuidados e também de interação entre o adulto e a criança, sendo uma oportunidade de ampliar os conhecimentos de ambos e o trabalho do profissional. É importante ressaltar que esse banho não substitui o que é feito em casa, mas deve ser realizado de acordo com a necessidade da criança. Dependendo da experiência nos primeiros meses e anos de vida, a higiene passa a ser vista como um prazer e uma maneira de relaxar, e não como obrigação.

Assim, é importante que os profissionais vejam esse momento como uma atividade educativa, um aprendizado para a criança e não como uma função menor que pode ser descartada da rotina escolar sem uma justificativa coerente, especialmente das turmas de tempo integral, considerando os aspectos climáticos. Para reforçar a interação, a estratégia é conversar com os bebês e com as crianças todo o tempo e olhá-los nos olhos. O toque do profissional deve ser calmo e sem pressa. Aos poucos, o bebê e a criança vão conquistando autonomia para se lavar sozinha. Por isso, é essencial incentivá-la a usar o sabonete, se esfregar, se enxaguar e ajudar a colocar a roupa. Com cerca de 1 ano, o bebê imita o que o adulto faz e começa a aprender a se cuidar. As crianças bem pequenas, de 2 a 3 anos, aprendem a preocuparem-se com o outro e adquirem autonomia nos cuidados pessoais, mas precisam da supervisão e orientação do adulto em todos os momentos da rotina.

As crianças têm necessidade frequente de ir ao banheiro, mas nem sempre têm a capacidade de prever ou se lembrar. Tais necessidades surgem, muitas vezes, de forma inesperada e com caráter urgente. Ademais, muitas crianças precisam adquirir os hábitos básicos para uso das instalações sanitárias que deverão ser ensinados e praticados em casa com o apoio da escola.(DCMEI, 2020 p. 114).

Nossa atenção a esse tópico encontra pertinência na relação do tema com nosso objetivo de pesquisa, pois se insere na questão da atuação de homens na Educação Infantil, que como vimos, tem encadeamento direto com o cuidado ligado a higiene de bebês e crianças pequenas. Então, a partir desse mote, vimos que as Diretrizes Curriculares, ainda que trate de atividades educativas e pedagógicas de agentes escolares, não disciplina suas atribuições. Nesse sentido, apresentamos a seguir, atribuições de cargos que compõem a organização funcional da carreira do magistério no município investigado, e que estão intrinsecamente imbricados com a problematização da presença de professores homens atuantes na Educação Infantil.

A carreira do magistério na RME é regulada pela LEI Nº 11.967, de 29 de setembro de 2014, que dispõe sobre o plano de carreira dos(as) servidores(as) do quadro da educação da rede pública municipal de ensino no município em questão. Tal dispositivo normativo elenca as responsabilidades de cada cargo. Para fins desta pesquisa, nos limitaremos aqueles que tem vínculo direto com a temática desse trabalho e que por conseguinte tenham pertinência com



ações de “cuidar” e “educar”. Não nos ocuparemos de itens que adentrem atribuições administrativas.

No artigo Art. 9º-A tem-se a seguinte redação:

os servidores públicos municipais do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino [...], cumprirão carga horária de trabalho semanal, conforme constantes no Anexo III:

I - instrutor de língua de sinais e intérprete de língua de sinais: 20 (vinte) horas;

II - educador infantil I e profissional de apoio escolar: 25 (vinte e cinco) horas;

III - professor: 20 (vinte) horas;

IV - intérprete educacional: 25 (vinte e cinco) horas;

V - analista pedagógico e inspetor escolar: 30 (trinta) horas;

§ 1º Para os servidores ocupantes dos cargos de Professor, quando em regência de turma, 1/3 (um terço) da carga horária semanal de trabalho destina-se a atividades de planejamento, estudo, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político Pedagógico da unidade, constituindo assim atividade extraclasse.

§ 2º Dois terços das horas destinadas a atividades pedagógicas consideradas extraclasse de que trata o § 1º deste artigo poderão ser cumpridas no local de escolha do docente para preparação de aulas, elaboração e correção de trabalhos e provas, conferência de diários, entre outras.

§ 3º As aulas dos servidores ocupantes dos cargos de Professor, quando em regência de turma, serão, quando possível, concentradas em 4 (quatro) dias da semana, desde que não haja qualquer prejuízo ao ensino e ao horário de aulas dos alunos.

§ 4º Para os servidores ocupantes dos cargos de Professor, a carga horária de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, poderá ser acrescida, para regência de turma, até o limite máximo constitucional de 40 (quarenta) horas semanais, em caráter excepcional e temporário, por necessidade do serviço, com vencimento proporcional, mediante proposta da Secretaria Municipal de Educação.

§ 5º Para os servidores ocupantes dos cargos de Professor, Intérprete Educacional, Analista Pedagógico e Inspetor Escolar poderá haver a opção de jornada de trabalho para 40 (quarenta) horas semanais nas escolas de formação e de tempo integral, conforme vier a ser estabelecido em regulamento.

§ 6º A jornada de trabalho dos cargos de Professor será estruturada em hora/aula e hora/atividade. (Lei Ordinária 11967/2014, p. 49).

Educador(a) Infantil I e Profissional de Apoio Escolar; esse cargo tem atribuições análogas aquelas de “Auxiliar de creche” e outras variações postas Brasil a fora. Insta esclarecer, que o cargo de Educador Infantil I foi extinto, permanecendo apenas até a aposentadoria de seus ocupantes. Aqueles(as) que agora se inserem no serviço público municipal, o fazem no cargo de Profissional de Apoio Escolar. São atribuições do cargo:

Auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades lúdico-educativas, pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos, as especificidades e diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas;

Confeccionar recursos materiais, utilizados nas atividades lúdico-educativas;

Oferecer aos alunos materiais que incentivem a criatividade, a habilidade, entre outros, para possibilitar o desenvolvimento intelectual, psicomotor e social;

Acompanhar, orientar, estimular e executar a higiene pessoal dos alunos, observando as alterações em termos de saúde e nutrição;

Ensinar aos alunos hábitos de limpeza, higiene, disciplina e tolerância, entre outros atributos morais e sociais;

Auxiliar na solução de problemas individuais dos alunos, encaminhando ao especialista os casos em que seja necessária assistência especial;

Organizar, conservar e cuidar da higienização do material lúdico-pedagógico, equipamentos e quaisquer outros materiais utilizados pelos alunos;

Preencher o formulário de frequência dos alunos;  
 Estimular, preparar e acompanhar o repouso dos alunos;  
 Auxiliar nas atividades de promoção da integração escola-família-comunidade, por meio de reuniões com pais, professores e demais profissionais de ensino;  
 Socorrer o aluno em casos de pequenos acidentes e de emergência, tomando as providências necessárias, segundo orientação recebida do profissional da área, levando-a ou encaminhando-a ao posto de saúde ou médico mais próximo, informando os pais ou responsáveis;  
 Organizar todo material referente às atividades com os alunos, assim como roupas, toalhas, produtos de higiene pessoal e calçados de uso dos alunos;  
 Executar atividades de higienização dos alunos, como banho, troca de fraldas, escovação de dentes, limpeza das mãos, deambulação, entre outras que se fizerem necessárias;  
 Auxiliar na organização e promoção de trabalhos complementares de caráter cívico, cultural, vocacional ou recreativo, incentivando o espírito de liderança, a socialização e a formação integral dos alunos;  
 Participar de eventos e cursos formação continuada;  
 Participar das atividades administrativas, de controle e de apoio referentes à sua área de atuação;  
 Participar de grupos de trabalho e/ou reuniões com unidades da Prefeitura e outras entidades públicas e particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e/ou problemas identificados, opinando, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnico-científicos, para fins de formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho afetos ao Município;  
 Executar outras tarefas da mesma natureza ou nível de complexidade associadas ao seu cargo ou ambiente organizacional.

#### REQUISITOS PARA PROVIMENTO DO CARGO

Curso Técnico de Nível Médio na modalidade Normal ou Magistério ou Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior. Acrescido de Curso de Cuidador para apoio ao aluno com deficiência nas escolas, com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas. (Lei Ordinária 11967/2014, p. 50).

Atualmente na RME do município aqueles(as) que integram o cargo de professor(a) na Educação Infantil, são admitidos(as) por meio processo seletivo simplificado por tempo determinado (contrato) ou por meio de concurso público, ambos estão inseridos nas atribuições do cargo de professor que abrange desde a Educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental. A escolha pela lotação se dá na hora que o (a) profissional recebe do departamento responsável uma lista com as escolas que possuem cargo vago disponível para admissão. São atribuições do cargo:

Ministrar aulas, atividades pedagógicas planejadas, propiciando aprendizagens significativas para os educandos, desde a Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental;  
 Elaborar plano de aula, programas e planos de trabalho, de acordo com a proposta pedagógica da escola e do regimento escolar;  
 Seguir as diretrizes político-pedagógicas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas as peculiaridades da unidade educativa, integrando-se à ação pedagógica, como copartícipe na elaboração e execução da mesma;  
 Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do processo pedagógico dos alunos, atribuindo-lhes notas ou conceitos, registrando frequência e avaliações nos prazos fixados, bem como relatórios de aproveitamento, de acordo com o regimento escolar;  
 Promover aulas e trabalhos de recuperação paralela com os alunos que apresentem necessidade de atenção específica;

Participar das reuniões de pais, reuniões pedagógicas, encontros de formação, seminários e outros da mesma natureza, promovidos pelo Município;  
 Realizar os planejamentos, registros e relatórios necessários ao processo pedagógico;  
 Participar ativamente do processo de integração da escola-família-comunidade;  
 Observar e registrar o processo de desenvolvimento dos alunos, tanto individualmente como em grupo com o objetivo de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem;  
 Elaborar e organizar atividades com desenhos, pintura, de conversação ou canto, entre outras, a fim de auxiliar no desenvolvimento físico, mental e social dos alunos;  
 Organizar solenidades comemorativas de fatos marcantes, promovendo concursos, debates, dramatizações ou jogos para ativar o interesse dos alunos pelos acontecimentos histórico-sociais da pátria;  
 Participar de eventos e cursos formação continuada;  
 Participar das atividades administrativas, de controle e de apoio referentes à sua área de atuação;  
 Participar de grupos de trabalho e/ou reuniões com unidades da Prefeitura e outras entidades públicas e particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e/ou problemas identificados, opinando, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnico-científicos, para fins de formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho afetos ao Município;  
 Executar outras tarefas da mesma natureza ou nível de complexidade associadas ao seu cargo ou ambiente organizacional.

#### REQUISITOS PARA PROVIMENTO DO CARGO

Requisitos para provimento do cargo de Professor de Educação Infantil e 1º ao 5º ano: Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação específica em área própria; ou Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação nas séries iniciais da Educação Básica; ou conclusão até o final de 2007, em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, desde que tenham cursado com aproveitamento em Estrutura e Funcionamento da Educação Básica ou equivalente, Metodologia da Educação Infantil ou equivalente, Prática de Ensino-Estágio Supervisionado na Educação Básica, com carga horária mínima de 300 (trezentas) horas, de acordo com o disposto no art. 65 da Lei nº 9394 de 1996. O apostilamento da habilitação para o exercício do magistério deverá constar no verso do diploma. (Lei Ordinária 11967/2014, p. 50).

Nesse contexto, observamos que o arcabouço normativo orientador da Educação Infantil no município pesquisado, respeitando a Constituição Federal, não normaliza a categoria gênero como requisito para investitura no cargo de docente nesta etapa da educação básica. O que nos possibilita inferir que o pequeno número de homens atuando nas creches e pré-escolas da RME, como consta em dados anteriormente apresentados, se dá por questões oriundas de marcações culturais e sociais que fomentam as relações de gênero na dimensão do trabalho na Educação Infantil. Diante disso, no próximo item abordaremos a atuação desses homens que subvergem essa ordem e adentram esse espaço de hegemonia feminina.

### **4.3 - Docência na Educação Infantil: a atuação de homens em um espaço de predominância de mulheres**

O espaço educacional da primeira etapa da educação básica nas escolas brasileiras é ocupado, predominantemente, por mulheres. Tal fato é evidenciado pelos dados do Censo

Escolar - INEP, do ano de 2020. Eles demonstram que 96,4% dos cargos na Educação Infantil no Brasil, são ocupados pelo sexo feminino e apenas 3,6% são do sexo masculino. A diferença é expressiva, contudo, isso não é sem razão.

Segundo Sousa (2018), na Educação Infantil,

é esperado que homens e mulheres apresentem determinados comportamentos condizentes com as regras construídas para cada gênero. A docilização da docência na educação infantil é algo que pode estar ligado a estes comportamentos, ao ser e fazer-se professora. O ato de ensinar e educar estão impregnados de uma hierarquia que acompanha as nossas instituições sociais, as relações definidas nestas estruturas são permeadas pelo controle e poder estabelecidos pelas relações de gênero nas nossas escolas. Logo, o fazer-se docente é atravessado de questões de poder e controle sobre o outro; sobre, portanto, questões de gênero, de modo que sujeitos são determinados dentro da estrutura social. (SOUSA, 2018, p. 53).

Sendo assim, a representação generificada de que, de forma naturalizada, a mulher é “amorosa” se fundamenta na concepção do senso comum de que a mulher foi biologicamente preparada para ser mãe. Logo, tem em si, as características do cuidado. Já o homem, tem sua natureza voltada para a força. Entretanto, a utilização do termo gênero não suporta, de forma alguma, as considerações biológicas que convirjam para qualquer tipo de subordinação feminina ancorada em discursos de que as “mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior”. (SCOTT, 1995, p.75).

Contudo, a cultura da maternagem ainda apresenta fortes resquícios nos tempos contemporâneos. A esse respeito Joaquim Ramos (2011), explicita que:

Contudo e apesar das muitas transformações experimentadas no mundo social, ainda prevalece no discurso corrente uma concepção sobre a docência muito próxima do pensamento e do discurso das primeiras décadas do século XX, que associava o ensino primário às características consideradas femininas, como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza. Essa associação serviu e ainda serve para aproximar o exercício da docência ao da maternagem e contribui, assim, para misturar o campo profissional ao doméstico. Essa mistura serve para criar, no mínimo, dois pontos de tensionamentos: a desvalorização da profissão e a demarcação desse campo de atuação como eminentemente feminino. Nessa lógica, o ingresso de homens na docência de crianças pequenas [...] sofrerá, mais intensamente, interdições, conflitos e estranhamentos (RAMOS, 2011, p. 126).

Como se pode perceber em muitos contextos, as mulheres estão consolidadas como docentes na educação das crianças, seja a educação familiar ou a escolar. Mas, os homens parecem ainda enfrentar resistência para exercer a docência com crianças pequenas.

Em relação ao homem, o estereótipo de gênero passa pela construção da masculinidade. A masculinidade é marcada pelo viés do patriarcado, da virilidade e da hegemonia. Neste sentido, quando o homem se dispõe a ocupar um espaço na educação escolar de crianças pequenas, ele tem que lidar com essas marcas da expressão da masculinidade e sexualidade, que para o senso comum é violenta e abusiva. De acordo com Oliveira e Gonçalves (2020) a

figura de homens no espaço educacional infante é constantemente vista como um risco de abuso contra as crianças. Assim também se posiciona Sousa (2018) ao pontuar que um homem, ao transgredir com o imaginário social que acredita ser o trabalho na Educação Infantil lugar exclusivo para mulheres e se inserir em tal ambiente, “é visto pela comunidade escolar, na maioria das vezes, como exemplo negativo aos meninos e às meninas; como mais do que uma ameaça em relação à preservação da integridade física e psicológica das crianças, um pedófilo e provável praticante de abuso/violência sexual”. (SOUSA, 2018, p. 56).

Essa é uma questão que precisa ser debatida tanto no meio escolar e educacional, quanto na formação de professores(as). Ainda existe certo *tabu* sobre a sexualidade dos corpos masculinos e suas inserções no trabalho pedagógico com crianças pequenas. Deborah Sayão (2005, p. 257) diz que "as suspeitas de homossexualidade, perversão, estigmas e preconceitos quanto à idoneidade desses homens evidenciaram a ideia de um homem perverso e sexualmente ativo, presente no imaginário de muitas mulheres e pais”.

Sendo assim, faz-se necessário problematizar a ideia de que “o que 'capacita' as mulheres a tocarem nos corpos das crianças e gera a desconfiança quanto ao abuso dos homens é que as primeiras controlariam sua sexualidade, enquanto os homens seriam incontroláveis" (SAYÃO, 2005, p. 189). Essas posições engendradas pelas questões de gênero e sexualidade direcionam para uma suposta natureza do homem, que, se observada nos discursos cotidianos, pode caracterizá-lo como um pedófilo em potencial, um abusador por possuir um pênis, um verdadeiro risco à segurança das crianças. Aqui fica clara nossa analogia com o “bicho papão” pois, o homem, visto muitas vezes no senso comum como “pegador” pode ser quem vai “pegar,” “comer” ou “papar” a criancinha.

Neste ponto, faz-se necessário estabelecer relações entre a atuação do professor homem na educação de crianças com construção da masculinidade. Ao recorrermos à ideia de construção de uma masculinidade viril, posta por Welzer-Lang (2001) como um lugar perigoso no qual são erigidas as estruturas do abuso, a presença de um homem atuante na Educação Infantil, de certa maneira, aciona representações sociais de agressividade, violação do outro(a):

[...] ser homem é ser diferente do outro, diferente de uma mulher. Além disso, eu mostrei como a “primeira peça” da casa-dos-homens, o que eu chamei de vestibulo da “gaiola da virilidade”, é um lugar de alto risco de *abuso*. Ela funciona, parece, como um lugar de passagem obrigatório que é fortemente frequentado. Um corredor onde circulam, ao mesmo tempo, jovens recrutas da masculinidade (os pequenos homens que acabaram de abandonar a saia das mães) e outros pequenos homens recém-iniciados que vêm também – assim é o costume dessa casa – transmitir uma parte de seus saberes e seus gestos. Mas a antecâmara da casa-dos-homens é também um lugar frequentado periodicamente por homens mais velhos. Homens que ocupam, ao mesmo tempo, o lugar de irmão mais velho, modelo masculino a ser conquistado pelos pequenos homens e agentes encarregados de controlar a transmissão dos valores.

Alguns se nomeiam *pedagogos*, outros monitores de esporte, ou ainda padres, chefes de escoteiros. (WELZER-LANG, 2001, p.463, grifos nossos).

Mas, não só a suspeita de abuso e a violência são fatores que parecem colocar essa etapa educacional como inapropriada para os homens. A Educação Infantil é uma etapa que exige cuidado físico relacionado à higiene e saúde. Como na construção da masculinidade a representação de que os cuidados não estão presentes, pois são atribuídos a feminilidade, os homens não teriam, segundo alguns discursos sociais naturalizantes, a capacidade de cuidar dos bebês e crianças entregues a sua responsabilidade.

De acordo Sayão (2005), o cuidado físico da criança na Educação Infantil é um dos principais pontos para o processo de aceitação do professor que pretende atuar nessa etapa educacional. Saber oferecer cuidado a criança, pode ser entendido como prova de capacidade que este professor precisa entregar para a sociedade para ser aceito, já que,

[...] há uma aposta inicial, parte do Ritual de Passagem, na incapacidade dos professores de exercerem o cuidado com os/as pequenos/as. Ao mesmo tempo, isso leva a crer que feminino e masculino estão naturalizados nas representações das profissionais. Ou seja, os homens “não sabem como cuidar” e quando eles desempenham bem tais tarefas a partir do conceito e dos critérios femininos evidencia-se uma certa surpresa. (SAYÃO 2005, p. 178).

Importa salientar, que as suspeitas de incapacidade de cuidado não são apenas das famílias das crianças atendidas nas instituições de ensino, mas muitas vezes pelas professoras, coordenadoras pedagógicas.

Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os docentes “não dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “como cuidar”. Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como “cuidadoras” de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância. Paralelamente e situando o caso dos professores, essa concepção apontava que o cuidado e a maternagem não poderiam ser “aprendidos”. Eram capacidades inatas, o que enfatizava o desconhecimento ou a negação de que toda e qualquer aprendizagem é socialmente construída ratificando, por essa via, a concepção essencialista sublinhada neste texto. (SAYÃO, 2004, p. 177).

Patrícia Nunes (2013) percebeu essa questão do cuidado com as crianças em um estudo que objetivou identificar como professores do sexo masculino da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO) eram percebidos pela comunidade escolar. Há época, conduziu entrevistas com 3 professores e 1 recriador. A pesquisadora observou que, ao falarem sobre os motivos que elencaram para a escolherem à docência na Educação Infantil, bem como a formação em Pedagogia, os homens não faziam nenhuma relação ao cuidado, considerado por eles como algo aliado à sensibilidade. Tal fato parece reforçar, pelos próprios educadores, a

reprodução da representação de que homens possuem outras características que os ligam à docência, como a autoridade e a rigidez, apresentando restrições quanto aos cuidados corporais junto às crianças.

Por conseguinte, percebe-se que as relações de gênero e as relações de poder se constituem diante do imaginário social sobre a presença de professores homens na Educação Infantil. Aponta para a ideia de que cada sujeito, diante da sua expressão de gênero, exercerá seu modo diferente de ser e de lidar com as crianças. Em algumas situações, é entendido que não conseguirá dispor de certos modos e habilidades, pois são imputados apenas a um determinado gênero. A saber, as mulheres.

Portanto, a predominância de mulheres atuando como docentes na primeira etapa da educação básica nos instiga a pensar no processo de construção de algumas problemáticas sociais. Especificamente, para os propósitos desta pesquisa, nas estruturas de poder que naturalizam e posicionam os sujeitos como aptos para atuarem na Educação Infantil, segundo normas regulatórias de gênero.

## 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados que compõem as análises apresentadas nesta seção buscaram identificar alguns desafios e perspectivas sobre o trabalho de homens, atuantes como professores regentes na Educação Infantil.

Nesse ensejo, salientamos que optamos por utilizar a noção de “Perspectiva” e “Desafio” em concordância com dicionário *online* Michaelis da língua portuguesa, que define perspectiva como: “Ponto de vista; modo particular com que cada pessoa, influenciada por seu tipo de personalidade e por suas experiências, vê o mundo” (PERSPECTIVA, 2023). Já a palavra desafio é definida como: “situação ou problema cujo enfrentamento demanda esforço e disposição firme”. “Ato de instigar alguém a realizar algo que supostamente está acima da sua capacidade” (DESAFIO, 2023).

Para tanto, procuramos uma articulação entre instrumentos de produção de dados que possibilitassem identificar o ponto de vista dos participantes da pesquisa sobre sua atuação na Educação Infantil. Assim, serviram-nos como instrumentos de produção de dados: o questionário aplicado para levantamento do perfil socioeconômico dos sujeitos informantes da investigação que responderam positivamente ao nosso convite; bem como entrevistas semiestruturadas.

### 5.1 – Homens professores e a Educação Infantil: discutindo essa relação

Partindo do pressuposto de que os instrumentos de coleta de dados utilizados buscaram a interlocução com nosso objeto de pesquisa. Também nos forneceram subsídios essenciais para compreendermos a densidade e a complexidade patente na visão dos participantes dessa dissertação, acreditamos que ouvir suas narrativas, além de ser um meio de dar voz aos sujeitos, possibilita refletir e depreender um cenário coletivo relacional. É o que reitera Rosalia Duarte (2004, p.209), explicando que:

Tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar.

Como é de se esperar, não apresentamos nesta seção, a íntegra dos questionários e das entrevistas, e sim recortes que exprimem reflexões, vivências e experiências dos professores participantes. Contudo, esse processo de análise não é tão simplório, ele é permeado de subjetividades e suscita inquietações e indagações. Seria possível dialogar, categorizar e



analisar esses professores, compondo com eles o mesmo quadro de servidores? Como operacionalizar, participando de aflições, desafios e dilemas desta etapa de escolarização? Em resposta, Vera Lucia Silva (2002) nos assiste nessa compreensão. Nas palavras da autora,

(...) fazer inferências, construir análises, tecer discursos sobre vidas de professoras/es é uma atividade que exige constante vigilância. Seria demasiado ingênuo propor uma neutralidade de análise; a vigilância é necessária, no mínimo, para que estejamos alerta sobre o quanto de nós projetamos em nossos trabalhos. (SILVA, 2002, p.115).

A esse respeito relevante contribuição nos é apresentada por Cleonara Schwartz e Patrícia Batista (2022), mostrando que sempre há possibilidade da não neutralidade e imparcialidade quando o pesquisador trata de temas que adentram seu espaço sociocultural, que compartilhem dos mesmos pensamentos. Neste sentido, quando se opta por determinado objeto investigativo é preciso ter clareza que a subjetividade do pesquisador pode estar presente e agrupada no desenvolvimento e obtenção de conhecimento. Não dizendo com isso que se deva desprezar a objetividade, mas inferir e refletir sobre as diversas formas de lidar com o campo compartilhado.

[...] como estratégia que permite o acoplamento dos sujeitos à sua realidade sócio-histórica, por meio da qual os sujeitos se constituem, trocam, criam juntos e se deixam afetar, transformando a si próprios e à realidade externa. Rompe-se assim com os modelos pré-determinados, passando a considerar os sujeitos, suas experiências pessoais e sociais, ampliando-se as percepções sobre qualquer que seja o objeto investigado, permitindo o constante reposicionamento perante as demandas e as transformações que emergem de seus contextos de pesquisa. (SCHWARTZ; BATISTA, 2022, p.271).

Diante de tal intensidade, buscamos tratar as análises com o devido cuidado, observando com vigilância e criticidade diferentes nuances contidas nas narrativas apresentadas durante os diálogos com os professores. Cientes dos inúmeros caminhos possíveis na composição da escrita desta seção, entendemos que um dos principais se erige do desenvolvimento e criação das categorias de análise. Tais categorias podem surgir de diferentes vertentes em uma pesquisa. Para Duarte, (2004, p. 221) as categorias de análise,

podem também emergir no momento da análise, pela identificação por parte do pesquisador de conteúdos recorrentes no discurso de seus entrevistados (“pedaço”, “desbunde”, “rato de cinema” etc. são tipos de categorias que emergem no trabalho de campo). A análise final das entrevistas consistirá em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos.

A partir dessa égide, e de apontamentos considerados importantes através do diálogo com integrantes da banca que qualificaram essa pesquisa. Acreditamos que as categorias de análise precisam se alinhar com os objetivos específicos do estudo, quais sejam: Conhecer

fatores que levaram esses profissionais a cursarem a graduação em pedagogia e a optarem pela Educação Infantil como etapa de atuação profissional; Identificar como percebem o trabalho sobre o “cuidar” e “educar” e os desafios para a atuação com crianças na Educação Infantil; Averiguar suas perspectivas sobre a presença de homens atuando junto à docência na primeira infância.

Os quadros abaixo apresentados foram gerados por meio do questionário aplicado para levantamento do perfil dos sujeitos participantes da investigação, que responderam positivamente ao nosso convite. Lembrando que os partícipes se identificaram como homens cisgênero, com formação em Pedagogia e atuantes como professores efetivos na Educação Infantil da rede municipal pesquisada. No que se refere à tabulação do questionário, procedemos a transcrição e descrição dos dados gerados, a discussão com a literatura e a análise das entrevistas.

**Quadro 1- Algumas características dos participantes**

Participantes	Idade	Autorrepresentação de cor	Estado civil	Naturalidade	Expressão de sexualidade
Celestino Alves	37	Branco	Solteiro	Uberlândia, MG	Heterossexual
José C. Fusari	43	Branco	Casado	Goiatuba, GO	Homossexual
Jorge N.	27	Pardo	União estável	Umburanas, BA	Não respondeu

Fonte: Elaboração do autor através das informações constantes no questionário, 2022.

A partir da análise do quadro 1 observamos que a idade dos participantes está entre 27 e 43 anos. Já em relação a autorrepresentação de cor, a maioria se autodeclara como brancos. Em relação ao estado civil temos duas situações em que os participantes têm cônjuge, sendo 1 participante casado, 1 com união estável e 1 solteiro. Quanto à naturalidade identificamos representações dos municípios de Uberlândia-MG, Goiatuba-GO, Umburanas-BA. Já quanto à expressão de sexualidade, apenas 1 não respondeu.

No que se refere a renda mensal, quando interpelados sobre seus rendimentos, 2 participantes relataram que possuem renda superior a 3 salários-mínimos. Apenas 1 participante marcou a opção entre 1 e 2 salários-mínimos.

Conforme Eliana Saporoli (1998, p. 111), “[...] é necessário considerar que a profissão de educador infantil não é uma profissão que se feminizou, uma vez que é uma ocupação que já surge feminina”. Para a autora, no caso da docência na Educação Infantil não faz sentido falar em feminização, já que, desde o surgimento das instituições de Educação Infantil, esta profissão é composta na sua maioria, por mulheres.

Sendo assim, no nosso entendimento, o que aconteceu foi um direcionamento das mulheres para ocuparem esse espaço de trabalho, que no Brasil já se estabelece marcado pela feminilidade. Pois, a construção de representações socioculturais, pautadas nos regimes regulatórios de gênero, que, por envolver o “cuidar” e o "educar" crianças pequenas, posiciona as mulheres como as mais qualificadas para o trabalho (OLIVEIRA, 2019; BAHIA, 2020).

Os dados do INEP, já sinalizados neste trabalho, visibilizam que a docência no Brasil é exercida de forma predominante por mulheres. Essa característica é fortemente ampliada, quando nos referimos à atuação voltada a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, ou seja, na creche e na pré-escola. Segundo os dados do último Censo Escolar de 2020, constantes na plataforma do INEP referente ao município foco da investigação, entre contratados e efetivos, tanto de professores regentes, ou seja, de homens graduados em pedagogia, quanto de professores de áreas especializadas, como educação física e artes, são apenas 58 (cinquenta e oito) homens num universo de 2.050 (dois mil e cinquenta) docentes, atuando na Educação Infantil.

**Quadro 2-Perfil de escolarização**

Participantes	Conclusão do Ensino médio	Local de formação no Ensino superior	Modalidade de	Ano que ingressou na faculdade	Pós-graduação	Nível
<b>Celestino Alves</b>	Escola pública	Faculdade Privada	EAD – Ensino à Distância	2015	Direito Constitucional Direito de Família e Sucessões/ concluído	Especialização
<b>José C. Fusari</b>	Escola pública	Faculdade pública	Presencial	2005	Educação especial, supervisão e orientação educacional, psicopedagogia e mestrado acadêmico em educação. /concluído	Especialização e Mestrado
<b>Jorge N.</b>	Escola pública	Faculdade pública	Presencial	2017	Em Educação concluída	Especialização

**Fonte: Elaboração do autor através das informações constantes no questionário, 2022.**

Concernente ao quadro 2, notamos que todos os respondentes concluíram o ensino médio em escolas públicas. Referente ao local onde cursaram o ensino superior, a maior parte advém de faculdade pública. Quanto a modalidade, predomina o ensino presencial. Já em

relação ao ano de ingresso na graduação em Pedagogia, temos respectivamente 2015, 2005 e 2017. Observamos que todos os participantes possuem pós-graduação em nível de especialização e um deles, além de duas especializações, possui mestrado em educação.

Quando indagados se possuem mais de uma graduação, 1 respondeu que sim, sendo também graduado em Direito. Os outros 2 possuem uma única graduação em Pedagogia.

Percebemos através do quadro 2 que os professores buscam se qualificar para o desempenho da atividade docente. Tal fato, aponta para um processo de profissionalização de homens, atuantes na docência da Educação Infantil. Nesse sentido, Shirleide Cruz (2012), destaca a importância da profissionalização para erigir a profissionalidade nos contextos de trabalho e nas ações realizadas pelos sujeitos. Para essa autora, a profissionalidade envolve tanto qualificação como competência, incluindo valores coletivos e individuais.

O conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo. (LIBÂNEO, 2001).

**Quadro 3- Inserção na docência na Educação Infantil**

Participantes	Ano de ingresso na docência da Educação Infantil	Acumula mais de um cargo público?
<b>Celestino Alves</b>	2021	1 cargo de professor e outro de profissional de apoio
<b>José C. Fusari</b>	2010	1 cargo de professor e outro de analista pedagógico
<b>Jorge N.</b>	2021	Não acumula

Fonte: Elaboração do autor através das informações constantes no questionário, 2022.

Em relação ao quadro 3, temos 2 participantes com ingresso recente na docência da Educação Infantil, ambos com pouco mais de um ano no cargo e 1 participante com mais de dez anos de atuação nesta etapa educacional. Observamos que a maior parte acumula mais de um cargo público.

No que diz respeito a graduação em Pedagogia, quando perguntados sobre o motivo da escolha por essa graduação, as respostas foram:

**Celestino Alves:** Vivência na área educacional, como Educador Infantil, que despertou interesse em cursar Pedagogia.

**José C. Fusari:** Por gostar de atuar como professor.

**Jorge N.:** Inicialmente, foi por não haver outra opção na cidade que residia (inicie o curso em uma instituição privada). Em seguida, (já em uma instituição pública) foi pela aproximação com os conceitos e interesse pela educação de forma geral.

Quando indagados do porquê optaram pela escolha da Educação Infantil como etapa de

atuação da profissão docente, temos que:

**Celestino Alves:** A opção pela Educação Infantil se deu devido a experiência prévia como educador infantil e ao excelente acolhimento que tive pela equipe e comunidade escolar.

**José C. Fusari:** Por ter afinidade com a área e por gostar desta etapa da educação.

**Jorge N.:** O desafio e a necessidade, pois era a escola mais próxima da minha residência.

Sendo assim, 2 participantes apontam que a escolha pela etapa educacional em que atuam, se deu por afinidade e experiência prévia em trabalho com crianças, e 1 participante esclarece que a escolha se deu por necessidade e proximidade do local de trabalho com sua residência.

Desta forma, ainda que as respostas supramencionadas não constem no quadro 3, pois foram postas no questionário como proposições abertas, consideramos que tais respostas são importantes para o processo de resolução de um dos objetivos específicos que integram o presente estudo. Nesse sentido, as respostas nos auxiliam a conhecer fatores que levaram esses profissionais a escolherem o curso de Pedagogia e a Educação Infantil como etapa de atuação profissional.

Durante as entrevistas semiestruturadas perguntamos aos professores o que os havia direcionado à escolha do curso de Pedagogia como opção para formação profissional. Obtivemos as seguintes explicações: O participante Celestino Alves pontua que seu interesse surge a partir de incentivos vindos de sua irmã, pois ela tinha formação em Pedagogia e atuava na Educação Infantil no cargo de Educadora infantil, e sempre o motivava a seguir a mesma carreira. Segundo ele, outro fator importante, foi o fato dele ter sido aprovado em concurso público para o cargo de Educador Infantil, após seguir os conselhos da irmã. Então, como passou a atuar na área da educação, resolveu cursar Pedagogia.

Entretanto, esclarece que houve momentos em que teve dúvidas quanto à continuidade no curso. Inclusive, chegou a trancar sua matrícula por um ano. Período em que ficou “[...]pensando na vida, se queria continuar, o que queria fazer da vida e tal”. Mas, ao final ele entendeu que sempre tivera “[...]o sonho ser professor né? Acho que desde criancinha a gente sempre brinca de escolinha, alguma coisa assim! Falei, ah! Estamos aqui, né? Vamos tentar, vamos ver como é que vai ser”.

Já o relato do professor Jorge N. nos informa que ele tinha outras aspirações para sua carreira profissional, quando adolescente pensava em cursar Arquitetura, porém, como no município onde residia só lhe possibilitava cursar Pedagogia, ele iniciou o curso em uma instituição privada, e, quanto foi aprovado em uma instituição pública de ensino superior, ele

continuou cursando Pedagogia nesta nova instituição, pois já percebia uma *“aproximação com os conceitos e interesse pela educação de forma geral”*. Ele ainda pontua que *“nunca foi sonho ser professor, eu fui me encontrando, eu falo pras pessoas que o curso me escolheu né?”*

O professor José C. Fusari, esclarece que seu interesse era cursar Ciências Sociais e que prestava vestibular para esse curso, contudo, como não conseguia ser aprovado, acabou desistindo de cursar Ciências Sociais e optou então pelo curso de Pedagogia.

[...]já quando eu prestei pra Pedagogia eu prestei pra Pedagogia e Enfermagem (...) aí e passei nas duas. Só que aí eu desisti da Enfermagem, porque você faz a opção e coloquei Pedagogia como primeira opção. Então aí eu ingressei no curso conhecendo sabe? Conhecendo do que se tratava, de como que seria, Entende? (...) mais ainda assim quando você vai pro curso, cê vê que não é (...), que é uma coisa diferente daquilo que cê imagina, né? É diferente no sentido de que você encontra ali dentro, naquela formação, é (...) com uma realidade, e o que você encontra depois em escolas outra realidade, né? Então tem umas questões aí que são mais delicadas, não é? Mas eu fiz no modelo presencial normal, ingressei por vestibular, então eu sou aluno da Universidade Federal desde lá. (JOSÉ C. FUSARI. Entrevista concedida em 01/11/2022)

As interpelações feitas aos participantes, evidenciaram realidades diferentes quanto às motivações que direcionaram suas escolhas, e de como ingressaram na formação inicial para carreira de professores. Entretanto, há convergência nos relatos dos três participantes, quando afirmam que inicialmente o curso de Pedagogia não lhes era a primeira opção. Tal fato, coaduna-se com o estudo de Gonçalves e Penha (2015), no qual, constataram que para os docentes homens em grande maioria, a Pedagogia se trata de uma segunda opção de curso.

Todavia, mesmo relatando que a graduação em Pedagogia não fosse a primeira opção, todos os participantes, ao longo do curso se identificaram com essa licenciatura. Sendo essa identificação com a licenciatura, que propicia o encetamento da construção da identidade na profissionalidade desses sujeitos. De acordo com Monteiro (2014), os conhecimentos da área da educação, alcançados através dos cursos de Magistério e Pedagogia constituem de forma heterogênea a identidade profissional de professores homens que atuam na Educação Infantil.

Diante das asserções dos participantes em relação a opção pelo curso de Pedagogia, fez-se relevante conhecer, se na turma onde cursavam essa graduação havia outros homens, cursando a mesma graduação. Sobre isso, o professor José C. Fusari nos disse que *“coincidentemente foi uma das turmas que teve mais, eram eu e mais dois homens. Éramos três, então era um curso noturno(...), eu e mais dois, e assim já tinha muito tempo que não tinha homens fazendo Pedagogia no presencial”*. Então perguntamos a ele se esses dois colegas concluíram o curso, ele nos informou que eles concluíram sim, mas como os dois eram policiais,

eles estavam fazendo curso não para trabalharem como docentes, mas, visando a progressão na carreira militar.

O professor Jorge N. evidenciou que quando iniciou sua graduação em Pedagogia em uma instituição privada não havia outro homem nesse curso, só posteriormente, que surgiu um outro colega. Porém, quando ele transferiu seu curso para uma instituição pública, encontrou mais dois homens que já cursavam Pedagogia. Jorge N. não soube precisar se esses dois colegas concluíram o curso.

As informações apresentadas pelos professores indicam que a graduação em Pedagogia continua não despertando o interesse dos homens. Maciel (2020, p. 74) constatou em seu estudo sobre professores homens na Educação Infantil no município de Campinas-SP, que as pesquisas até então realizadas demonstram que, socialmente, a graduação em “Pedagogia ainda é considerada um curso voltado para o público feminino, enquanto as graduações da área de exatas, como, por exemplo, as Engenharias, foram se configurando como cursos de formação para uma profissão masculina”.

Nos últimos dez anos, os cursos de graduação em Pedagogia estão matriculando mais acadêmicos do sexo masculino no Brasil, embora esse número ainda seja bem inferior em relação às mulheres. Entretanto, estes homens professores, não podem ser omitidos e nem desconsiderados nas obras literárias, “em que, comumente, se referem sempre às ‘professoras’ da educação infantil, sem apontar que os homens também estão lá, presentes na escola infantil, como professores”. (SILVA; VELOSO, 2018, p. 3).

**Quadro 4-Processos de discriminação como homem atuante na Educação Infantil**

Participantes	Já vivenciou alguma discriminação por ser professor homem?	Já se sentiu constrangido por ser professor homem?	Já foi impedido de prestar cuidados à criança?	Já foi impedido de assumir regência de turma por ser homem?
Celestino Alves	Sim	Sim	Não. Nunca houve impedimento. Mas a recomendação é de não efetuar trocas ou fazer a higienização sem a presença de um(a) colega de trabalho.	Não
José C. Fusari	Sim	Sim	Sim	Sim
Jorge N.	Sim	Sim	Não	Não

Fonte: Elaboração do autor através das informações constantes no questionário, 2022.

No quadro 4, descrevemos processos de discriminação de homens atuantes na Educação

Infantil, com bebês e crianças de 0 a 5 anos de idade, em creches e pré-escolas da RME, percebemos que todos os participantes já vivenciaram algum tipo de discriminação em função de ser homem desempenhando a docência de crianças pequenas, bem como, todos já se sentiram constrangidos por serem homens atuantes como professor regente em turmas de Educação Infantil. Quanto ao impedimento de prestar cuidados às crianças, apenas 1 professor disse ter sido impedido, enquanto 2 relataram não terem sofrido impedimento. Importante considerar, que os 2 participantes que disseram não terem sido impedidos, foram admitidos como professores na Educação Infantil, no ano de 2021. De igual forma, importa destacar, que um dos professores que apresentou resposta negativa considerou que havia uma orientação de não prestar cuidados como, por exemplo: trocas de fraldas e higienização das crianças, sem a companhia de um colega ou de uma colega de trabalho. Em relação a serem impedidos de assumirem a regência de turma? Somente um participante informou ter sido impedido.

As enunciações descritivas acima corroboram a literatura que suporta teoricamente nossa pesquisa, na perspectiva de que há processos de discriminação em relação a homens atuando na Educação Infantil. Ramos (2020) em seu estudo sobre a presença e o trabalho do homem na Educação Infantil, toma como ponto de partida as tensões e dilemas do trabalho de professores e auxiliares de atividades educativas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia e Aparecida de Goiânia. O autor denuncia que há dentro de algumas instituições um monitoramento dos homens, que na maioria das vezes são barrados na realização das ações de rotina nos cuidados com as crianças. Quando lhes são permitidas tais ações, como dar o banho, trocar fraldas, acompanhar o repouso, elas devem ser realizadas na companhia de uma mulher para evitar conflitos e mal-entendidos (RAMOS, 2020).

**Quadro 5-Percepções dos participantes sobre a presença de homens na Educação Infantil**

Participantes	Considera a Educação Infantil uma etapa educacional apropriada para a docência de homens?	Se sente feliz como professor na Educação Infantil?
Celestino Alves	Sim	Sim
José C. Fusari	Sim	Sim
Jorge N.	Sim	Ainda não consigo definir o que sinto.

Fonte: Elaboração do autor através das informações constantes no questionário, 2022.

Inerente ao quadro 5, os 3 participantes da pesquisa, consideram que a Educação Infantil é uma etapa apropriada para a docência de homens. Quando perquiridos sobre sentirem-se felizes atuando na primeira etapa da educação básica, os 2 primeiros respondentes afirmam estarem felizes. Já o terceiro, expressa que ainda não sabe definir o que sente.

Observamos que os respondentes percebem que os homens, enquanto professores,



devem estar inseridos na primeira etapa da educação básica. Entretanto, para os participantes, essa inserção não se dá de forma harmoniosa e sem conflitos.

Para Ramos (2011, p. 60), independente da forma como o professor homem é inserido na educação da primeira infância, “ao chegarem às instituições de educação infantil, os professores homens não permanecem incólumes às relações existentes nos espaços institucionais de educação infantil”. Todos eles passam por um difícil processo de aceitação. O autor entende que esses docentes precisam provar sua idoneidade, competência, habilidade. Também precisam comprovar que sua sexualidade não apresenta riscos para as crianças. Nesse sentido, eles passam por uma espécie de “período comprobatório” antes de serem aceitos de forma efetiva como integrantes das equipes de profissionais que cuidam e educam crianças pequenas.

Nessa esteira, Sandro Vinicius Santos traz profícua contribuição para este debate. Em parceria com Joaquim Ramos (RAMOS; SANTOS, 2015b), discute a inserção e permanência dos professores homens na docência da Educação Infantil. Asseveram não ser suficiente apenas que profissionais do sexo masculino sejam inseridos na docência em creches e pré-escolas no cuidado e educação de crianças pequenas, objetivando produzir uma política de equidade de gênero. Partem também do pressuposto que para se “combater preconceitos baseados nas representações de gênero [...]”, “[...] não basta apenas a presença de professores homens na educação e nos cuidados desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil”. Ponderam que, nesse processo, é fundamental que toda comunidade escolar indistintamente, homens e mulheres, desejem profundamente mudar esse paradigma, bem como “se reconheçam como sujeitos implicados em processos de transformação social, em especial, àqueles referentes à construção, desconstrução e reconstrução das relações sociais de gênero”. (SANTOS, 2016, p. 236 e 237).

## **5.2 Olha a cabeleira do Zezé, será que ele é? A produção de masculinidades na perspectiva dos professores participantes**

Nesta subseção discutimos a produção de masculinidades no ambiente escolar da Educação Infantil sob o ponto de vista dos professores participantes do estudo. Entendemos que tal discussão nos permitiu ampliar a compreensão sobre as relações de gênero e masculinidades desses professores e algumas de suas relações com as crianças e professoras que atuam com eles no cotidiano escolar. Para tanto, transcrevemos pontos significativos das entrevistas concedidas por esses professores. Também utilizamos essa contextualização para discutir sobre a construção de masculinidades nas crianças e no espaço escolar e, por fim, refletir sobre como

a relação homens/mulheres, homens/crianças nos ajudam a pensar a produção dessas masculinidades na escola infantil.

A forma de generificar o que envolve a construção das masculinidades e das diferentes maneiras de ser homem é um encadeamento que está intimamente relacionado a algumas variáveis socioculturais (KIMMEL, 1998). Nesse sentido, durante nossas conversas com os professores por meio das entrevistas, fizemos algumas perguntas a fim de indagarmos sobre processos de produção de masculinidades, tanto os vivenciados por eles (professores), quanto os vivenciados pelas crianças.

Como dito em seções anteriores, as masculinidades são constituídas por regimes reguladores de gênero. Analisando as entrevistas, percebemos que a falta de conhecimento sobre a temática gênero é presente entre os participantes, pois, quando questionados sobre esse tema, dos 3 professores entrevistados, 2 responderam que não tinham conhecimento significativo e que nunca participaram de formação que tivesse a temática como proposta de estudo. Vejamos algumas respostas:

**ENTREVISTADOR:** Hoje muito fala-se muito sobre gênero o que é gênero para você? Qual seu conhecimento a respeito do conceito de gênero? Já estudou sobre isso? Tem conhecimento de alguma formação sobre essa temática, que tenha sido oferecida pelo poder público ou outro órgão, destinada a professores da Educação Infantil?

Bom, o gênero é uma coisa bem complicada né? Realmente fala-se muito em heterossexual, homem, mulher, trans, pra mim, gênero é homem e mulher independente da sua opção sexual, da sua escolha gênero é homem e mulher, pra mim. Masculino, feminino. Nunca me aprofundi no assunto, creio que nem seja por falta de interesse mais é por falta de tempo mesmo né? A gente organizando esse tempo nosso, mas nunca tive a oportunidade de ir em nenhum estudo de gênero. (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 11/10/2022)

Não. Depois que eu comecei a atuar não. Nunca teve essa discussão né? Formal. Eu também não construí. O que eu tenho é o que eu aprendi na faculdade, mas ainda não se consolidou. Eu ainda não tenho um conceito definido, acredita? Se eu falar aqui agora talvez eu fale besteira. O que eu sei é que há diferença, sexo feminino e sexo masculino. Que gênero é muito mais amplo do que é restrito ao sexo. Eu sei que há essa diferença. Mas, conceituar? Eu não sei se seria como a pessoa se identifica ou as questões culturais, eu não sei te falar. (JORGE N. Entrevista concedida em 27/10/2022).

Percebemos que tanto Celestino Alves, quanto Jorge N. demonstraram não terem conhecimento sobre gênero enquanto categoria de análise. Com isso, percebemos que a narrativa empirista acerca de gênero ainda ocupa lugar privilegiado entre os homens professores entrevistados. Tal fato, pode impactar de forma a não romper com o modelo binário e de marcação de poder (MEDRADO; LIRA 2008), no dia a dia do trabalho com as crianças que estão sob seus cuidados no espaço escolar.

Portanto, rememoramos que o conceito de gênero é um conhecimento necessário para a convivência em sociedade, pois é no cotidiano dos diferentes espaços sociais que as diversidades de gênero se manifestam. As identidades de gênero, como aspectos socialmente construídos, caracterizam-se como formas de classificação de sujeitos e grupos sociais. O conceito de gênero questiona e colabora para transformar constituições estabelecidas sobre meninos/meninas e homens /mulheres, com base apenas na marca sexual biológica, ao questionar o determinismo biológico que impõe aos homens e às mulheres comportamentos de como devem ser e do que precisam fazer, ou seja, contesta noções naturalistas e essencialistas, de masculino e feminino, linguísticas, históricas e políticas, de regulação dos sujeitos (SCOTT, 1995; LOURO, 2003).

Durante nosso diálogo com os participantes, perguntamos se eles conversavam ou exploravam alguma atividade que abrangesse o assunto de gênero com as crianças. Todos afirmaram que não. O professor Celestino Alves, esclarece que nunca abordou esse “assunto”. Ele considera que ter um plano de aula que trate de temas como gênero e sexualidade em uma escola de Educação Infantil é correr o risco de as crianças relatarem em casa que tem um professor homem, falando de sexo dentro da sala. O que poderia gerar muitos problemas.

A esse respeito os professores Jorge. N. e José C. Fusari expressam,

Eu acho que até 3 anos ou 4 anos eu não saberia como abordar, como falar, nem sei se seria importante falar sobre isso agora. Porque eu nem sei como faria essa abordagem com crianças tão pequenas. É (...) eu acho que é aquelas coisas né? Menina e menino, eu acho que tem que saber falar né? Tem que tomar muito cuidado, porque as crianças contam pros pais as coisas. Talvez os pais não entendam. Se não souber como abordar, não deve abordar de qualquer jeito. (JORGE. N. entrevista concedida em 27/10/2022)

Não pode! Não pode! Porque se eu fizer isso alguém vai ver, vai relatar pra algum pai ou mãe. Algum pai ou mãe vai ouvir essa questão e vai bater lá na escolinha. A diretora vai me chamar na hora e falar: vem cá! Você não pode falar sobre isso. Entendeu? (JOSÉ C. FUSARI. Entrevista concedida em 01/11/2022)

Então perguntamos se nem nos momentos de brincadeiras, como brincar de boneca por exemplo, era possível que eles adentrassem na temática. Sobre isso foi respondido.

Aí é uma forma de uma coisa mais aberta, onde você de alguma maneira consegue desmembrar esse universo, entende? E deixar acontecer. Aí sim! Agora na fala, na aula, na atividade em si, que você vai ter que prestar conta, aí não! Entendeu? Porque alguém vai questionar. E essa pessoa que vai questionar ela não tem conhecimento pra entender. E você não tem tempo hábil pra explicar pra ela como que isso funciona. Cê entendeu? E outra coisa, não sei se ela tá interessada nisso, ela tá interessada que seja mantido o mesmo modelo. (JOSÉ C. FUSARI. Entrevista concedida em 01/11/2022)

Todavia, temos como hipótese que não conversar sobre gênero com as crianças no espaço escolar, respeitando a linguagem adequada a faixa etária, não remete ao preconizado por

alguns documentos que regulam a etapa da educação básica brasileira. Já o medo de perseguição por parte da comunidade escolar ficou claro nas falas dos professores. Esse equívoco fica evidente, já que, no texto do documento normativo está expresso que o professor não só pode, como deve abordar a temática de gênero. Pois, a proposta pedagógica deve “romper” com as relações de dominação desta categoria. As DCNEI enfatizam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o *rompimento de relações de dominação* etária, socioeconômica, étnico-racial, *de gênero*, regional, linguística e religiosa. (DCNEI, 2009, p. 17 grifo nosso)

Santos (2021) coaduna com essa proposição, pois entende que é fundamental que as problematizações de gênero integrem o projeto pedagógico das instituições escolares infantis enquanto arena de debate e reflexão crítica por parte professoras e professores, de forma que se constitua em potência na configuração de uma proposta de formação de pessoas que não resulte de diferença transformada em desigualdade.

Nas palavras de Claudia Vianna e Daniela Finco (2009, p. 271), “o direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero”. Nessa direção, Paulo Melgaço Silva Junior (2019, p. 2011), quando discute sobre performances de masculinidades na Educação Infantil defende que conhecer os discursos sobre sexualidades e masculinidades pode contribuir com professores/as na ampliação de novas perspectivas de atuação no defrontamento das características “violentas em relação às diferenças vividas nas escolas e, principalmente, em prol do reconhecimento das diversas performatividades de gênero presentes em seus cotidianos”. (SILVA JUNIOR 2019, p. 2011).

Lembrando que Scott (1995, p. 86) argumenta que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. São justamente as relações de poder imbricadas nas relações sociais, (aqui no caso, relação professor/família/escola/criança) que separam de forma binária, feminino e masculino, sendo suportadas por diferentes estruturas, inclusive as educacionais. Como gênero é um termo guarda-chuvas, julgamos pertinente analisar o conhecimento dos professores sobre essa indispensável categoria de análise, a fim de suportar a discussão sobre como eles percebem e vivenciam suas masculinidades. Dito isso, passemos as masculinidades.

A produção das masculinidades, longe de estar estabelecida sobre bases biológicas,

essencialistas e universalizantes, é uma construção social que pode variar em conformidade com as diferentes culturas ao longo do tempo (KIMMEL, 1998). De acordo com Vanderlei Machado e Fernando Seffner (2013) as masculinidades não são resultado somente da contínua relação simbólica e histórica entre homens e mulheres. Mas são construídas, também, a partir das relações de homens com outros homens (KIMMEL, 1998).

Evocando que nosso diálogo concerne na atuação de homens em espaços de predominância feminina. Fez-se de fundamental relevância ouvir as vozes desses sujeitos quanto a produção de suas masculinidades. Kimmel (1998) conclama que o significado de masculinidade varia durante o curso da vida. Sendo assim, não se deve falar de masculinidade como se fosse um fundamento constante e universal, e sim como uma agregação de significados e comportamentos fluidos, que estão em contínua mudança. Ele salienta que, quando utilizamos o termo no plural, nós assentimos que masculinidade quer dizer diferentes coisas para diferentes grupos de homens em diferentes momentos.

Quanto ao grupo dos 3 homens que entrevistamos, quando interpelados a respeito de como percebem a construção de suas masculinidades, temos os seguintes relatos:

De uma forma geral foi tranquila, nunca fui forçado a fazer assim, nada que eu não quisesse. Meu pai é apaixonado por futebol, ele é Fluminense roxo! Eu já não gosto de futebol de jeito nenhum, não gosto de esportes coletivos, no máximo que eu gosto é de uma corrida. Minha masculinidade foi construída por mim, por indicações da família, vivências mesmo. Mas foi muito tranquila. E dentro da sala de aula eu não vejo minha masculinidade diminuída, por ser afetuoso com uma criança ou afetuoso com os outros, é, eu não tenho a masculinidade fragilizada. Pra mim é algo muito tranquilo. Essa afetividade que eu sinto pelas crianças é algo assim, recíproco, eu acho isso muito legal. Que a gente vê que a criança não tem aquela malícia, aquela coisa. E a gente tenta sempre nortear por caminhos certos. (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 11/10/2022)

É uma questão que pra mim, ela é um problema no sentido de que não é uma coisa (...) é (...) contemplada como as pessoas esperam, mas eu percebo né? Agora! Que na verdade não é pra ninguém! (...) É um conflito constante a construção da masculinidade na cabeça de um homem, de qualquer homem é um problema. Porque espera-se um modelo muito fechado de homem, e de ser homem nessa sociedade. Então todos tem conflito, sem exceções, independente se são homossexuais ou heterossexuais. Porque a todo momento existe uma imposição pra se performar o que é ser homem pra essa sociedade. Então eu passei por essa problemática, talvez por, não por estar ligado ao universo feminino, mas eu te falo, não estava na infância. Era muito mais o universo masculino. Eu passei por essa problemática depois, quando veio ligando a questão da sexualidade, na adolescência, depois da adolescência, fase adulta, aí sim! Porque aí você vê que uma coisa está ligada a outra. Entendeu? (JOSÉ C. FUSARI, entrevista concedida em 01/11/2022)

Oh! A referência que a gente recebe é a do homem forte né? Que não chora, que quando crescer vai se casar e ser o mantenedor do lar. Então até meus 16, 17 anos, enquanto eu morei com meus pais eu tinha essa ideia né? Que esse seria o meu papel como homem, que seria o masculino. Ai depois eu percebi que não, que isso é uma construção social. Minha referência era meu pai, avô e irmãos. Mas aí hoje eu não penso mais assim. (JORGE N. Entrevista concedida em 27/10/2022).

A observação dos relatos acima corrobora os postulados de Kimmel (1998) quando diz que importa falar de masculinidades, evidenciando as diferentes significações de “hombridade” que construímos. Cada um dos professores entrevistados tem uma visão diferente relacionada a produção da sua masculinidade. Celestino Alves, entente que teve liberdade para construí-la livremente. O professor Jorge N. argumenta que a referência recebida foi a do homem forte, que não chora, que quando crescer vai se casar e ser o mantenedor do lar. Essa declaração, retrata certa manutenção da produção da masculinidade hegemônica.

Por sua vez, José C. Fusari pondera que vivenciou fortes conflitos e que esses conflitos são experienciados por todos os homens independente da expressão de gênero. Ao se referir aos conflitos que emergiram na sua adolescência, o professor diz da sua expressão de sexualidade, pois conforme descrito no quadro de análises do questionário, quando indagamos sobre a expressão de sexualidade, ele se identifica como homossexual. Em conversa com ele, perguntamos como a comunidade escolar, ou seja, tanto as famílias como as pessoas que compõem a equipe da escola lidavam com a expressão da sexualidade dele? Nos respondeu assim:

Foi difícil na época da escolinha, porque imagina, aí uma supervisora disse assim: então aí um homem na Educação Infantil. Ela falou assim – ah! (...) acho que você vai ficar em tal sala. Me lembrei disso. Vai ficar em tal sala, porque um homem na Educação Infantil e se for gay, aí é pior ainda, aí que os pais não vão querer. Entendeu? Eu me lembro dessa questão lá em 2010 (...) na Educação Infantil! Então ela falou assim, ainda é pior. Ela já ligou a questão da sexualidade a uma questão da perversidade humana e não da sexualidade humana. Porque expressão de sexualidade, ou orientação sexual é uma coisa. Perversidade, algum problema psicológico, algum distúrbio que venha causar (...) ou sei lá! Entende? A questão de molestar e estuprar é outra. Então ligar a sexualidade, a homossexualidade a questão de pedofilia (...) é loucura. Porque uma coisa não está relacionada com a outra (...). Entende? (...) Então assim, eu ouvi essa ligação lá naquela época, em 2010. Atualmente eu não tenho ouvido. Eu ouvi essa ligação de forma direta. (JOSÉ C. FUSARI, entrevista concedida em 01/11/2022)

O excerto acima, sublinha que a produção das masculinidades na ambiência escolar em que o professor está inserido, ainda está arraigada nos pressupostos de uma masculinidade tida como dominante. Permanece a dificuldade em reconhecer outras formas de masculinidade, como a masculinidade *gay* por exemplo. Elizabeth Badinter (1993) ao tratar em seu livro sobre a identidade masculina, esclarece que para o homem se afirmar como sujeito de identidade masculina, ele deve convencer-se e convencer os outros de que não é uma mulher, não é uma criança e não é um homossexual.

Ter que afirmar-se assim, pode gerar uma situação de conflito e angústia naqueles que não conseguem compreender bem esta negação, ou renegação. Em oposição à masculinidade hegemônica ou normativa, ainda vista socialmente como o ideal de masculinidade dominante,

Connell (2003) dá destaque às masculinidades subordinadas, isto é, aquelas que fogem às regras, incluindo as masculinidades homossexuais, que são tidas como modelo de masculinidade hierarquicamente ‘inferior’ ao modelo dominante, e sendo assim, acaba por ser alvo de uma série de discriminações.

O relato do professor Jose C. Fusari denuncia que ele sofreu discriminação pelo fato de se identificar como homossexual. Que a supervisora fizera a ligação de que sendo *gay*, logo, seria também um pedófilo. Jane Felipe (2006, p.214) esclarece que “outro equívoco é associar a pedofilia e o pedófilo aos homossexuais, como se estes representassem um perigo constante aos bons costumes e às práticas sexuais consideradas legítimas”. Nesse contexto, Deborah Sayão (2005, p. 257) diz que "as suspeitas de homossexualidade, perversão, estigmas e preconceitos quanto à idoneidade desses homens evidenciaram a ideia de um homem perverso e sexualmente ativo, presente no imaginário de muitas mulheres e pais”. É justamente esse ‘imaginário’ que atribui perversão a masculinidade homossexual e desprestígio as demais masculinidades subalternizadas.

De acordo com Machado e Seffner (2013, p. 357) “diferentes masculinidades se constroem no mesmo espaço social e ao longo da história. O modo de viver masculino que desfruta da maior concentração de privilégios, num dado sistema de relações de gênero, será considerado a forma de masculinidade hegemônica”. A masculinidade hegemônica, no entendimento de Rafael Aragão (2012), não é um “destino necessário” ou algo rigorosamente imposto a todos os homens de uma sociedade qualquer, mas, ao contrário, “é o resultado histórico das disputas entre diversos projetos de vida masculina” (ARAGÃO, 2012, p. 2). Nesse sentido, a relação constituída entre os homens de diferentes classes sociais, etnias ou faixas etárias, produz a construção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas.

Sendo assim, é necessário evidenciar que os professores entrevistados negam e subvertem a masculinidade hegemônica e passam a transitar por diferentes expressões de masculinidades. Seja pela expressão de sexualidade, seja pela decisão de ocupar o cargo de professor na educação da primeira infância, isso porque, as masculinidades subordinadas também são vistas como aquelas em que os homens estão inseridos em postos de trabalho que não são percebidos como masculinos.

Assim, a escola de Educação Infantil representa um espaço de trabalho que se assemelha com o doméstico, com o privado. Logo, não se espera que um homem ocupe esse espaço. *“Foi difícil na época da escolinha, porque imagina, aí uma supervisora disse assim: então aí um homem na Educação Infantil. Ela falou assim – ah! (...) acho que você vai ficar em tal sala, porque um homem na Educação Infantil e se for gay, aí é pior ainda, aí que os pais não vão*

*querer*”. (JOSÉ C. FUSARI, entrevista concedida em 01/11/2022)

Nas entrevistas, buscamos também entender a percepção desses professores no que tange ao desenvolvimento de masculinidades nas crianças frequentes nas escolas em que atuam como docentes. Assim, os inquirimos da seguinte forma: Ao professor Jorge N. perguntamos como ele percebe a construção da masculinidade nas crianças hoje.

Olha! No caso de G3. E no caso de perfil de turma também. É (...) eles sabem que são meninos e o que são meninas. É (...) tem alguma coisa por exemplo dos brinquedos né? alguns dizem né? Por exemplo a boneca é brincadeira de menina, alguns não, eles conseguem saber como fazer, brincar com todos os brinquedos. Mas eu percebo que é o que eles trazem de casa. A questão de menino e menina. O que é de menino e o que é de menina. Por exemplo: o rosa, eu não quero rosa porque é de menina. Mas não todos. Só que por exemplo: uma vez eu fiz uma atividade com eles pra dar banho em bonecas e eles brincaram normal, deram o banho. (...) É (...) o que eu vejo de preconceito que tá se formando é cultural é o que eles trazem de casa. (JORGE N. Entrevista concedida em 27/10/2022).

Da mesma forma, perguntamos para Celestino Alves como ele percebia a construção de masculinidades nas crianças atualmente.

As crianças hoje são moldadas muito pelo que veem, né? Pela cultura da internet, televisão. Acho que os pais hoje em dia estão muito focados no trabalho, andam muito sem tempo. Então, elas têm se moldado, em vivências e experiências que elas têm visto, aprendido com primos, colegas, televisão. Tanto, que elas reproduzem o que veem nas novelas e em outros lugares, né? Mas ela tem sido construída de uma forma(...) eu não sei te dizer se é mais tranquila, ou, se é pior, porque antigamente era algo mais duro né? Não tô falando da minha época, mas da época do meu pai, dos meus avós, era algo assim, mais rígido. Homem tinha que ir pro campo, tinha que trabalhar, tinha que capinar, a mulher ficava em casa. Hoje em dia eu vejo algo mais tranquilo, quanto a isso. A masculinidade dos meninos na sala é bem tranquila, vão de rosa, brinca de boneca, não vejo essa construção tão fechada igual foi pra gente. Antigamente na minha época! Agora que tô me recordando. Menino brincar de boneca nos anos 90 era tido como homossexual, era zuado pelos colegas. Hoje em dia anda algo mais tranquilo. Dentro desse contexto dessa construção na sala de aula. (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 11/10/2022)

Durante nossa conversa com José C. Fusari o inquirimos com a seguinte pergunta. Em relação a construção de masculinidades nas crianças hoje, como você percebe?

Nada mudou. Nada mudou. Tudo igual, se for pela Educação Infantil não. Depois quando elas começam a ter contato com outros, (...) com o universo que a gente vive hoje, que é muito mais diverso e com muito mais possibilidades de informação, é que elas começam a pensar de outra maneira. Quando você vai para o ensino médio, você vê que não é mais o ensino médio que eu fiz. Cê entendeu? Mas a Educação Infantil ainda não. (...) Porque ainda existe essa questão de preciso fazer com que esse menino seja um menino e essa menina seja uma menina. Então vamo no banheiro separado, vamo levantá! Cê não entendeu que cê é um menino tem que ir no banheiro agora! Entendeu como que é? (JOSÉ C. FUSARI, entrevista concedida em 01/11/2022)

Notamos que nas falas alinhavadas pelos professores, há um ponto comum. Esse ponto comum se encontra, de alguma forma, na menção à masculinidade hegemônica. Seja dizendo



que, “*brincar de boneca é coisa de menina*”, seja dizendo que, “*são moldadas muito pelo que veem*” ou dizendo que, “*Nada mudou*”.

Todas essas colocações, de alguma maneira, enunciam vestígios da masculinidade normativa que, nas palavras de Silva Junior (2019, p. 2014), é um modelo que foi consolidado socialmente, e que, portanto, “confere ao homem o poder de ser, que valoriza a força, o gosto pelos esportes e a dominação e que principalmente exige performances muito específicas como sentar de pernas abertas, pegar em órgãos genitais, estar pronto para brigar, dentre outros exemplos”. Essas características do masculino operam no sentido de distanciá-lo do feminino, em outras palavras, busca dar continuidade a prática da masculinidade hegemônica, com vistas a expurgar da formação das crianças, as masculinidades subordinadas.

Importante observar, que o professor Jorge N. diz que “*eu percebo que é o que eles trazem de casa. A questão de menino e menina. O que é de menino e o que é de menina. Por exemplo: o rosa, eu não quero rosa porque é de menina*”. (Entrevista concedida em 27/10/2022). Isso nos instiga a pensar até que ponto os alunos estão capturados pela narrativa dos adultos, a ponto de, com veemência, rejeitarem uma cor que socialmente é atribuída ao universo feminino.

O professor Celestino Alves por sua vez, apesar de perceber algumas mudanças, não consegue definir com clareza, se é melhor ou não, o fato de haver flexibilidade na maneira como se dá a produção das masculinidades nas crianças atualmente, “*Então, elas têm se moldado, em vivências e experiências que elas têm visto, aprendido com primos, colegas, televisão. Tanto, que elas reproduzem o que veem nas novelas e em outros lugares, né? Mas ela tem sido construída de uma forma(...) eu não sei te dizer se é mais tranquila, ou, se é pior, porque antigamente era algo mais duro né?*” relembra a formação masculina da época de seus antepassados, “*Não tô falando da minha época, mas da época do meu pai, dos meus avós, era algo assim, mais rígido. Homem tinha que ir pro campo, tinha que trabalhar, tinha que capinar, a mulher ficava em casa*”. (entrevista concedida em 11/10/2022).

O professor José C. Fusari ao expressar-se expõe importante contribuição para nossa discussão, pois, deixa a esfera pessoal e inclui a instituição escolar infantil na reflexão, ao dizer, “*Nada mudou. Nada mudou. Tudo igual, se for pela Educação Infantil não*”. Aponta que no ensino médio até já se percebe mudanças significativas, “*Mas a Educação Infantil ainda não. (...) Porque ainda existe essa questão de preciso fazer com que esse menino seja um menino e essa menina seja uma menina. Então vamo no banheiro separado, vamo levantá! Cê não entendeu que cê é um menino tem que ir no banheiro agora!*” (Entrevista concedida em 01/11/2022). Quando ele evoca a primeira etapa da educação básica, está dizendo de uma

estrutura educacional na qual os processos de pedagogização<sup>18</sup>, controle do corpo e de vigilância de gênero estão muito presentes (VIANA; FINCO, 2009).

Viana e Finco (2009) argumentam que homens e mulheres adultos educam crianças, instituindo em seus corpos a separação de gênero, ou seja, aspectos físicos e as condutas esperadas para meninos e meninas. Da mesma forma, Silva Junior (2019, p. 210) observa que na creche e na pré-escola, se estabelece uma forte preocupação com a pedagogização dos corpos: visto que normalizações de feminilidade e masculinidade são fomentadas a todo momento, “seja no uso do espaço e nas filas, seja nos jogos e nas brincadeiras. Sistemática e diariamente, os corpos são vigiados para que não escapem às normas vigentes e reguladoras”.

Entretanto, nesse contexto, Santos (2021, p. 10) entende que apesar dos homens, desde crianças, serem conectados por meio da socialização a modelos hegemônicos ou predominantes de masculinidade, esses mesmos homens também vivenciam diferentes possibilidades de masculinidade, “envolvendo, muitas dessas experiências, relações mais igualitárias e respeitadas com meninas e mulheres — como é o caso dos professores homens que optam por atuar na educação infantil”. O autor entende que a presença de professores homens no espaço escolar pode “tanto atuar no processo de produção de novos sentidos sobre as masculinidades e as feminilidades quanto reforçar estereótipos sociais” (SANTOS, 2021, p. 7).

No entanto, essas vivências perpassam as interações adultos crianças, elas também se dão nas interações entre os adultos, homens/mulheres. Tais convívios fundamentam as relações sociais que constroem e reconstróem as masculinidades e feminilidades. Na esteira dessas ideias, percebemos que professores e professoras, que integram a escolarização das crianças pequenas, desenvolvem suas práticas pedagógicas de formas distintas através de comportamentos generificados.

Observamos isso, a partir de fragmentos das entrevistas concedidas pelos participantes, quando perguntamos aos professores, se alguma colega já havia solicitado a intervenção deles nas turmas em que elas eram regentes, com intuito de impor respeito nas crianças, pelo simples fato de serem homens? Dessa perquirição obtivemos:

Sim, sempre. Até já comentei isso. Temos algumas colegas de trabalho que elas têm uma masculinidade e um machismo arraigado na própria cabeça né? **Que elas fazem uma educação mais conservadora, então elas creem que a figura masculina ia fazer aquela opressão na criança, fazendo com que ela obedecesse, fazer com que ela ficasse quieta.** Mas é algo que tá dentro da própria cabeça dela, porque me chamam muito pra chamar a atenção de crianças dentro de sala de aula. Mas eu que sou assim, o mais tranquilo, sou o que mais brinca com elas, na maioria das vezes elas

---

<sup>18</sup> Efeito prático de emprestar um caráter de ensino a determinada ciência, ato ou conceito, no sentido de torná-lo uma ferramenta passível de uso transformador de uma dada realidade.(DICIONÁRIO INFORMAL) disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/pedagogizar/> acesso em 25/01/2023

me respeitam, não pela fala, mas me respeitam mais pelo nosso convívio e pelos nossos combinados. **Eu creio que as colegas do sexo feminino que pedem esse tipo de ajuda, eu creio que seja mais para ela impor a figura que ela mesma tem do homem, da figura masculina dentro da criação que ela própria teve. Mas isso acontece direto.** (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 11/10/2022)

Ô! Então! Elas pensam que eu vou ser o autoritário, o cara firme, mas eu sou tranquilo. As vezes mudando o papel né? Porque a minha colega ela é mais firme, ela tem esse papel que seria do homem, e eu o que seria o papel feminino né? O que chega ali e conversa, que a criança chega pra reclamar, então se muda. Não tem por que eu ser um cara firme ou forte ou que elas querem que eu seja. Não, eu sou o que eu sou, eu sou homem do tipo que eu sou. (JORGE N. Entrevista concedida em 27/10/2022).

**Entrevistador:** Quando isso acontece você se posiciona ou você atende a solicitação pra não criar um ambiente constrangedor?

Faço. Às vezes eu faço isso. Tento fazer o que elas querem pra evitar. Pra elas ficarem felizes. (JORGE N. Entrevista concedida em 27/10/2022).

A esse respeito, Patrícia Nunes (2013) em sua pesquisa com professores do sexo masculino da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO), observou que, ao falarem sobre a Educação Infantil, os homens não faziam nenhuma relação ao cuidado, considerado por eles como algo aliado à sensibilidade. Tal fato parece reforçar a reprodução da representação de que homens possuem outras características que os ligam à docência, como a autoridade e a rigidez, apresentando restrições quanto aos cuidados corporais junto às crianças.

Todavia, os professores Celestino Alves e Jorge N. fogem a essas características. De acordo com o explanado por eles, são as colegas professoras que alimentam expectativas de comportamentos autoritários e rígidos em relação a prática docente dos homens. Tanto é assim, que solicitam a interferência autoritária deles, para controlar o comportamento das crianças que destonam do comportamento tido como normal para elas. Relevante notar que o professor Celestino Alves chega a dizer que *“elas creem que a figura masculina ia fazer aquela opressão na criança, fazendo com que ela obedecesse, fazer com que ela ficasse quieta”*.

Denis Maciel (2020, p.160) relata fato semelhante em sua pesquisa que discutiu a caracterização da realidade sobre professores homens na Educação Infantil em São José do Rio Preto-SP. Em suas análises ele dá conta de que, durante uma observação que realizava na sala de um professor, uma professora da escola veio até a sala do professor com uma criança e solicitou que ele conversasse com a criança, pois, a criança estava fazendo muita bagunça. Logo se esperava que o professor desse, de fato, uma bronca na criança. De acordo com Maciel *“Esta observação reforça a expectativa que algumas pessoas têm sobre a autoridade ligada ao sexo do indivíduo, postura essa cobrada indiretamente do professor na unidade escolar”* (MACIEL, 2020, p.160).

Contudo, analisando os excertos das entrevistas com os professores participantes de nossa pesquisa, infere-se que eles possuem habilidades e tem compreensão das posturas que são essenciais para o trabalho na Educação Infantil, e que, desta forma, como qualquer bom professor, se pautam nas propostas educativas de afeto para desenvolverem um trabalho de qualidade, salientando assim, que a atuação docente independe do gênero. “[...] *é um lugar de afeto também. Isso é interessante. Entende? Essa etapa da Educação Infantil, é uma etapa do cuidado e do afeto*”. (JOSÉ C. FUSARI, entrevista concedida em 01/11/2022)

Ainda, concernente a discussão dos dados pertinentes a produção de masculinidades no ambiente escolar da Educação Infantil, a fim de compreender melhor as relações dos professores com as professoras e com crianças. Fez-se necessário analisar os fragmentos abaixo, considerando as seguintes indagações feita aos respondentes: Já ouviu algum comentário por parte de colegas mulheres a respeito do seu trabalho como regente?

Não! Fala a questão da criatividade, do trabalho concreto que eu gosto. Mas isso mais por parte da direção né? De colegas assim, nunca foi um comentário direto pra mim. Nossa! Que legal isso que você tá fazendo. As educadoras sim, elas comentam do trabalho, mas as professoras não. (JORGE N. Entrevista concedida em 27/10/2022).

Em relação as colegas eu enfrentei aqui nessa escola apenas uma resistência com a supervisora. Sei que cê tá gravando, enfim, eu não vou citar os nomes nem da escola da maneira que eu não citei, nem dessa pessoa por questão de sigilo. Porque assim! A questão ela não é uma questão direta, ela é sempre uma questão velada. Então é uma questão velada num tom de voz, é uma questão velada na forma de te cobrar e de te solicitar as coisas. Você percebe porque da forma que é feita comigo, não é feita com fulana. cê entendeu? (...) Então existem questões pontuais, então é uma alfinetada, é uma forma de te dizer, é! (...) de tentar de alguma forma te deslocar daquela questão, entende? Então existe essas questões. Com o restante das pessoas nesse caso, dessa escola em questão, é, (...) existe esse tipo de comentário ainda daquele que eu enfrentei lá antes (...) entende? Ah, mais na minha família, tatatá, tatatá. Ah, não sei tal escola, tatatá, tatatá. Aí vem dessa maneira, ou quando você faz bem-feito, ah, porque, é (...) tá vendo geralmente homem não faz dessa maneira (...). aí fica dessa, cê entendeu? Geralmente não é assim, geralmente é assado! Isso é um problema também! Porque isso é uma forma de dizer que não é ok. Entendeu? (risos). Ou seja, se você faz bem-feito, dane-se, você fez o seu trabalho. Você tá ali pra isso. Simplesmente tem que executar. Entendeu? (JOSÉ C. FUSARI, entrevista concedida em 01/11/2022)

Em relação às respostas, o professor Jorge N. foi bem sucinto e não expressou muita importância para tal fato. Apenas destacou que as educadoras observam que ele apresenta criatividade na sua proposta de atividades. Mas o professor José C. Fusari expressou em sua fala que percebe claramente por parte da supervisora da escola um tratamento comparativo de forma “velada” entre o trabalho dele e o trabalho das colegas e que, de certa forma, parece até desqualificar o trabalho.

A asserção de José C. Fusari se assemelha ao que percebeu Coutinho (2019) ao

entrevistar professoras durante sua pesquisa e questioná-las a respeito das diferenças entre o trabalho de professores e professoras na Educação Infantil. Segundo o autor, quando questionou uma coordenadora pedagógica de uma escola de Educação Infantil a respeito das diferenças entre as práticas pedagógicas entre “o professor do sexo masculino para professoras mulheres, a coordenadora pedagógica afirma que existe sim, de professoras que ministram aulas melhor do que professores homens na Educação Infantil [...]” (COUTINHO, 2019, p.136).

Outra pergunta que fizemos aos professores foi: Você compara seu desempenho com o desempenho das colegas?

Sim! Eu faço isso direto, esse é um ponto que eu tenho muito que trabalhar comigo né? Comparar o meu trabalho com o das minhas colegas, mesmo sendo Campos de Experiências diferentes eu fico na Regência 2, elas na Regência 1. Eu vejo a quantidade de atividades, o domínio de sala, tá certo elas têm muito mais experiência que eu, tem colegas lá, que tem quinze anos de Magistério dentro de sala de aula, eu tô no meu segundo, mas não tem como não comparar né? Até quando a gente vai olhar os portfólios, assim, elas têm cinquenta e duas atividades, eu vou lá e tenho só seis, mas seis de qualidade, que eu posso dizer veementemente que as crianças participaram, que elas se organizaram. A gente tem muitos vídeos, eles estão me ensinando a fazer Tik Tok, a turma do Segundo período, e é muito legal essa troca de experiências viu! Mas não tem como não fazer a comparação. É algo que, é um ponto que eu tenho que melhorar né? comigo mesmo, mas assim, aprecio o trabalho das colegas, e o intuito de aprender né? Em relação ao trabalho das colegas com o meu trabalho, eu me avalio assim, pelas crianças, pela família, pela comunidade, pela minha parte pedagógica tranquilo, porque nós temos Campos de Experiências diferentes né? Mas aí a gente vai lá e vê o trabalho da colega tão bonito né? Tão assim, tão cheio de experiências, de vivências, que aí eu falo, meu Deus! Será que eu vou chegar aqui, nesse nível? Como eu disse, eu ainda tenho uma certa dificuldade em organizar o meu planejamento durante o dia, né? Às vezes eu não consigo fazer com as 24 crianças aquela atividade. Apesar que costuma ir vinte, dezoito (crianças). Não consigo, eu tenho que passar para próxima semana. Elas têm uma quantidade de aulas maiores. Eu fico tranquilo quanto a isso porque eu vejo um feedback positivo com as crianças né? Eu sei que eu desenvolvo uma parte diferente com elas, mas eu ainda quero chegar no patamar das colegas ali. Conseguir executar o planejamento, ver aquela sala de aula assim, tranquilinha, não aquela(...) minha sala é uma muvuca né gente! Eu deixo as crianças brincando uma parte, enquanto eu vou lá fazendo atividade com outras, a gente vai tendo esses combinados, essas trocas de experiências. Tô gostando! (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 11/10/2022)

Bom na Educação Infantil na Regência a gente tem é (...) uma organização, né? Dentro da escola. Então vem a questão de quais são os eixos temáticos hoje da Educação Infantil, que já não é mais disciplinas né? E aí vem o trabalho da coordenação pedagógica, orientação e supervisão, que agora no município é Analista Pedagógico. Então a gente tem um suporte para organizar esse trabalho pedagógico(...) né? O que é que vai ser aplicado em sala de aula e a gente tem autonomia pra desenvolver as atividades do dia a dia. Nesse sentido, é tranquilo porque você tem regras e organização a seguir, ou seja, esse fazer pedagógico pra mim, mas também tem anos que eu tô atuando e tenho certa experiência pra (...) pra fazer aquilo ali de acordo com o que é necessário. Esse fazer pedagógico eu percebo que ele ocorre da mesma maneira, esse dia a dia, esse trabalho ele é desenvolvido da mesma maneira (...) entende? Tanto por mim, quanto pelas minhas colegas. (JOSÉ C. FUSARI, entrevista concedida em 01/11/2022)

Eu vejo que há uma expectativa da parte delas pelo fato de eu ser homem quanto ao exercício da autoridade. Pelo fato de ser homem eu vou ser mais severo, né? Eu não faço uma comparação, eu busco inspiração né? Não pelo fato de ser mulher, se fosse homem ou qualquer outra pessoa eu procuro me inspirar pelo tempo de serviço, até mesmo de ideias, queira ou não queira quem tá a mais tempo aqui são elas. Mas não por ser mulheres, mas por ser profissionais mesmo. (JORGE N. Entrevista concedida em 27/10/2022).

Em relação a comparação do desempenho dos professores com o desempenho das colegas, há fragmentos que se convergem e, outro que se destoa. Nesse sentido, temos convergência nas falas de José C. Fusari e Jorge N. que consideram que não comparam seus desempenhos com os das colegas. O professor José C. Fusari entende com clareza quais são suas atribuições, que existe uma proposta pedagógica e que o fato de estar há 12 anos na Educação Infantil, isso lhe atribui certa *expertise*, sendo assim, não há o que comparar pois, o fazer pedagógico não tem relação com gênero e sim com a formação e a profissionalidade do professor ou professora.

Nesse mesmo pensamento, Jorge N. expressa que não faz comparação, mas como iniciou sua carreira docente recentemente, mais precisamente em 2021, ele busca inspiração e referências nas professoras, visto que elas já estão lecionando mais tempo e logo tem mais experiências para compartilhar. Mas não relaciona isso com o gênero e sim por serem boas profissionais. A esse respeito Coutinho (2019), em sua pesquisa sobre a atuação de professores homens na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental na Amazônia, conclui que a Educação Infantil não é um espaço profissional apenas para as mulheres, pois entende que tanto homens quanto as mulheres têm capacidade para desempenhar um trabalho pedagógico de qualidade, desde que tenha formação adequada, se caracterize profissionalmente com a função docente e tenha apreço no trabalho com crianças pequenas.

Entretanto, a afirmação do professor Celestino Alves, difere dos colegas, ele declara que compara sua atuação e seu desempenho com as colegas professoras. Ao mesmo tempo, reconhece que não deveria comparar, pois elas têm mais experiência que ele, que iniciou sua carreira docente recentemente, em 2021 e, sendo assim, precisa melhorar. A esse respeito, Coutinho (2019) explica que é muito comum nas escolas infantis se fazer “comparações entre a prática pedagógica realizada entre docentes do sexo feminino e do sexo masculino e como o magistério na Educação Infantil está intrinsecamente associado à tríade: ser professora – ser mulher – ser mãe” (COUTINHO, 2019, p. 132). Contudo, o autor elucida que por ser homem há uma maneira particular do professor realizar suas atividades, assim como as mulheres têm. Todavia, isso não se torna um problema. “As diferenças estão, na maioria das vezes, nas metodologias utilizadas por eles que estão de acordo com sua maneira de ser docente masculino

na Educação Infantil” (COUTINHO, 2019, p. 133). Nas asseverações do autor,

A maioria das professoras participantes da pesquisa afirma que aqueles docentes do sexo masculino que optam em ingressar e, principalmente permanecer na Educação Infantil, desenvolvem uma prática pedagógica com criatividade não deixando a desejar frente ao trabalho realizado pelas docentes femininas, que ambos têm competências e habilidades para cumprir com seu papel na formação cidadã da criança, desde que tenham formação para atuar e reafirmam o compromisso dos professores e dizem que por serem professores muito criativos veem agregando valores positivos à sua prática pedagógica, pois estes não apresentam dificuldades para o desenvolvimento das atividades voltadas ao público infantil, mesmo este sendo do sexo masculino e isso faz com que os pais o aceitem bem. (COUTINHO, 2019, p.137).

Desta forma, percebemos que os professores homens, de alguma forma, encontram meios de se organizarem para construírem suas práticas pedagógicas de modo a romper com certos paradigmas quanto a atuação docente masculina em espaços de predominância feminina.

O conjunto dos dados analisados no âmbito do trabalho de campo mostra importantes questões que envolvem a produção de masculinidades no contexto da escola de Educação Infantil. Os excertos apresentados evidenciam que a temática gênero não é explorada nas instituições escolares da primeira etapa da educação básica no município investigado. Dessa forma, existe uma lacuna na formação dos professores e professoras para trabalharem esse tema com as crianças.

Importa notar que as relações de gênero por serem “fluidas e dinâmicas” são vivenciadas de forma dúbia e até divergente pelos vários sujeitos que compõem a ambiência da Educação Infantil. Nesse sentido, torna-se de muita importância, que a temática de gênero integre o planejamento de professores e professoras e os projetos pedagógicos das escolas de Educação infantil, com vista a contestar “posicionamentos de setores da sociedade que, na atualidade, mobilizam-se e reivindicam a supressão da expressão “ideologia de gênero” dos currículos das instituições de cuidado e de educação” (SANTOS, 2021, p.15).

Observamos que, no que diz respeito a construção das masculinidades no ambiente escolar infantil, ainda predominam pressupostos de uma masculinidade hegemônica, conhecida também como masculinidade dominante. Percebemos que persiste uma dificuldade em reconhecer outras formas de masculinidades, como a masculinidade *gay* por exemplo. Entretanto, é necessário evidenciar que os professores entrevistados parecem, por vezes, negar e subverter a masculinidade hegemônica. Sendo assim, passam a integrar o *rol* das masculinidades subordinadas, seja pela expressão de sexualidade, seja pelo fato de ocupar o cargo de professor na educação da primeira infância. No entanto, há formas de ser homem cis, homossexual, atuar na Educação Infantil e se colocar em situações sociais de gozo e usufruto

de dimensões da masculinidade hegemônica.

“O fato de optarem por uma profissão exercida predominantemente por mulheres, iniciando pelo curso de formação e, posteriormente, ingressando na carreira docente, distanciou os professores da noção de masculinidade hegemônica”. (MONTEIRO, 2014, p. 88). Isso acontece porque as masculinidades subordinadas também são caracterizadas como aquelas em que homens estejam em posições sociais consideradas inferiores em relação à masculinidade hegemônica (KIMMEL, 1998; CONNELL, 2003).

Percebemos por meio das falas dos participantes, vestígios de predominância da masculinidade dominante expressa nas falas das professoras que buscam nos professores, posturas mais rígidas e autoritárias no trato com as crianças, esperando que eles estabeleçam distinções em relação a elas no desenvolvendo de uma pedagogia dura, pautada “por elementos da masculinidade hegemônica, sendo, portanto, marcado pela rigidez, pela imposição da autoridade e, sobretudo, pelo disciplinamento e pelo controle dos corpos das crianças” (SANTOS, 2021. p.14).

Todavia, percebemos que os professores por nós entrevistados apresentam habilidades e refletem sobre posturas que são essenciais para o trabalho na Educação Infantil e que, desta forma, como qualquer docente com qualificação, se pautam na profissionalidade e em propostas educativas de afeto para desenvolverem um trabalho de qualidade. Evidenciando assim, que a atuação docente independe do gênero.

### **5.3 – Homens professores: interdições, suspeitas, desafios, realizações e perspectivas para além do cuidar e educar**

Nessa subseção são apresentadas as percepções dos professores participantes da pesquisa no que se refere ao binômio cuidar e educar na Educação Infantil. Nesse sentido, são analisadas suas experiências e perspectivas, levando em conta que a ação de cuidar e o educar, mesmo integrada à rotina dessa etapa educação básica, ainda suscita limites, interdições, suspeitas e preconceitos na trajetória profissional desses professores. Assim, buscamos compreender como esses profissionais conseguem vencer os preconceitos e as suspeitas relacionadas com os cuidados educativos de bebês e crianças bem pequenas.

É premente evidenciar, que, de acordo com os regramentos que orientam essa etapa educacional brasileira, “o cuidar e o educar são indissociáveis” (BRASIL, 2018, p. 36). Contudo, ainda se percebe certa dicotomia no que diz respeito ao ato de “cuidar” e ao ato de “educar”, principalmente, quanto entra em cena a performatividade de gênero enquanto



categoria analítica. Sendo assim, os conceitos de gênero propostos por Scott (1995) e Louro (2003) subsidiaram nossas análises. Para Louro (2003), gênero é diferente de sexo e visa acentuar através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Gênero é uma ferramenta política e analítica. O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, como são trazidas à prática social e tornada parte do processo histórico.

As análises, subsidiadas por essas concepções, nos permitiram compreender a natureza das relações estabelecidas entre a comunidade escolar e os professores homens que trabalham diretamente com crianças em idade de creche<sup>19</sup>, causando estranhamentos e incômodos no âmbito da Educação Infantil. Nesse sentido, estabelecemos reflexões sobre a prática docente dos três professores que aceitaram participar da pesquisa, considerando suas falas e percepções relacionadas a atuação nesse espaço de trabalho ocupado, predominantemente, por mulheres.

Assim, apresentamos algumas considerações sobre como eles se adaptam, constroem sua identidade profissional e efetivam sua permanência nos espaços institucionais da Educação Infantil. Para tal finalidade, questionamos os participantes sobre as experiências sociais que possibilitaram a profissão de professor na Educação Infantil. A construção dessa unidade temática ensejou a categorização de vivências mais amplas como, por exemplo, na família, na comunidade escolar, bem como no contexto da formação acadêmica, o que nos possibilitou perceber de que forma se operou o construto de suas identidades profissionais, desde a formação inicial. A graduação em Pedagogia e, consecutivamente, o exercício docente na Educação Infantil, não se fazem atraentes para grande maioria dos homens que optam pela carreira docente nessa etapa. Pois, socialmente está associada à figura feminina, além de colocar em suspeição a sexualidade desses sujeitos, toca na questão de uma subjetividade que implica em relações de gênero e poder. Na concepção de Cerisara (2002), “uma das principais promessas de poder alardeada às mulheres no Ocidente, pelo menos no século XIX, é o poder civilizador através da educação, seja na família, na figura das mães, seja nas escolas, através das ‘segundas mães:’ as professoras”. (CARVALHO; VIANNA, 1994, p. 142 *apud* CERISARA, 2002, p. 70).

Conduzimos a entrevista semiestruturada, arguindo os participantes sobre por que escolherem a Educação Infantil como local de atuação. No entendimento de Maciel (2020, p.106), “[...]todo professor tem o seu começo! Diga-se de passagem: iniciar na carreira docente

---

<sup>19</sup> De acordo com a Lei no 9.394/1996-LDB, em seu artigo Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf) Acesso em 22/02/2023.

no Brasil não é uma atividade simples para nenhum recém-graduado em um curso de licenciatura”. Para o autor, se não fosse suficientes as dificuldades relativas à profissão docente, um professor homem, quando opta por atuar na Educação Infantil, tem de aprender a escapar, dos muitos obstáculos que surgem por conta da masculinidade abarcada na categoria gênero e que circunscreve a escolha, o ingresso e a permanência deste professor nessa etapa educacional.

Em relação a isso, os participantes da nossa pesquisa, tanto o professor Celestino Alves quanto o professor José C. Fusari, nos dão conta de que a porta de entrada para o “começo” no trabalho com crianças na Educação Infantil foi o cargo de Educador Infantil e que, posteriormente, através de concurso público é que assumiram o cargo de professor. Vale lembrar que no município em voga, o cargo de Educador Infantil tem atribuições que são análogas a auxiliar de creche, ou seja, de colaborar com os (as) professores (as) no cuidado com as crianças.

A minha experiência de chegada, foi exonerar na primeira semana né? É! Nossa escola quando começou eu entrei lá em primeiro de março de 2012. Eu estava fazendo estágio ainda do meu curso de direito, até as meninas brincam comigo que eu cheguei lá todo socialzinho, que eu tinha saído do curso. (interrompeu a fala). A minha meta era: eu vou fazer um pezinho de meia aqui, pagar minha faculdade e vou embora, e acaba que a gente vai se encantando com algumas coisas, e foi o que aconteceu comigo né? Mas a minha primeira vivência de sala de aula, de fazer higienização de alunos, de auxiliar, assim, fiquei bem perdido, sinceramente se não fosse o apoio das colegas e dos colegas! Na verdade, quem entrou lá era eu e o (disse o nome de dois colegas) que entramos de educador infantil na mesma época. Entramos juntos né? As colegas davam muito apoio, muito auxílio, a gestão também entendeu nossa situação, mas foi assim, um momento crítico na vida da gente, né? Que a gente fala! O que cê quer da vida né? Mas o meu pensamento, inicialmente, durante aqueles primeiros seis meses foi: vou fazer um pezinho de meia aqui e vou embora. Mas acabou que a gente está até hoje, dez anos depois. (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 11/10/2022)

[...]E aí eu tava terminando a graduação (...). Quando eu tava terminando a graduação, apareceu um processo seletivo do município pra educador infantil. E até então eu não trabalhava em escola. Aí eu falei, eu acho que! Já que eu terminei minha graduação eu tenho que tentar ingressar em escola pra ver o quê que é, e como é (...). Um universo que eu conhecia porque eu era aluno. Mas eu não sabia como era trabalhar, eu não tinha trabalhado ainda. E aí eu prestei o processo pra educador infantil do município como contrato (...) e então comecei a trabalhar como educador infantil. E quando eu comecei a trabalhar como educador infantil que eu comecei a trabalhar na Educação Infantil. Aí sim, que cê vê toda a diferença, que na faculdade eu não percebia, é aí que cê vai ver que o universo é realmente muito mais feminino, da Educação Infantil e do fundamental 1. Ai sim, que eu tive estranhamento! Que as pessoas questionaram! Que todo mundo ficou assustado[...]. (JOSÉ C. FUSARI, entrevista concedida em 01/11/2022)

Entretanto, independente do cargo, os homens que adentram o espaço escolar de cuidado e educação de crianças pequenas, se deparam com entraves, limites e interdições que precisam ser superados. Doutra forma, esses sujeitos não conseguem permanecer trabalhando na Educação Infantil. Isso se desvela na fala do professor Celestino Alves, ao deixar claro que sua

intenção era exonerar na “*primeira semana*”, mas só conseguiu permanecer com a ajuda de colegas. De igual forma José C. Fusari relata que a realidade dos entraves se descortinou para ele, quando vivenciou “*estranhamentos*” e “*questionamentos*” quanto sua presença neste “*universo que é realmente muito mais feminino*”.

Joaquim Ramos (2011) ao estudar a relação de gênero e os professores homens na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Belo Horizonte MG trata da questão do cargo de Educador Infantil. Ele constatou que a entrada desses profissionais nas instituições de ensino infantil não se dá sem tensões e estranhamentos.

O professor Jorge N. diferentemente dos professores Celestino Alves e José Fusari, iniciou sua carreira no magistério no cargo de professor, mesmo assim, vive as tensões de entrada na carreira. Ele nos relatou que

[...]preferia o ensino fundamental né?(...) Tava ali já de início quando fui escolher, mas aí como escola mais próxima que dava pra ir a pé, era essa. Eu não sabia que era uma creche né? Até G3, nem sabia as nomenclaturas, que lá em Ituiutaba era maternal né? Que é o agrupamento. Aí quando eu soube que era um G1 eu entrei em pânico né? Comecei a pesquisar tudo, porque eu não fiz estágio na Educação Infantil, eu não sabia nada de rotina, não sabia nada, nada de prática, de conhecimento prático, mas, eu entendi que era um desafio né? Que eu fui formado pra isso (...), então(...) encarei, mas não foi fácil não. (JORGE N. Entrevista concedida em 27/10/2022).

Na fala do professor Jorge N. temos uma informação importante, ele diz “*eu fui formado para isso,*” desta forma, ele entende que está apto para exercer as atribuições educativas e de cuidado com as crianças, pois a formação em Pedagogia o habilita para atuar da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental. Entende que a creche também é uma instituição educativa, nesse sentido, o educar é fator constitutivo na construção da identidade docente.

Referente a esse contexto, Frederico Cardoso (2007) esclarece que as concepções que os professores homens têm de si na docência, falam muito da sua profissionalidade. Permitindo conhecer um pouco mais sobre as características que os professores conferem a si, suas crenças, seus modos e traços. “Elas são sinalizações que constituem e produzem as identidades profissionais dos professores homens, campo de conflitos e de lutas que se constrói com base nas mais variadas maneiras de ser e de estar na profissão”. (CARDOSO, 2007, p. 4).

O participante Jorge N. diz que “*entrou em pânico*”, mas essa condição não o paralisou, ele buscou meios de continuar, ele entendeu que era um “*desafio*” e que encarou esse desafio. Informa que não foi fácil. Não foi fácil, porque constituir-se homem professor no ambiente escolar infantil é perceber que a escola, “*nesse cenário, vem atuando não só como local em que os homens professores são questionados em suas trajetórias profissionais, como também um*

equipamento de conformação de identidades, no decorrer da escolarização dos sujeitos”. (MONTEIRO, 2014, p. 88).

Notamos que os homens respondentes, em que pese as motivações individuais, se habilitam e qualificam para adentrarem e atuarem em um ambiente de trabalho majoritariamente feminino. Mesmo sendo a atuação de professores na educação infantil representada como espaço reservado para o feminino (SILVA; VELOSO, 2018).

A inserção de professores homens na carreira profissional em escolas de Educação Infantil, como já dito, não se dá sem interdições, entraves e limitações. Isso porque, a escola é um *locus* de relacionamentos e interações. Sejam interações com os (as) pares, com a gestão, com as famílias e com as crianças.

O homem que opta por enveredar nessa etapa da Educação precisa provar, diariamente, que tem capacidade de “cuidar” e “educar” uma criança, tanto quanto uma mulher. Necessita desconstruir a concepção social que ele não conseguirá desenvolver um bom trabalho pedagógico com crianças pequenas, por não ter as características atribuídas socialmente ao sexo feminino.

Ramos (2011, p. 127) afirma que “esse 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 e das profissionais”, sendo necessário que diariamente esse professor homem forneça provas de que tem capacidade, tanto quanto as mulheres, de desenvolver uma prática pedagógica de qualidade na escola infantil.

Essas vivências no início da carreira são marcantes e determinantes para permanência desses sujeitos na atuação como professores. Diante de tais circunstâncias muitos não conseguem completar o “ritual de aceitação” (SAYÃO, 2005) imposto pela comunidade escolar, fazendo com que desistam da carreira docente nas instituições educacionais da infância. Isso se dá devido a interdições e constrangimentos oriundas das interações com as famílias e demais integrantes da comunidade que atuam na escola, e que tem relação direta com “cuidar” das crianças.

Os participantes da nossa pesquisa afirmaram que vivenciaram situações constrangedoras e preconceituosas em relação a higienização e cuidado com os corpos das crianças, fazendo com que o cuidado e a educação das crianças sejam causas constantes de interdições e tentativas de rechaçá-los. Assim sendo, é importante identificar como esses professores vivenciaram esses desafios.

O debate acerca do cuidar e do educar como bases que fundamentam o trabalho pedagógico na Educação Infantil ganha relevo no Brasil, de acordo com Sayão (2005; 2010), a partir da década de 1990, pela política implantada pelo MEC, a partir do documento “Política de Educação Infantil” (BRASIL, 1993). Sayão (2010), assevera que é a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que o termo guarda foi sendo substituído por cuidado e, mais tarde, foi associado a educar. Passando então, a abarcar dimensões não só físicas, mas também emocionais, além da intencionalidade educativa.

Então, importa lembrar que é também na década de 1990, precisamente em 1998, que no Brasil se instituiu um documento que visa orientar os (as) profissionais no trabalho com a criança pequena. O volume I do RCNEI nos mostra que contemplar o cuidar na escola de Educação Infantil requer compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, por isso, “cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas”. (RCNEI, 1998, volume I, p. 24). A dimensão do educar tem o significado de proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, visando contribuir para o desenvolvimento das habilidades infantis de relação interpessoal, de convivência com outras crianças e com adultos gerando formas de aceitação, respeito e confiança, e, além disso, o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Desta forma, ação de educar “poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis”. (RCNEI, 1998, volume I, p. 23-24).

Os professores entrevistados anuem que a formação acadêmica os habilitou para o cuidado e educação das crianças na esfera escolar infantil em conformidade com os documentos orientadores para esta etapa da educação. Afirmam que tem capacidade e disposição para executar essas práticas. O professor Celestino Alves declara, “*Eu já prefiro a parte lúdica, a parte pedagógica, a parte do cuidado, a parte do ensinar e ter essas vivências. Eu prefiro isso, é uma predileção minha*”. Como pode ser visto, o professor Celestino Alves, expressa sua predileção pelo cuidado e ensino das crianças, do mesmo modo, deixa claro que

não veria nenhum problema em higienizar um bebê, já troquei fraldas, não vejo nenhum problema em exercer nenhuma atribuição do cuidado ou da higienização, do banho, da alimentação, nenhum tipo de problema. **Como eu sou habilitado, eu tenho completa consciência do meu trabalho e do que eu posso desenvolver pra essas crianças**, eu não veria problema. (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 10/11/2022)

O professor José C. Fusari evidencia que “[...] mesmo que alguém questionasse, tinha outros educadores comigo, educadoras no caso. Eu pegava e dividia a tarefa(...)sim, dava banho, eles tomavam banho, tomam banho ainda até hoje[...]. O professor José Fusari faz questão de dizer que mesmo sob questionamentos, ele praticava as atribuições do seu cargo da mesma forma que as mulheres. Estabelecendo como estratégia para proteger-se, fazer sempre acompanhado de uma colega mulher.

O relato do professor Jorge N. converge com os relatos dos colegas. Ele explicou que “sempre que há necessidade, levo ao banheiro, já dei banho em um menino”. É necessário esclarecer, que quando o professor disse que deu banho em apenas um menino é porque ele tomou posse no cargo de professor, em 2021 durante a pandemia da Covid-19, quando as aulas eram oferecidas de forma remota. As aulas só retornaram presencialmente na rede municipal pesquisada em fevereiro de 2022.

Entretanto, mesmo aprovados em concurso público e atendendo aos critérios para desenvolverem as atribuições do cargo. Os sujeitos participantes deste estudo percebem que sofrem tentativas de serem rechaçados do cumprimento de tais atribuições. Isso ficou claro nas explicações dos participantes entrevistados.

Eu creio que o seguinte: algum pai, alguma comunidade, provavelmente estou tendo um pré-julgamento, poderia se incomodar de ver algum homem dando um banho no seu bebê, mas isso é uma questão que está incrustada na sociedade e nas pessoas, mas por mim não haveria nenhum tipo de problema em fazer esse tipo de atuação. (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 11/10/2022)

As pessoas das famílias elas não foram tão claras, não foram tão diretas mas, teve um episódio que tinha uma pessoa que tinha um bebê, nessa época eu já tava como professor. Porque eu fiz um contrato de educador infantil, depois fiz processo seletivo para professor da Educação Infantil. Porque aí eu me interessei por aquilo ali, pela escola. Então eu falei – bom, eu quero continuar, eu preciso continuar nessa carreira e preciso também progredir nessa carreira (...). Eu tô formado pra tar como professor. Então aí eu fiz o processo. Como professor eu trabalhei no berçário(...), nessa escolinha tinha berçário. Então quando eu fui professor de berçário, tinha uma mulher que era supervisora da escola e que tinha um bebê no berçário (...), e aí ela de fato foi uma pessoa da família que não queria que eu estivesse pegando no filho dela, tocando no filho dela. Entendeu? Isso foi claro (...) ela observava, ela ia com máscara, ela colocou um dia uma máscara pro filho dela não perceber a presença dela e ficar junto comigo na sala. Olha que piração(...). Então assim, teve muitos(...), lá teve alguns momentos nesse sentido. Entendeu? (JOSÉ C. FUSARI, entrevista concedida em 01/11/2022)

Foi em 2021 na turma do G1, quando assumi o cargo aqui na escola, mas não foi de forma direta. Uma mãe comentou com a educadora se eu ia dar banho no filho dela, aí a educadora disse que não, só se houvesse necessidade, pois normalmente são as educadoras que fazem. Então diretamente a mim, não teve, também tava aquele período pandêmico né? Iam poucas crianças, então muitas mães nem me conheciam. Mas agora já esse ano (2022), foi direto, já senti os olhares, as resistências, inclusive uma criança falou pra mim né? Tio, minha mãe falou pra mim, que você não pode me levar no banheiro. É a tia que tem que me levar. Aí eu já me toquei. Enfim outras situações que a gente percebe né? (JORGE N. Entrevista concedida em 27/10/2022)

O cuidar e o educar, práticas consideradas indissociáveis na Educação Infantil, são características basilares para o trabalho docente na educação de bebês e crianças bem pequenas, muito comumente acham-se ainda, associadas à feminilidade. Por serem ainda minoria nesse espaço educacional, os homens que ingressam nessa carreira docente, tem suas práticas e escolhas questionadas, conforme verificamos nos excertos analisados.

Vale pôr em evidência que “[...]são vários os fatores que contribuem para a não presença de homens em salas de berçários e pode estar ligado a concepção de que: os cuidados com os bebês são de cunho feminino e maternal; de que homens oferecem risco a integridade destes seres indefesos[...]” (MACIEL, 2020, p. 189). A esse respeito, o autor também entende que não há possibilidade de se analisar a presença de professores homens na Educação Infantil sem antes refletir sobre a cultura da sociedade quanto aos cuidados infantis, no local em que se insere o sujeito professor e na instituição em que exerce sua atividade.

Ainda sobre interdições e tentativas de rechaço percebidos nas ações de cuidado, o professor Celestino Alves, nos relata sobre uma experiência de interação social preconceituosa que vivenciou com uma família na escola. Essa interação se deu com a avó de uma criança da turma. A avó levantou suspeitas e questionamentos sobre o contato dele com a criança.

[...] quando eu assumi o cargo de professor, no primeiro dia que eu estava na sala, uma vózinha perguntou se eu levaria a neta dela no banheiro? Que não era para mim levar. Falei! Não, pode ficar tranquila. Foi uma situação no primeiro período C (turma de crianças de 4 anos). Falei, não, não levo, tem alguém que leva, pode ficar tranquila que ela faz o caminho sozinha. A gente só orienta, mas pode ficar tranquila que a gente aqui é só profissional mesmo[...]

Percebemos nos relatos dos professores, que ao integrarem o espaço social da Educação Infantil, passam a ser alvos de falas revestidas de suspeitas em relação ao trabalho que desenvolvem, principalmente nos cuidados com as meninas. Sendo colocadas ressalvas em suas práticas e levantadas suspeitas sobre sua idoneidade e intencionalidade com as crianças. É o que evidenciam Ramos e Xavier (2012), em pesquisa na qual constataram a presença de interdições para o ingresso de homens na profissão docente na Educação Infantil, marcado por ressalvas, desconfianças e preconceitos.

Os preconceitos e suspeitas emergem tanto das famílias das crianças quanto de colegas de trabalho. O professor Jorge N. faz a seguinte narrativa sobre uma orientação enviesada, vinda de uma colega de trabalho.

Foi assim. Quando entrei né? Tem toda aquela questão do cuidado, as meninas vinham né? Pra sentar no meu colo eu deixava. Aí uma colega falou? Jorge! Você não tem má intenção isso eu sei, mas talvez as mães não entendam isso como um cuidado, como

um carinho, pelo fato de você ser homem. Aí ela falou assim: evita colocar a criança no colo pra te poupar de problemas. (JORGE N. Entrevista concedida em 27/10/2022.)

Esse relato do professor Jorge N. é relevante, levando em conta que ele era regente de uma turma de G1. No município pesquisado esse grupamento atende a crianças com variação de idade entre 11 meses a no máximo, 1ano e 11meses. De acordo com a BNCC, esse grupamento é considerado grupamento dos bebês. Assim sendo, trabalhar nesse grupamento, naturalmente requer do professor contato direto com os corpos dos bebês, tendo em conta, que muitos ainda não conseguem andar sozinhos. Portanto, para que a criança seja acolhida, principalmente nos primeiros dias de aula o “colo” torna-se um lugar de acalento. Ademais, as Diretrizes Curriculares Municipais da cidade pesquisada, orientam para a educação e cuidado fundamentados na afetividade.

Portanto a afetividade individual e coletiva vivenciada e estimulada, por meio do desenvolvimento da autoestima, do cuidar de si e do outro, cuidar do meio ambiente dos objetos, conhecer se, conhecer o outro, aprender a demonstrar e entender suas emoções, afetos, sentimentos, a resolver conflitos, se torna um construto da educação infantil. (DCMEI, 2020, p.75).

Importante salientar que o afeto não se constitui apenas em abraços e expressões de carinho. Entretanto, expressões de empatia e de carinho, conseguem “afetar” com maior facilidade as emoções das crianças, propiciando sensação de bem-estar, e, conseqüentemente, prazer em estar no ambiente escolar. De acordo com Felipe (2001), as pessoas adultas incumbidas nos cuidados educacionais das crianças no ambiente escolar da Educação Infantil, devem aprender a interpretar o choro das crianças pois, existem sutis diferenças entre um choro de angústia, fome, dor, raiva ou desconforto. Que cabe ao/à adulto(a) não rotular criança de “chorona” ou “mimada” e que, “dar colo e aconchego não deve ser considerado um precedente para tornar a criança ‘manhosa’, tentar perceber o motivo do choro é fundamental para uma intervenção adequada”. (FELIPE, 2001, p. 36).

Em momentos de tristeza da criança, uma intervenção adequada pode ser um abraço aconchegante, seja de um(a) adulto (a), ou de uma outra criança. Mas, como observa Sayão (2005, p. 140), uma atitude presumivelmente comum de expressão de afetividade, “como a troca de beijos e abraços entre as crianças e das crianças com os adultos, transforma-se num tema quando há homens atuando em creches. Parece mesmo que a troca de afetos fica restrita às crianças e às mulheres”.

Sendo assim, a ambiência escolar infantil, deve contemplar experiências permeadas de vivências que afetem as crianças através de experiências brincantes que sejam isentas de



preconceitos relacionados ao gênero dos professores. Evitando assim, levantar suspeitas de que as expressões de afeto carinhoso provenientes desses professores, tenham intenções erotizadas.

Ainda hoje, mesmo com a publicação e divulgação de estudos que analisaram a presença de docentes homens na Educação Infantil, o modo como as famílias e comunidade escolar, percebem presença desses professores, continua pautada em suspeições, procurando distanciar esses sujeitos da prática de cuidados educativos com as crianças. A causa das suspeitas se aportam na preocupação com uma possível “natureza incontrolável”, como se os homens, ao constituir uma família, também não pudessem cuidar de seus próprios filhos. “O que ‘capacita’ as mulheres a tocarem nos corpos das crianças e gera a desconfiança quanto ao abuso dos homens é que as primeiras controlariam sua sexualidade, enquanto os homens seriam incontroláveis” (SAYÃO, 2005, p. 189).

Nessa temática, Maciel (2020) expõe a existência de outro fator que vai além da forma de atuação de professores homens na Educação Infantil na atualidade. Relaciona-se com a perspectiva equivocada que muitas pessoas ainda sustentam sobre a finalidade dessa etapa da educacional, que, apesar do avanço legal e científico, ainda é socialmente compreendida por muitas pessoas, como um espaço apenas de “cuidados” às crianças pequenas, isso se dá inclusive por colegas Pedagogos e Pedagogas.

Durante nosso diálogo com os participantes, observamos que existe uma necessidade de conquistar a “confiança” das famílias e das colegas de trabalho. A comprovação da idoneidade moral e da capacidade de prestar os “cuidados” se constituem em grandes desafios para esses profissionais.

O desafio vai ser sempre aquele inicial. Aquela de conquistar a confiança dos pais. Eu acho que o maior desafio são as famílias né? Que aí você tá trazendo uma nova realidade pra eles, que tem uma cultura né? Do homem né? enquanto aquele que tem o potencial de abusar. Eles precisam pressentir né? Na minha experiencia é conquistar a confiança, mostrar o trabalho, que você tá ali pra trabalhar, pra eles entenderem que você tá ali como profissional. Acho que esse é o maior desafio com as famílias. Talvez em outra escola o desafio seja a equipe de trabalho, mas no meu caso foi as famílias né? O desafio é mais relacional. Eu percebi que o pedagógico que eu desenvolvo pode ser desenvolvido por qualquer pessoa né? Não tem uma questão de vocação por ser homem ou por ser mulher. Cê tá ali, desenvolve um trabalho como qualquer outro. (JORGE N. Entrevista concedida em 27/10/2022)

O principal desafio eu creio, seja a comunidade, a família, querendo ou não, a sociedade tem essa coisa incrustada que na educação das crianças tem que ser mulher, ter que transformar isso em realidade, esse foi um dos pontos que escolhi a nossa comunidade como lotação porque eu já conhecia grande parte, conheço filhos, e enfim. O grande desafio é ser aceito como profissional e ser valorizado por aquele trabalho, não desmistificando nada, vai higienizar? Higieniza. Vai alimentar? Alimenta. Vai conseguir fazer o planejamento? Consiga. É ser valorizado dentro desse mesmo contexto que uma profissional mulher, que não haja essa distinção, né? Isso às vezes é muito chato. Quando aconteceu essa situação da vizinha comigo perguntando se eu ia levar a netinha dela no banheiro e que eu não levasse, a gente se

sente assim, bem não sei! O que, que ela tá pensando de mim? Será que ela tá pensando que eu vou fazer mal pra netinha dela? Sendo que eu estou aqui para contribuir com a formação dela, a gente fica com esse sentimento, né? Nunca houve um pedido de desculpas, mas, hoje ela já me abraça, já leva a menina e fala abraça o tio. Então assim, ter esse reconhecimento é muito válido, mas é um caminho trabalhoso viu! (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 11/10/2022).

Eu acho que ainda são os mesmos de quando eu comecei. Tudo bem, eu comecei não há tantos anos assim. Mas também não foi ontem! Ainda são os mesmos em função justamente da falta de formação e da informação dentro da escola. Entendeu? Porque é de fato o lugar onde o conhecimento pode ser passado e as informações podem ser transmitidas de forma mais é (...) respaldadas através de pesquisas, através de informação, de leitura, de formação. Aí sim, isso poderia ser modificado. Mas, os desafios ainda são os mesmos. As mesmas coisas, as mesmas questões. (JOSÉ C. FUSARI, entrevista concedida em 01/11/2022).

Os desafios colocados pelos professores precisam ser superados para que eles efetivem sua permanência nesse espaço laboral, e, desta forma, progridam na busca da equidade de gênero no trabalho com primeira infância. Outrossim, que a perseverança dos professores homens na Educação Infantil catalisa a resistência contra a discriminação e desnaturaliza o entendimento de Educação Infantil como profissão específica do gênero feminino. Nas palavras de Ferreira (2017, p. 74), a presença dos professores homens na Educação Infantil “tem sido momentos de resistências, onde forças se contrapõem e, a exemplo de um organismo vivo, estes homens professores procuram sobreviver, resistir e se recuperar dos desgastes que possam ocorrer no dia a dia”.

Fato notável a ser pontuado nas falas dos participantes é que os desafios enfrentados por eles são os mesmos que foram encontrados em pesquisas desenvolvidas a mais de 30 anos. Como, por exemplo, a pesquisa de Maria Machado Malta Campos (1991) quando objetivou compreender a reduzida presença de homens em escolas infantis. Naquela época ela já apontava para a erotização como um fator de possível interdição existente na relação homem adulto com a criança.

Segundo Campos (1991, p. 55), essa erotização “impregna a interação adulto-criança pequena, provinda tanto do contato corpo-a-corpo quanto da importância que assumem indicadores sensoriais: odores, temperaturas, sons etc.”. Contudo, a autora ressalta que essa sexualidade é mais aceita na interação mulher-criança que na homem-criança.

É como se a maternidade efetiva ou potencial de qualquer mulher impedisse, ou bloqueasse, a erotização de suas interações com a criança. As imagens de inocência e pureza ligadas à maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade (CAMPOS, 1991, p. 55).

Notamos que esses desafios se mantêm os mesmos na medida em que caminham na linha do tempo, pois, são percebidos na pesquisa de Cruz (1996), Flores (2000), Sayão (2005), Ferreira, (2017), Maciel (2020). Nesse sentido, inferimos que estereótipos de gênero, pensamentos hegemônicos e polarizados, ainda são desafios a serem obliterados na educação e cuidado na primeira infância. Superar esses desafios é fundamental para a permanência desses professores no espaço educacional infantil.

Não obstante, observamos que alguns entraves pontuados em pesquisas anteriores já apresentam sinais de superação. Como, por exemplo, a questão do baixo salário demonstrada no estudo de Ferreira (2017, p. 76), quando interpelou os participantes sobre os motivos que os levariam a desistir da profissão, constatou que “80% indicaram que a questão dos salários baixos seria a mola propulsora de sua saída, 70% sinalizaram a busca de novas oportunidades, 50% disseram que sairiam devido à desvalorização do profissional da Educação Infantil e 20% devido ao preconceito recebido durante a realização do trabalho”.

Na perspectiva do professor Celestino Alves, atualmente, a remuneração dele enquanto professor atuante na docência da Educação Infantil é significativamente mais atraente se comparada à de seus colegas advogados.

Eu recebo com os meus dois cargos efetivos que eu tenho na Rede Municipal de Educação, lotado na mesma escola na Educação Infantil. Eu ganho em média seis mil reais. Meus amigos, advogados formados, trabalham em escritórios e ganham dois salários-mínimos, e tipo assim, tem toda uma pressão na cabeça. Não tem assim, essa qualidade de vida que a gente pode tá tendo. Hoje nessa semana do saco cheio igual a gente tá tendo. Trabalho 200 dias letivos, folgo sábados e domingos. Eles infelizmente não têm essas condições. E, quando eu falo do valor que eu recebo e a gente faz a comparação dos trabalhos é assim, gritante, né? Todo mundo fala que(...) ainda brinca que ainda vai fazer a pedagogia e que vai entrar na área educacional. Então eu creio ser rentável, eu creio não! Eu tenho certeza, eu sou prova viva que a rentabilidade vem. (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 11/10/2022)

O professor Celestino Alves consegue tecer comparações entre a profissão docente que exerce e a carreira jurídica de seus colegas. Comparações que são substanciais para sua permanência na carreira de professor na Educação Infantil. Vale lembrar que Celestino Alves possui graduação em Direito, então, ele fala com conhecimento de causa. Dentre os cotejos que ele tece, além da diferença salarial, ele destaca que os colegas advogados são muito pressionados. Que não desfrutam da mesma qualidade de vida que ele tem. A título de exemplo, cita a semana do saco cheio que acontece em outubro e concede um recesso de 5 dias letivos, que somados ao final de semana somam 7 dias de descanso. E, que trabalha 200 dias no ano, folga sábados e domingos, enquanto seus colegas que trabalham na área jurídica não têm essas

condições. Somado a isso tem um recesso de 15 dias no mês de julho, e 45 dias de descanso, incluindo o recesso de dezembro e as férias de janeiro.

Vale referir, que em relação as perspectivas de permanência desses professores na atuação com o cuidado e educação de crianças pequenas. Analisamos outro excerto, a partir da seguinte interpelação: Como você responde quando outros homens do seu ciclo de amizade fora do convívio escolar perguntam o que você faz? Como é a reação deles?

Os homens para os quais já falei da minha profissão, eles encaram como coragem né? Eles não veem como (...) com preconceito, tipo: que você tá fazendo lá? Mas como uma atuação de coragem. Acho interessante pois eles entendem como algo valoroso sabe? De valor. Pelo menos os que eu conversei até então né? Não sei se todo mundo pensa dessa forma. (JORGE N. entrevista concedida em 27/10/2022).

Na perspectiva do professor Jorge N. outros homens do seu convívio fora do ambiente escolar, caracterizam a profissão docente na Educação infantil como uma profissão de coragem e de valor. O termo valor, denota que atualmente há indícios de suplantação da “desvalorização do profissional da Educação Infantil” (FERREIRA, 2017, p. 76).

Além desses, outros desafios precisaram ser superados pelos professores entrevistados, no sentido de granjear a aceitação das famílias e da comunidade escolar em relação a presença e permanência deles na Educação Infantil. No caso ocorrido com o professor Celestino Alves, conforme evidenciado anteriormente, em que a avó de uma criança da sua turma deixou claro que não queria que ele levasse sua neta ao banheiro. Foi preciso, por parte do professor, comprovar sua idoneidade moral e sua capacidade profissional diante da suspeição da família. Ele conseguiu tal comprovação mediante o bom desempenho do trabalho executado por ele com as crianças da turma, a ponto de conseguir expressões físicas de afeto e carinho de quem anteriormente lhe oferecia preconceito.

É uma situação assim, complexa e um pouco constrangedora, né? A pessoa duvidar da nossa capacidade, do nosso trabalho, mas é algo que vem incrustado na cabeça das pessoas e isso aí não tem como muito a gente desmistificar, mas, o que a gente pode fazer é passar essa segurança para as famílias né? É o que a gente tenta na verdade, né? **Hoje a vózinha já até me abraça, né?** (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 11/10/2022, grifo nosso)

De igual forma, o professor Jorge N. nos relatou um episódio em que se sentiu constrangido através de olhares de preconceituosos das famílias. Inclusive, uma criança de uma dessas família chegou a dizer para ele que a mãe dela tinha dito que ele não poderia levá-la ao banheiro, somente as profissionais mulheres poderiam conduzi-la ao banheiro. Mas que atualmente, “*nossa até sorriso dá. Digo, melhorou cem por cento. Acho que eles começaram a confiar né? A entender que é um trabalho né? Que eu sou ali um profissional*”.

Em vista disso, esses profissionais conseguem vencer os preconceitos e as suspeitas relacionadas ao trabalho de cuidar e educar bebês e crianças pequenas. Superar tais desafios só foi possível porque esses professores conseguiram romper as barreiras limitadoras impostas pelas narrativas culturais do senso comum que fomentam a manutenção da masculinidade hegemônica e imposições generificadas. Eles compreenderam, como vimos em seus depoimentos, que são capazes de cuidar e educar as crianças como qualquer mulher.

De acordo com Ferreira (2017, p. 128), “[...]existe um determinado momento em que o homem professor consegue elaborar e tenta superar os medos de proporcionar o cuidado/afeto às crianças pequenas, sem prejuízos físicos ou psíquicos [...]”. O que ele chama de “latência do cuidado”. Segundo o autor, “geralmente, este momento ocorre em relação a uma resposta ou afirmação de que ele (homem professor) é capaz de exercer o cuidado nas mesmas condições das mulheres, isto é, sem reservas” (FERREIRA, 2017, p. 128).

Em vista disso, os professores por nós entrevistados declararam estarem felizes com a carreira docente na Educação Infantil. Essa felicidade não é sem motivo, ela se justifica no fato de terem superado entraves que rondam a presença e permanência deles no trabalho voltado aos cuidados educativos dedicados às crianças na primeira infância. Em outras palavras, eles venceram o período de “latência de cuidado”. As declarações de felicidade foram expressas durante a entrevista semiestruturada, na qual retomamos uma questão do questionário. A saber: Você se sente feliz como professor na Educação Infantil?

Bom, essa felicidade, como disse né? Tava perdido, não sabia o que fazer, e aí realmente assim, me encontrei como professor né? E trabalhar com essa faixa etária, hoje em dia eu trabalho de 3 a 5 anos, cara! É muito gratificante! Cê vê assim, no olhar das crianças, você consegue ver o que está fazendo? Dando a sua parte, sua contribuição para essa faixa etária. Não tirando a parte do fundamental, porque, nossa! Cada um tem a sua gama de importância, mas essa primeira etapa, essa base. Eu acho tão importante, é tão bom participar da vida dessas crianças. Me sinto gratificado com isso. (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 11/10/2022)

Sim! De fato! É interessante! É um lugar de conflito, mas é um lugar de afeto também. Isso é interessante. Entende? Essa etapa da Educação Infantil, é uma etapa do cuidado e do afeto. É diferente das outras etapas onde você tem que de certa maneira lidar com o sujeito que tá querendo ser autônomo cem por cento, entende? E que aí impõe outras questões também junto com o professor. Então essa etapa da Educação Infantil, é uma etapa bacana por esse motivo, pra mim! (...) Aquilo ali pra mim é interessante. Me interessa aquele universo. E, também, aquilo tudo que compõe o universo, isso faz parte, porque como já que a presença de um homem na Educação Infantil é um problema, então é um problema que faz parte daquele universo também. (JOSÉ C. FUSARI, entrevista concedida em 01/11/2022)

O professor Celestino Alves aduz que a razão da sua felicidade com a carreira docente na primeira infância é devida ao fato de se sentir realizado, trabalhando com a faixa etária correspondente a essa etapa da Educação básica. Para o professor José C. Fusari a escola de

Educação Infantil é o lugar de conflito ao mesmo tempo que é o lugar do cuidado e do afeto. Relata que ele é feliz nesse universo.

Até mesmo o Professor Jorge N. que ao responder o questionário disse que ainda não sabia dizer o que sentia. Durante a entrevista, disse que sua insatisfação era com o poder público e com o descaso deste com Educação Infantil. Mas com o trabalho que faz com as crianças ele se satisfaz.

Nessa senda, Maciel (2020, p. 132) ao entrevistar os participantes da sua pesquisa tem resposta semelhante por parte de um professor que ele entrevistou, “[...]eu vim me apaixonei e hoje não quero sair dela. Não me vejo com adolescente em nenhuma hipótese, mas gostaria de trabalhar com o EJA novamente. Estou feliz, me sinto realizado, não quero sair e vejo com clareza [...]”. Isso comprava que quando os homens professores na creche e pré-escola superam os entraves a eles impostos eles sentem prazer em continuar nesse ofício.

Diante de todo cenário desafiador que circunscreve a presença desses professores homens na Educação Infantil visto até aqui, e, da superação de alguns desses desafios. Indagamos os professores sobre suas perspectivas quanto a transformação da realidade contemporânea da presença de homens nessa carreira. A esse respeito, assim nos responderam os participantes.

Eu vejo que assim, a mente das pessoas está se abrindo um pouquinho né? A gente tá tendo uma ressignificação em carreiras, eu sou advogado, eu sou formado em Direito, faço contabilidade hoje em dia, mas assim, anda tendo uma ressignificação muito grande. Então eu creio que assim, futuramente(...) numa perspectiva nós vamos ter mais homens inseridos nesse contexto educacional tanto na Educação Infantil, quanto no ensino fundamental. Eu conheço alguns outros professores do ensino fundamental, né? Tem uma quantidade maior realmente. Mais do que na Educação Infantil. Mas, são prioridades né? Essas pessoas realmente não gostam desse cuidado, né? Elas preferem realmente aquela coisa(...) não vou dizer mecânica, eu sei que não é mecânica, mais do ensinar e aprender, aquela troca de experiências e pronto, né? Eu já prefiro a parte lúdica, a parte pedagógica, a parte do cuidado, a parte do ensinar e ter essas vivências. Eu prefiro isso, é uma predileção minha. Mas, eu creio durante esses anos aí, eu não sei como estão as estimativas de formandos durante o ano. Mas eu creio que ainda vai haver, não vou dizer um Bum, né? Mas, um aumento significativo nessa atuação do homem, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. Pra acabar um pouco com essa mistificação de homem, mulher. Homens são capacitados, estudaram pra isso e tem que haver um consenso também, né? Uma mudança de pensamento da sociedade pra que não tenha esse tipo de discriminação, né? É muito ruim. (CELESTINO ALVES, entrevista concedida em 11/10/2022)

O professor Celestino Alves acredita na chegada de dias melhores. Na visão dele as pessoas, pouco a pouco, estão se abrindo para novas configurações sociais, especificamente para uma ressignificação da divisão sexual do trabalho. Sendo assim, enxerga um horizonte favorável na inserção de mais homens atuando na carreira docente da Educação Infantil. Reconhece que no ensino fundamental já há uma quantidade maior de homens professores

atuando, uma vez que nessa etapa educacional o cuidado com o corpo, já não tem mais a proeminência. É enfático em dizer que acredita em um aumento significativo na presença de homens no contexto educacional da primeira infância, de tal modo que, promova a desconstrução do mito de que as mulheres são naturalmente nascidas para o cuidado com as crianças pequenas. E que, diante disso, as relações entre os gêneros não sejam mais motivo de discriminação no ambiente escolar infantil.

A perspectiva do professor Celestino Alves encontra de certa forma, corroboração no estudo de Maciel (2020, p. 196) quando constatou que a presença de professores homens na Educação Infantil “mesmo que em pouca quantidade, tem, de certo modo, despertado em outros indivíduos do sexo masculino o interesse pela profissão”. Em seu estudo, o autor identificou ainda que há um longo caminho a ser percorrido na superação dos entraves vivenciados pelos professores, e para a plena aceitação deles na Educação Infantil. Todavia, considera que já se percebe indícios que comprovam que essas concepções estão sendo modificadas, mesmo que não sejam como idealizadas pelos professores.

Já o professor José Fusari tem outro ponto de vista. Ele mostra que suas perspectivas quanto ao futuro dos professores homens na Educação Infantil estão atreladas a uma expectativa de mudança no contexto político do governo brasileiro, seja no âmbito geral, quanto no âmbito das políticas públicas educacionais.

As perspectivas é de que de fato a gente consiga agora, ou daqui pra frente, eu não sei como é que vai ser. É uma questão de política pública (...) é uma questão. Se você está na esfera pública e você tá trabalhando de acordo com o regimento, com lei, com regra, com estatuto etc. é uma questão de política pública. Você não pode se propor numa escola como professor a: naquela escola alterar aquele conteúdo que é enviado de fora pra dentro. Então tem que existir uma abertura pra que isso aconteça. Entende? A expectativa é de que cada vez mais e através de muita briga as pessoas consigam fazer esse processo. (JOSÉ C. FUSARI, entrevista concedida em 01/11/2022)

Ainda que o professor entrevistado não tenha dito de forma clara e direta, ele faz alusão ao cenário político que se instalou no Brasil por meio de um governo de extrema direita, que abriu espaços para acirradas e distorcidas discussões sobre gênero. Bem como, constantes e intensos ataques as diferentes expressões de gênero que fogem da cisheteronormatividade<sup>20</sup> imposta, por parte de diferentes segmentos da sociedade, sobretudo por representantes de determinados grupos religiosos, com expressividade e proeminência no cenário político que se findou em 2022.

---

<sup>20</sup> Cisheteronormatividade. Conceito que faz referência a um conjunto de relações de poder que normaliza, regulamenta, idealiza e institucionaliza o gênero, sexo e a sexualidade em uma linha ilógica e estritamente horizontal e identifica alguns indivíduos que apresentam especificidades sob diversos marcos discursivos sociais, políticos e morais. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/Kv57myfLRJKgHCMGytwVSxF/?lang=pt>  
Acesso em: 22/02/2023

O tradicionalismo, conservadorismo e puritanismo advindos desses seguimentos também propiciaram rechaços a presença de homens nos cuidados com crianças pequenas. É o que demonstra o estudo de Hugo Santos e Selma Venco (2022, p. 01), no qual discutem “as configurações das relações sociais de sexo entre docentes da Educação Infantil, vinculados à rede municipal no interior paulista”. O autor e a autora criticam as tentativas de segregação de gênero, não somente através de narrativas, mas também através de imposições legais via criação de diretrizes institucionais e políticas públicas, tal qual o projeto de lei (1174/2019)<sup>21</sup>, proposto pela ex-deputada estadual, Janaina Paschoal, com o objetivo de proibir a presença de agentes homens, na Educação Infantil, e a restrição da interação profissional com as crianças estudantes “uma vez que se propõe proibi-los de realizar as trocas e a higienização das crianças; fenômeno este que, além de delimitar o espaço de atuação de homens neste segmento, passa a redirecionar estas responsabilidades às mulheres do mesmo segmento”. (SANTOS; VENCO, 2022, p. 3).

Outra importante questão levantada por Santos e Venco (2022) diz respeito a posições políticas publicizadas a pouco tempo, como as proferidas pela atual senadora e ex-ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damara Alves, expressando seu radicalismo ao defender uma nova era no ensino brasileiro em que meninos devem vestir azul e meninas devem vestir rosa<sup>22</sup>. “Desvirtuaria, na melhor das hipóteses, a urgência de discussões relevantes e necessárias a respeito dos debates de gênero” (SANTOS; VENCO, 2022, p. 3 ).

Por isso, o professor José Fusari, expressa que “*A expectativa é de que cada vez mais e através de muita briga as pessoas consigam fazer esse processo*”. Ou seja, ele acredita que com o retorno do atual Governo Federal retorne também projetos que viabilizem a compreensão da igualdade entre os sexos, a exemplo do projeto, “Brasil sem Homofobia”, lançado em 2004, pela União, cujo propósito era promover ações de formação de educadores e educadoras sobre gênero e sexualidade, bem como o combate à violência e preconceito contra a população LGBT (SANTOS; VENCO, 2022).

---

<sup>21</sup> Projeto de lei protocolado em 15 de outubro de 2019, pelas deputadas, do estado de São Paulo, Janaína Pascoal, Leticia Aguiar e Valéria Bolsonaro, que confere a profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>. Acesso em: 22/02/2023

<sup>22</sup> Discurso proferido por Damara Alves durante a posse do cargo como ministra, em 3 de janeiro de 2019, em Brasília (DF). O momento da fala da ministra fora veiculado por diferentes fontes, de diferentes espectros políticos. Ao ser questionada sobre suas declarações, a ministra afirma buscar combater uma suposta “ideologia de gênero”. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damara-alves,70002665826.>> acesso em 22/02/2023.



O professor Jorge N. apresenta seu ponto de vista, mostrando que tem entendimento diferente a respeito das perspectivas sobre processos que possibilitem o incremento e a permanência de homens na carreira docente na Educação Infantil.

Eu acho que as redes sociais, elas têm um papel importante porque muitos homens que atuam na Educação Infantil, eles postam materiais do trabalho deles, e pra quem tá inseguro (...) sente acolhido né? Não sente se sente só. No meu caso foi, eu acabei seguindo alguns professores, aí eu via os trabalhos deles, via que aquilo ali não era (...) não tinha nada de errado. Então foi importante né? Conhecer outras pessoas que faziam isso. E talvez muitos se encorajem, porque há essa coisa de que: ah! Eu gosto de criança! Muitos homens falam eu gosto de criança, talvez seriam professores excelentes né? Trabalhando na Educação Infantil e são podados por conta de uma tradição que só mulher pode educar uma criança na escola. Minha perspectiva é que melhore, mas não de forma rápida, mas vai sim! O cenário vai mudar, muitos homens vão se encorajar a ir. (JORGE N. entrevista concedida em 27/10/2022)

O que difere o ponto de vista do professor Jorge N. dos demais participantes, ganha relevo, pois, sua perspectiva para o futuro da docência masculina na Educação Infantil é creditada às redes sociais. Com isso, ele expande o poder de alcance, para além das referências locais. Ele fala de uma rede de relacionamentos que não se condiciona aos limites geográficos municipais.

Interessante notar que ele diz que as redes sociais, têm um papel importante *“porque muitos homens que atuam na Educação Infantil, postam materiais do trabalho deles, e pra quem tá inseguro (...) sente acolhido né? Não sente se sente só”*. Nesse sentido, coloca as redes sociais como lugar onde é possível construir relações de acolhimento. Acolhimento no sentido de perceber que não está sozinho na luta diária para manter-se firme, mesmo diante dos preconceitos e interdições. Dá depoimento de que ele mesmo é um seguidor de alguns canais nas redes sociais<sup>23</sup>, que lhe serviram de inspiração e motivação para continuar. Com base no seu exemplo, acredita na potência de engajamento que as redes sociais são capazes de produzir. E desta forma afirma que sua *“perspectiva é que melhore, mas não de forma rápida, mas vai sim! O cenário vai mudar, muitos homens vão se encorajar a ir”*.

A esse respeito Vinícius Rodrigues Gomes (2021, p. 24) diz;

A educação não me foge aos olhos, pelo contrário, ela está ao meu lado no Instagram. Ao meu jeito de ter empatia pelas outras pessoas, aos meus métodos de oratória, as minhas correções de diálogos, aos meus encontros infantis e a minha liberdade de estar à frente de muitos “alunos” (que são meus seguidores) que me veem e me acompanham por onde eu estou. A pedagogia vive em mim e vive no meu mundo virtual, é ela que me faz ser uma pessoa melhor a cada dia, de maneira singular, é ela que me faz caminhar. E com esse trajeto eu pretendo deixar pegadas no caminho para

<sup>23</sup> A título de exemplo, apresentamos algumas contas de professores homens, que criam e compartilham conteúdos no Instagram. Marcelo Serralva <https://www.instagram.com/marceloserralva/> Palestrante, compositor de música infantil, criador de brincadeiras. Palestrante do @institutoconhecer Aqui a gente fala sobre LUDICALIZAÇÃO! Possui 159 mil seguidores ; Eliton Rufino | Profº Formador/Ph.D em Ciências Humanas UFSC/Palestrante e Formador de Profs pelo Brasil/ <https://www.instagram.com/elitonrufino/> possui 21,5 mil seguidores.

que possam ser seguidas por mais pedagogos homens, gays que queiram viver das redes sociais.

Baseado em Libâneo, Gomes (2022, p. 22) entende que existe práticas pedagógicas nas redes sociais, na comunicação com seguidores “no Instagram, na interação nos Stories com outras pessoas, na divulgação de um estabelecimento, no preparo de estratégias de alcance de mais pessoas, na criação de vídeos, na edição de materiais, publicação de conteúdos e muito mais”.

Portanto, analisando as percepções dos docentes participantes, foi possível constatar que a presença de professores homens na Educação Infantil está associada às concepções das famílias, da comunidade escolar e dos próprios professores sobre esta realidade. Que, de igual modo, estão imbricadas a um processo de ressignificações por parte de todas as pessoas envolvidas. Essa ressignificação não está atrelada apenas nas condutas que esses professores assumem diante da efetivação de sua prática profissional e das habilidades necessárias à sua realização. Mas, dependem, de igual forma, das contribuições da equipe gestora e da equipe escolar, para a constituição de um processo que seja desprovido de preconceitos, entraves, suspeições por parte das famílias e da comunidade escolar para com o professor. A fim de desnaturalizar o entendimento social de que o ato de “cuidar” e “educar” na Educação Infantil não é lugar para professores homens.

Para que aconteça esse desnaturalizar, necessário se faz alterar o curso no caminhar da linha do tempo para que não se perpetue os mesmos desafios impostos aos homens que ingressam na carreira do magistério infantil, como vimos acontecer até aqui. Bem como, combater as fontes de disseminação de entraves e de comentários preconceituosos diante da escolha desses sujeitos por essa profissão docente. Assim, favorecendo que tanto homens quanto mulheres que optem pelo trabalho na Educação Infantil percebam esse lugar, para além de um espaço onde as famílias encaminham as crianças para receberem cuidados físicos de higiene e de alimentação. Mas, como um espaço que possibilita tanto o cuidado como a educação que propiciam o desenvolvimento integral da criança nos aspectos, físico, emocional, espiritual e cognitivo. E que, sem ter em conta o gênero e a expressão de sexualidade, conta com profissionais competentes, qualificados(as), com conhecimento técnico e teórico para contribuir com o desenvolvimento infantil.

## 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso percorrido para chegarmos até aqui se iniciou, conforme descrito na introdução deste trabalho, a partir de questionamentos que nos instigaram a estudar a produção de masculinidades, considerando o tensionamento nas relações de gênero em interface com a prática docente de homens professores na Educação Infantil no Brasil. Nesse sentido, procuramos construir esta dissertação com discussões que contribuíssem para ampliar o debate sobre o conceito de gênero como termo relacional e de produção de masculinidades no campo da Educação Infantil. Desta forma, nosso problema de investigação se inseriu no campo dos estudos de gênero, mais especificamente, sobre a atuação de professores homens na Educação Infantil.

A vista disso, para respondermos a perquirição do nosso problema de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: identificar desafios e perspectivas sobre o trabalho de homens, atuantes como professores regentes na Educação Infantil, em um município situado na região do Triângulo Mineiro. Para respondermos este objetivo maior, delineamos especificamente: Conhecer fatores que levaram esses profissionais a cursarem a graduação em pedagogia e a optarem pela Educação Infantil como etapa de atuação profissional; Identificar como percebem o trabalho sobre o “cuidar” e “educar” e os desafios para a atuação com crianças na Educação Infantil; Averiguar suas perspectivas sobre a presença de homens atuando junto à docência na primeira infância.

Conforme procuramos demonstrar nas seções que constituem esta dissertação, realizamos buscas bibliográficas nas bases de dados, objetivando fazer um levantamento de pesquisas que dialogassem com o nosso objeto de estudo. Notamos que diante da relevância social e acadêmica do tema, ainda são poucos estudos que discutem as relações de gênero em intersecção com as práticas de cuidado e ensino executadas por homens professores na Educação Infantil.

Conquanto, consideramos que os trabalhos encontrados nas bases de dados pesquisadas, colaboraram para o entendimento de que a sustentação epistemológica apresentada nas seções teóricas da nossa pesquisa, assim como a metodologia que aplicamos, possuem similaridade com o arcabouço conceitual e metodológico utilizado por outros(as) pesquisadores(as) das Ciências Humanas na produção de conhecimentos atinentes a esse tema. Nesse ensejo, evidenciamos que os trabalhos localizados, em sua maioria, se apoiaram em autores(as) dos Estudos Pós-críticos, Pós-estruturalista, Pós-feminismo e da Teoria *Queer*, bem como, em uma

abordagem qualitativa, com instrumentos de coleta de dados, como questionários e entrevistas semiestruturadas, assim como fizemos nesta pesquisa.

Conseqüentemente, compreendemos que as referências que estabelecemos estão em consonância com produções acadêmicas sobre essa temática e, sendo assim, constituíram-se relevantes para o desenvolvimento de nossas reflexões e discussões.

Antes de adentrarmos nas considerações sobre os resultados da pesquisa, entendemos ser relevante tecer ponderações sobre um momento substancial no percurso da pesquisa. Trata-se do nosso contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME), quando buscamos informações para procedermos o levantamento de possíveis professores para participarem do trabalho. Percebemos que, embora o município pesquisado tenha um departamento específico para cuidar de projetos e pesquisas, ainda falta uma aproximação com a pesquisa acadêmica. Pois, mesmo apresentadas formalmente as solicitações e documentação solicitada, não conseguimos a listagem em tempo hábil. O que exigiu de nós um árduo trabalho de busca desses sujeitos na plataforma do portal transparência do município em voga.

No que tange a formalização do processo de instituição coparticipante da pesquisa, houve apreensão, ressalvas e temores por parte da SME em assinar o termo de parceria, o que tornou o processo extenuante e atrasou o cadastro do projeto de pesquisa para avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFU. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de uma aproximação entre a SME e o CEP, com vistas a elaborarem instrumentais que convirjam na facilitação da formalização de parceria entre esses dois importantes órgãos, e desta forma, possibilite que essa fase da pesquisa seja auspiciosa. Dito isso, passemos as considerações sobre nosso objeto de estudo.

Iniciando pela análise dos dados referentes a composição do quadro de professoras e professores atuantes na Educação Infantil no município por nós pesquisado, tivemos conhecimento de que a RME conta com apenas 6 homens professores em um universo de 2.107 profissionais que atuam nessa etapa da educação. Confirmando assim, que as mulheres nesse município têm hegemonia na profissão docente nas creches e pré-escolas. Confluindo então com as pesquisas que referenciaram essa dissertação.

Entendemos que o conceito de gênero é um conhecimento necessário para a convivência em sociedade, pois é no cotidiano dos diferentes espaços sociais que as diversidades de gênero se manifestam. As identidades de gênero, como aspectos socialmente construídos, caracterizam-se como formas de classificação de sujeitos e grupos sociais. O conceito de gênero questiona e colabora para transformar constituições estabelecidas sobre meninos/meninas e homens /mulheres, com base apenas na marca sexual biológica, ao

questionar o determinismo biológico que impõe aos homens e às mulheres comportamentos de como devem ser e do que precisam fazer, ou seja, contesta noções naturalistas e essencialistas, de masculino e feminino, linguísticas, históricas e políticas, de regulação dos sujeitos.

Contudo, durante as entrevistas ficou patente, de acordo com as falas dos participantes, que o tema gênero ainda não foi objeto de estudo nas formações continuadas oferecidas pela SME. Visto que, nenhum dos entrevistados expressa ter conhecimento de alguma formação sobre essa temática, que tenha sido oferecida pelo poder público ou outro órgão da RME destinada a professores e professoras da Educação Infantil. As entrevistas evidenciaram também, que há um certo receio de se explorar com as crianças vivências pedagógicas que envolvam o tema gênero. Porquanto, em nosso diálogo com os participantes, perguntamos se eles conversavam ou exploravam alguma atividade que abrangesse o assunto de gênero com as crianças. Todos afirmaram que não.

Em relação a análise do conceito de masculinidade, sustentamos que pertinente a construção das masculinidades no ambiente escolar infantil, ainda predomina pressupostos de uma masculinidade hegemônica, conhecida também como masculinidade dominante. Notamos que até o momento persiste objeções em reconhecer outras formas de masculinidades, como a masculinidade *gay* por exemplo.

Não obstante, é oportuno ressaltar que os homens professores que participaram desta pesquisa, de alguma forma, subvertem a masculinidade hegemônica e passam a transitar por diferentes expressões de masculinidades, seja pela expressão de sexualidade, seja pelo fato de ocupar o cargo de professor na educação da primeira infância. Isso acontece porque as masculinidades subordinadas também são caracterizadas como aquelas em que homens estejam em posições sociais consideradas inferiores em relação à masculinidade hegemônica.

Não podemos deixar de destacar aqui que a predominância da masculinidade hegemônica foi verificada nas solicitações das professoras junto aos professores entrevistados. Tal fato foi percebido, em razão delas buscarem nos professores, posturas mais rígidas e autoritárias no trato com as crianças. Porém, verificou-se que os homens professores participantes deste estudo, se pautam na profissionalidade e em propostas educativas de afeto para desenvolverem um trabalho de qualidade. Evidenciando assim, que a atuação docente independe do gênero.

No que tange a escolha o curso de Pedagogia, os participantes evidenciaram realidades diferentes quanto às motivações que direcionaram suas escolhas, e de como ingressaram na formação inicial para carreira de professores. Entretanto, há convergência nos relatos dos três professores quando afirmam que inicialmente o curso de Pedagogia não lhes era a primeira

opção. Todavia, mesmo relatando que a graduação em Pedagogia não fosse a primeira opção, todos os participantes da nossa pesquisa, ao longo do curso se identificaram com essa licenciatura.

No que se refere a escolha do magistério em escolas infantis como área de atuação, confirmou-se que independente do cargo, os homens que adentram o espaço escolar de cuidado e educação de crianças pequenas, se deparam com entraves, limites e interdições que precisam ser superados. Doutra forma, esses sujeitos não conseguem permanecer trabalhando na Educação Infantil. Isso porque a escola é um *locus* de relacionamentos e interações. Seja interações com os (as) pares, com a gestão, com as famílias e com as crianças. O homem que opta por enveredar nessa etapa da Educação, precisa provar diariamente que tem capacidade de “cuidar” e “educar” uma criança, tanto quanto uma mulher. Necessita desconstruir a concepção social que ele não conseguirá desenvolver um bom trabalho pedagógico com crianças pequenas, por não ter as características atribuídas socialmente ao sexo feminino, sendo necessário que diariamente esse professor homem forneça provas de que tem capacidade, tanto quanto as mulheres, de desenvolver uma prática pedagógica de qualidade na escola infantil.

Essas vivências no início da carreira são marcantes e determinantes para permanência desses sujeitos na atuação como professores. Diante de tais circunstâncias muitos não conseguem completar o “ritual de aceitação” imposto pela comunidade escolar, fazendo com que desistam da carreira docente nas instituições educacionais da infância. Isso se dá devido a interdições e constrangimentos oriundas das interações com as famílias e demais integrantes da comunidade que atuam na escola, e que tem relação direta com “cuidar” das crianças.

Quanto a isso, os professores entrevistados anuíram que a formação acadêmica os habilita para o cuidado e educação das crianças na esfera escolar infantil, em conformidade com os documentos orientadores para esta etapa da educação. Afirmaram que tem capacidade e disposição para executarem essas práticas. Entretanto, mesmo aprovados em concurso público e atendendo aos critérios para desenvolverem as atribuições do cargo. Os sujeitos participantes deste estudo afirmaram que sofreram tentativas de serem rechaçados do cumprimento de tais atribuições. Constatou-se então, que ainda hoje, mesmo com a publicação e divulgação de estudos que analisaram a presença de docentes homens na Educação Infantil, o modo como as famílias e comunidade escolar, percebem presença desses professores, continua pautada em suspeições, procurando distanciar esses sujeitos da prática de cuidados educativos com as crianças.

Todos os participantes da nossa pesquisa afirmaram que vivenciaram situações constrangedoras e preconceituosas em relação a higienização e cuidado com os corpos das

crianças, fazendo com que o cuidado e a educação das crianças sejam causas constantes de interdições e tentativas de rechaçá-los. Tais circunstâncias produziram extenuantes desafios. Esses desafios precisam ser superados para que eles efetivem sua permanência nesse espaço laboral e, desta forma, progredam na busca da equidade de gênero no trabalho com a primeira infância. Fato notável observado nos depoimentos dos participantes, foi que os desafios enfrentados por eles, são os mesmos que foram encontrados em pesquisas desenvolvidas a mais de 30 anos!

Um importante achado foi que, para os entrevistados, a profissão docente na Educação infantil se configura como uma profissão de coragem e de valor. Embora os termos possam ser associados ao que se espera de uma “masculinidade”, o contexto em que os adjetivos foram colocados denotam apreço e potência na profissão.

Em face da ambiência repressiva que circunscreve a presença desses homens professores na Educação Infantil, e da superação de alguns desses desafios, procuramos analisar suas perspectivas sobre a presença de homens junto à docência na primeira infância. Quanto a isso, nossas observações evidenciaram de três pontos de vista diferentes:

1) Perspectivas quanto ao futuro dos professores homens na Educação Infantil, atreladas a uma expectativa de mudança no contexto político do governo brasileiro, seja tanto no âmbito geral, quanto no âmbito das políticas públicas educacionais.

2) Perspectiva de dias melhores, em que as pessoas pouco a pouco estão se abrindo para novas configurações sociais, especificamente para uma ressignificação da divisão sexual do trabalho. Sendo assim, vislumbrando um horizonte favorável a inserção de mais homens atuando na carreira docente da Educação Infantil.

3) Perspectiva para o futuro da docência masculina na Educação Infantil creditada às redes sociais. Expandindo o poder de alcance, para além das referências locais, em uma rede de relacionamentos que não se condicione aos limites geográficos municipais. Proporcionando relações que sirvam de inspiração, motivação e suporte para novos homens professores. No qual essas redes sociais converjam em potência produtora de engajamentos. Nesse sentido, mesmo com pontos de vista diferentes, todos participantes acreditam em um cenário melhor, onde mais homens ingressarão no magistério da Educação Infantil.

Assim, analisando as trajetórias dos docentes participantes, foi possível concluir que a presença de professores homens na Educação Infantil ainda exige processos de ressignificação por parte de todas as pessoas envolvidas com a Educação Infantil. Essa ressignificação não está atrelada apenas aos modos como esses professores efetivam sua prática profissional e nas habilidades necessárias para realizá-la. Mas, de igual forma, demanda esforços da equipe

gestora e da equipe escolar, para a constituição de um processo que seja desprovido de preconceitos, entraves e suspeições por parte das famílias e da comunidade para com o professor. A fim de desconstruir o entendimento social de que o ato de “cuidar” e “educar” na Educação Infantil não é lugar para professores homens.

Os percursos dos professores participantes evidenciaram ainda ser possível desenvolver habilidades aos cuidados infantis, independentemente da expressão de gênero. Tal constatação também contribui para desconstituir o ideário comum, de que homens são sujeitos fora do lugar na Educação Infantil, uma vez que os professores observados comprovaram, através de suas práticas, que estão articulados com as Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, por meio de um exercício contínuo de formação específica para a profissão. Destacamos também que os participantes, de certa forma, se mostram realizados com o trabalho, fato que potencializa seu desenvolvimento e profissionalização.

Percebemos que o ingresso de homens professores na docência com bebês e crianças bem pequenas, lentamente está alterado, a concepção sobre a presença desses profissionais no âmbito pesquisado. Entretanto, reconhecemos que há um longo caminho a ser percorrido para plena superação dos preconceitos, suspeições, interdições e entraves atinentes a aceitação destes sujeitos na Educação Infantil.

No decurso da pesquisa, observamos a necessidade de mais estudos que tratem dessa temática. Portanto, anelamos que outros(as) pesquisadores(as) se interessem por pesquisas que se somem a esta e as demais já realizadas, focalizando outras questões suscitadas ao longo desta dissertação, as quais não foi possível adentrar mais profundamente. Assim, esperamos que este trabalho ofereça subsídios para a ampliar a perspectiva sobre a presença de professores homens na Educação Infantil. De igual modo, esperamos contribuir com novas pesquisas que caracterizem essa realidade em outras localidades, de maneira que colaboremos para aprimorar a compreensão deste cenário investigativo, e, portanto, uma possível viabilização da resignificação desta realidade.

Por fim, a partir deste momento, minha pronuncia se faz na primeira pessoa do singular, em face das questões que a realização desta investigação me possibilitou problematizar. Considero imperioso expressar as transformações que foram geradas em mim a partir dos estudos de gênero, principalmente os vivenciados no GPESP. Confesso que não sou mais a mesma pessoa que iniciou este trabalho. Na medida que me aprofundava na pesquisa, me sentia compelido a romper com o machismo, com as atitudes homofóbicas e preconceituosas e com os pressupostos de uma masculinidade hegemônica incrustados na minha hombridade



cisheteronormativa. Houve momentos em que não contive as lágrimas e a indignação comigo mesmo por, de forma tão velada, praticar tais atitudes.

Deixo claro que ainda não sou o homem que preciso ser. Contudo, esforço-me para desconstruir e melhorar dia após dia, de forma que eu consiga, reproduzir essa mudança nos locais onde mantenho meus ciclos de relacionamentos sociais. Já tenho feito isso em casa, no ambiente onde exercito minha espiritualidade e na escola onde trabalho. Em relação a escola, sempre procuro criar oportunidades para conversar sobre as relações de gênero na Educação Infantil, seja com as famílias, com a gestão, com professores e professoras e com as crianças. Não concordo mais com o sexismo linguístico como, por exemplo, que as correspondências destinadas as famílias, se iniciem com a famosa frase “senhores pais ou responsáveis,” por ser uma abordagem que exclui as mulheres e reforça o patriarcado. Posiciono-me sempre que ouço piadinhas machistas, homofóbicas e dizeres preconceituosos.

Concluo me comprometendo a dar uma devolutiva para os professores que participaram da pesquisa, para a instituição coparticipante do estudo e, ainda, propor formações continuadas que versem sobre relações de gênero, masculinidades e problematizações sobre a presença de homens professores que atuam na Educação Infantil no âmbito da Rede Municipal de Educação do município foco dessa pesquisa.

*“Eu quero desaprender para aprender de novo.  
Raspar as tintas com que me pintaram.  
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”  
Rubem Alves*

## REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, Josué Durval. **Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_daece2af08d14f9053620ed861b9e8c4](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_daece2af08d14f9053620ed861b9e8c4). Acesso em: 09 fev. 2022.

ALMEIDA, Aline. Martins. Ritualização das práticas e do cotidiano escolar no primeiro jardim de Infância Público de São Paulo. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 41-62, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017041>  
Acesso em: 05 jan. 2023. <https://doi.org/10.5965/1984723818382017041>

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Maria (e) homens na Educação Física**. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85ZJEJ/1/1000000292.pdf> Acesso em 05 de ago. de 2022.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441/4804>> Acesso em: 10 set. 2022. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v22.n40.753>

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 167-184, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMQRzJYD493bKxwVVw/?lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200009>

ARAGÃO, Rafael. **O hegemônico não existe ou por que os homens querem ser playboys**. Comunicação apresentada ao VI Congresso Internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero da ABEH, Salvador, ago. 2012.

ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra; MEDRADO, Benedito (Orgs.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998.

BAHIA, Rodrigo Zola. **sexismo às avessas? professores homens na educação infantil na rede pública municipal de educação de belo horizonte**. 2020. 100 f. Dissertação (mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 09 fev. 2022.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>  
Acesso em 05 de ago. de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BONIFÁCIO, Gabriel Hengstemberg. **A profissionalização do docente masculino da Educação infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos**. 2019. 121 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos Campus Sorocaba, SP. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_2abfeebffe4e2637b1be22387ac9102e](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_2abfeebffe4e2637b1be22387ac9102e) Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. I, II, III).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 18, seção 1. 13 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, 2018 **Lei Nº 13.709, de 14 de Agosto de 2018** disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm) Acesso em: Acesso em: 15 jul. 2022.

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, 1998. v. 2. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf). Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC/Inep, 2020. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_do\\_censo\\_escolar\\_2014%20final.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2014%20final.pdf). Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Número de funções docentes da educação básica por etapa de ensino: Educação Infantil**. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 26 out. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <<https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2017/04/butler-problemasdegenero-ocr.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2021.

CAMPOS, Maria Machado Malta. **Creche / pré-escola**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 1991. Acesso em: 11 fev. 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. 2007. Trabalho apresentado no GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação **Reunião Anual da ANPEd**, v.30, p. 1-18. Disponível em <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3550-int.pdf>> Acesso em: 10 de fev. 2023.

CAZÉS, Daniel. (1998). Metodologia de gênero en los estudios de hombres. Revista de Estudios de Género. **La ventana** (8), 100-120. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/884/88411133005.pdf> Acesso em 15 de jun de 2022.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras da Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98).

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Conselho Nacional de Saúde dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 20 de set. de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Conselho Nacional de Saúde dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

CONNELL, Robert William. Políticas da masculinidade. **Educação e realidade**. Jul./ dez. 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em: 06 de ago. 2022.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 21, no. 1, 2013, p. 241-281. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>. Acesso em: 20 de set. de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>

COSTA, Milane do Nascimento. **E isso é coisa de homem?: uma análise do exercício das masculinidades no campo da moda em Maceió**. 2015. 87 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2015. Disponível em <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/139>. Acesso em Acesso em 05 de ago. de 2022.

COSTA, Thaysi Cruz da.; LIMA, Rita de Lourdes de. Gênero e Tendências Contemporâneas: uma análise do Seminário Internacional “Desfazendo Gênero”. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 14, n. 2, p. 416-429, 2015. <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2015.2.20900>

COUTINHO, Rivanildo Monteiro. **O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA**. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, PA. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/409>. Acesso em: 09 fev. 2022.

CRUZ, Elizabete. **A educação sexual e a formação do educador de creche e pré-escola**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

CRUZ, Gisele Barreto da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife, Pernambuco**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil, 2012. Disponível em <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/13027> Acesso em: 05 de ago. 2022.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. cap. 3, p. 51-66.

DESAFIO. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, Dicionário Online. Editora Melhoramentos Ltda 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=desafio>>. Acesso em: 10/01/2023.

DIANA, Daniela: Lendas do Folclore: Bicho-papão. **Toda Matéria**, 2022. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/bicho-papao> Acesso em: 05 de ago. 2022.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 151-172, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950/11522> Acesso em: 09 fev. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300010>

DUARTE, Rosália. Entrevista em Pesquisas Qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n.24, p.213-225, 2004. Disponível em:< <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>> Acesso em: 12 jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>

BADINTER, Elisabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FÁVARO, Jéssica Daniele. **Professores homens: suas trajetórias na educação infantil**. 2020. 137 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Ciências e Letras -Campus de Araraquara – SP. Disponível em:  
[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_e6887284b97bd361baddef21ae8c4440](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_e6887284b97bd361baddef21ae8c4440) Acesso em:  
 09 fev. 2022.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, n. Cad. Pagu, 2006 (26), p. 201–223, jan. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100009>

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista - Piaget, Vygotsky, Wallon. In CRAIDY, Maria. KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Eduardo Alberto. **A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas.** 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP. Disponível em:  
[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES\\_00f50f2ec1bfb10ff090ef4069e18bd6](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_00f50f2ec1bfb10ff090ef4069e18bd6) Acesso em: 09 fev. 2022.

FERREIRA, Waldinei do Nascimento. **As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte.** Belo Horizonte, UFMG, Dissertação (mestrado em educação), 2017.

FINCO, Daniela. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 28, p. 1-18, 2005. Disponível em:  
<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07945int.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

FLORES, Maria Luiza. **Conversando com educadoras e educadores de Berçário: relações de gênero e classe na Educação Infantil.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2000.

GOMES, Vinícius Rodrigues Alves. **O pedagogo como digital influencer no Instagram.** 2021. 28 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em < <https://bdm.unb.br/handle/10483/30262>> Acesso em 22 fev. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, Josiane Peres; PENHA, Natália Ribeiro. Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de Pedagogia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 170-192, out. 2015. Disponível em:  
 <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p170>.> Acesso em: 10 fev. 2023. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p170>

GUIMARÃES, Maria de Fátima. **Trajetória dos feminismos: introdução a abordagem de gênero.** In: CASTILLO-MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. Marcadas a ferro. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, p. 77-92, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEILBORN, Maria Luiza; CARRARA, Sérgio. “Dossiê Masculinidade. Em cena, os homens...”. **Revista Estudos Feministas**, IFCS/UFRJ, v. 6, n. 2, p. 270-421, 1998.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. **Masculinidades em (re)construção: Gênero, Corpo e Publicidade**. Covilhã: Labcom. ifp, 2016.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes antropológicos**, v. 4, p. 103-117, 1998.

<https://doi.org/10.1590/S0104-71831998000200007>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo** (das origens a 1940), 1986, 348 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/pt-br.php> Acesso em 20 set. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no início da república. **Cad. Pesq.**, São Paulo (64), p. 57-60, fev. 1988.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.** [online], 2000, n. 14, p. 5-18. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 04 de jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000100002>

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guaracira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero: questões para a educação**. In: BRUSCHINI, C. e UNBEHAUM, S. Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Editora 34 e Fundação Carlos Chagas, 2002.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 6ª ed., 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 443-481.

LYRA, Jorge; GAMA, Juliana; PIMENTEL, Ana Paula. Os Modos De Subjetivação Masculinos No Mundo Contemporâneo In: Conferência Redor, 18., Pernambuco. **Anais Eletrônicos**. 2014. P. 2830-2845. Disponível em:

<http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/557/810>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MACIEL, Denis Cardoso. **Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto**. 2020. 226 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, SP. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>> Acesso em: 09 fev. 2022.

MACHADO, Vanderlei.; SEFFNER, Fernando. Florianópolis 1889/1930: estratégias de produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subordinadas. **História (São Paulo)**, v. 32, n. História, 2013 32(1), p. 354–376, jan. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/his/a/7rK8r3kTBs8cxFgjfrBddQk/abstract/?lang=pt#>> Acesso em: 22/02/2023. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742013000100019>

MARCONI, Maria Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, set-dez, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300005>

MESQUITA, Rodrigo Salera. **Relações de gênero e Divisão Sexual do Trabalho na engenharia: interlocuções com o Programa Ciência sem Fronteiras**. Belo Horizonte, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

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

MONTEIRO, Mariana Kubilus. **Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Usos e limites da categoria gênero. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 11, p. 99–105, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634466>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio De Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_RIO-1\\_aee0b323416d18dea4aa855af6a6ee7c](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_aee0b323416d18dea4aa855af6a6ee7c) Acesso em: 09 fev. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.

NUNES, Patrícia Gouvêa. **Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO)**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1087> Acesso em: 10 jul. 2022.



NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica – Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p. Disponível em: [https://cursosextenso.usp.br/pluginfile.php/54525/mod\\_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf](https://cursosextenso.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf) Acesso em: 04 jan. 2023.

OLIVEIRA, Leonardo Alves de; GONÇALVES, Josiane Peres. Docência Masculina em Naviraí/Ms: Vivências e Representações Sociais **Comunicações Piracicaba** | v. 27 | n. 3 | p.163-177 | set.- dez. 2020. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n3p163-177> Acesso em 09 fev. 2020. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n3p163-177>

OLIVEIRA, Pedro Paulo de (1998). Discursos sobre a masculinidade. **Revista Estudos Feministas** IFCS/UFRJ, 6(1), 91-112. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12036/11313> Acesso em 09 fev. 2020

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. (2000). **Crises, valores e vivências da masculinidade**. Disponível em: [http://www.novosestudios.com.br/v1/files/uploads/contents/90/20080627\\_crises\\_valores\\_i\\_vencias.pdf](http://www.novosestudios.com.br/v1/files/uploads/contents/90/20080627_crises_valores_i_vencias.pdf) Acesso em 09 fev. 2020.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. (2004). **A construção social da masculinidade** (Vol. 22). Belo Horizonte: Editora UFMG.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado.; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 3 fev. 2023. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>

PEREIRA, Afonso Quintiliano Dumont. **A coordenação pedagógica no processo de inserção e permanência de professores homens na educação infantil: um estudo de caso**. 2019. 47 f. Monografia (especialização)- Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Curso de Especialização em Formação de Educadores Para Educação Básica, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33256> Acesso em: 09 fev. 2022.

PERSPECTIVA. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, Dicionário Online. Editora Melhoramentos Ltda 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=perspectiva> >. Acesso em: 10/01/2023.

PERUZZO, André Luiz Silva. **Publicidade e tecnologia de gênero: (des/re) construção de representações de masculinidades**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-08012020-161029/pt-br.php> Acesso em 05 de ago. de 2022.

PRADO, Vagner Matias do. **Sexualidade(S) em cena: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92261>. Acesso em 05 de ago. de 2022.

PRIORE, Del Mary.; AMANTINO, Marcia. (Orgs.) **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2013.

RAMOS, Clemerson Elder Trindade. **Quem tem medo do lobo mau?: inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil**. 2020. 379 f. Dissertação(mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_GO\\_b745d82afaf82f365f6d7313425294f8](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_GO_b745d82afaf82f365f6d7313425294f8) Acesso em: 09 fev. 2022

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_RamosJ\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf) Acesso em: 10 jul. 2022

RAMOS, Joaquim.; SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos, Edição 095 - 04/09/2015 - Estranhos no ninho: a questão dos professores homens na Educação Infantil. **Pensar a Educação Pensar o Brasil**, Digital, 04 set. 2015.

RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. Percepções da comunidade escolar sobre os professores homens na educação infantil. **Paidéia** - Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, ano 9, n. 12, p. 99-115, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1581>. Acesso em: 10 fev. 2023.

RODRIGUES Neidson. Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético Revista, **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, Outubro/2001 disponível em:< <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNOQRP5c4LBvN4pgPpwJ/?lang=pt&format=pdf>> acesso em: Acesso em: 15 jul. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>

SÁ, Carolina Mafra de; ROSA, Walquíria Miranda. História da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004. **Anais ...** Curitiba: PUC-PR, 2004.

SANTOS, Guilherme Rodrigues Dos. **O homem na educação infantil: a busca de um lugar num espaço ainda feminino**. 2016 33 f. Monografia (especialização). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33192> Acesso em: 09 fev. 2022.

SANTOS, Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira. **Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na educação infantil**. 2020. 1 recurso online 108 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 09 fev. 2022. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1306>

SANTOS, Hugo Marangoni; VENCO, Selma Borghi. Bendito entre as mulheres: a presença masculina na educação infantil. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022024, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1306. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1306>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos, **Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças**. 2016. 302 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ARSGDT>. Acesso em: 30 set. 2022.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. Rev. Bras. Educ., 2021 26, p. e260077, 2021. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260077>

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Revista Psic. da Ed.**, São Paulo, 6, 1º semestre 1998, pp. 107-125. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42892> Acesso em: 10 fev. 2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creches**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SAYÃO, Deborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010, p. 69-84. <https://doi.org/10.5902/198464441604>

SIMIANO-PADINI, Luciane; SIMÃO-BUSS, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Eccos**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6799>. Acesso em: 05 jan. 2023. <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6799>

SCHNOOR, Eduardo. **“Riscando o chão”: masculinidade e mundo rural entre a Colônia e o Império**. In: PRIORE, M.; AMANTINO, M. (Orgs.) *História dos homens no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2013, p. 85-118.

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

SCHWARTZ, Cleonara Maria; BATISTA, Patrícia Veronesi. O fazer científico frente à perspectiva da não neutralidade. **Revista teias**, v. 23, n. 68, pág. 265–272, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/56011> Acesso em: 12 jan. 2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.56011>

SILVA, Claudionor Renato da; VELOSO, Luana Alves Porto. Desafios do professor homem na educação infantil: um debate a partir do estágio em pedagogia. **Itinerarius Reflectionis**, v.

14, n. 1, p. 1-14, 10 mar. 2018. Disponível em:  
<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/51232/25290>. Acesso em 09 fev. 2020.  
<https://doi.org/10.5216/rir.v14i1.51232>

SILVA JUNIOR, Paulo. Melgaço da. HOMENS DO AMANHÃ: Reflexões sobre Performances de Masculinidades na Educação Infantil. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 2, p. 209–225, 2019. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.1916. Disponível em:  
<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1916>. Acesso em: 09 fev. 2023. <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1916>

SILVA, Natanael de Freitas. Historicizando as masculinidades: considerações e apontamentos A luz de Richard Miskolci e Albuquerque Júnior. **História, histórias**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 7–22, 2015. DOI: 10.26512/hh.v3i5.10826. Disponível em:  
<https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10826>. Acesso em: 15 jul. 2022.  
<https://doi.org/10.26512/hh.v3i5.10826>

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Profissão: Professora! In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.) **Feminização do Magistérios: Vestígio do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p.95-121.

SIQUEIRA SILVA, Luciana. Aparecida.; DE QUEIROZ SILVA, Elenita. Pinheiro. Masculinidades no Contexto Escolar: Como a Temática é Abordada em Artigos Publicados em Dossiês de Periódicos Nacionais. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 20–44, 2020. DOI: 10.14295/de.v7i2.9630. Disponível em:  
<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9630>. Acesso em: 3 set. 2022.  
<https://doi.org/10.14295/de.v7i2.9630>

SOUSA, Amaury Lucatti. **Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da educação infantil**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1355>. Acesso em: 09 fev. 2022. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1355>

SOUZA, Eliana Batista. **Homens na educação infantil: uma revisão bibliográfica**. 2016 46 f. Monografia (especialização). Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, MG. Disponível em:  
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33202> Acesso em: 09 fev. 2022.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017. VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>

VIDAL, Marinália Lemos Gonçalves; PUCCI Renata Helena Pin. A Constituição Histórica do Espaço da Educação Infantil: Uma Questão de Gênero **Comunicações Piracicaba** | v. 27 | n. 1 | p. 307-327 | jan.-abr. 2020 disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n1p307-327> Acesso em: 20 set.2021.



## APÊNDICE A – Solicitação de acesso à informação

### Solicitação

Prezada(o)

Meu nome é Daniel José da Silva, CPF: 779.738.606-49 – RG: M7.800 SSPMG. Sou discente do curso de mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, matrícula 12112EDU012, junto a linha de pesquisa Saberes e Prática Educativas. Também sou membro do Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividade da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Desenvolvo uma pesquisa intitulada **HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro**. Sob orientação do Professor Dr. Vagner Matias do Prado. O objetivo da pesquisa é identificar desafios e perspectivas sobre o trabalho pedagógico de homens, professores, atuantes na Educação Infantil no Município de Uberlândia-MG.

Nesse sentido, para submeter o trabalho para análise junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição via Plataforma Brasil, regido pela Resolução nº 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que regimenta a pesquisa com seres humanos, faz-se necessário a projeção do número de participantes previstos para o desenvolvimento da pesquisa. Para tal, é imprescindível conhecer onde estão lotados esses professores, com o intuito de contatá-los para realizar um convite, visando a compor o número real de participantes da investigação, que precisa estar descrito no projeto para avaliação junto ao CEP. Cabe ressaltar que as informações a serem obtidas serão sigilosas e não serão divulgadas quaisquer informações pessoais que possam identificar os professores.

Assim, solicitamos a Direção do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG, a relação das Escolas Municipais de Educação Infantil-EMEIS que tenham em seu quadro professores homens, pedagogos, que sejam efetivos no cargo de professor de Educação Infantil ao 5º ano, na rede pública de ensino de Uberlândia-MG. A solicitação se baseia na necessidade de compor o universo amostral da pesquisa para, após o aceite de possíveis participantes, procedermos com a aplicação de um questionário e a condução de entrevistas que permitam responder ao objetivo da pesquisa já descrito nesta solicitação.

Uberlândia 15 de março de 2022.

Atenciosamente,

Daniel José da Silva

Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação  
Prof. Dr. Vagner Matias do Prado – Orientador

**APÊNDICE B - Questionário Perfil Socioeconômico**

**Obs.** Caso seja necessário o distanciamento social, devido a COVID-19 a época da aplicação, o TCLE, assim como o questionário poderão ser aplicados de forma remota, via *googles forms*, para garantir assim a segurança do pesquisador e dos possíveis participantes.

**1 - Em que país, estado e cidade você nasceu? \*** \_\_\_\_\_

**2 - Qual é a sua idade em anos? \*** \_\_\_\_\_

**3- Você se define? \***

( ) Branco

( ) Indígena

( ) Pardo

( ) Preto

( ) Outro: \_\_\_\_\_

**4 - Qual sua sexualidade? \***

\_\_\_\_\_

**5 - Qual é o seu estado civil? \***

( ) Casado

( ) Divorciado

( ) Solteiro

( ) União estável

( ) Outro: \_\_\_\_\_

**6 - Qual a sua renda mensal, aproximadamente? \***

( ) Até 1 salário-mínimo

( ) De 1 a 2 salários-mínimos

( ) De 2 a 3 salários-mínimos

( ) Mais de 3 salários-mínimos

**7 - Em que tipo de escola cursou o Ensino Médio? \***

- Parcialmente em escola particular e pública
- Totalmente em escola particular
- Totalmente em escola pública

**8 - Se estudou em escola particular teve bolsa de estudos?**

**9 – Em qual Faculdade/Universidade você cursou pedagogia? \***

- Pública
- Privada

**10 – Por que você optou pelo curso de Pedagogia? \***

---

**11 – Qual modalidade de ensino você cursou? \***

- Presencial
- EAD – Ensino à Distância

**12 - Em qual ano ingressou na Faculdade/Universidade? \*** \_\_\_\_\_

**13 - Em algum momento pensou em desistir? \***

- Sim
- Não

**14 – Possui outra graduação? \***

- Sim
- Não

**15 – Se sim, qual(is) \_\_\_\_\_ \***

**16 – Possui alguma pós-graduação? \***

- Sim
- Não



**17 – Qual área?: \_\_\_\_\_, especialização/  
mestrado/doutorado? \***

**18 – Quando você começou a dar aula na educação infantil? \***

---

**19 – Por que você optou pela educação infantil? \***

---

**20 – Tem mais de um cargo público? \***

não tenho;

2 cargos de professor;

1 cargo de professor e outro de profissional de apoio;

1 cargo de professor e outro de analista pedagógico

Outro: \_\_\_\_\_

**21 - Você já vivenciou algum tipo de discriminação na escola por ser homem  
trabalhando na educação infantil? \***

Sim

Não

não percebi

**22 - Você já se sentiu constrangido por ser professor homem na educação infantil? \***

Sim

Não

**23 – Você já foi impedido de prestar cuidados a criança como por exemplo: banho, troca  
de fralda, acompanhar ao banheiro, por ser homem? \***

Sim

Não

Outro: \_\_\_\_\_

**24 – Já foi impedido de assumir regência de turma por ser homem? \***

Sim

Não

**25 - Você considera a Educação infantil uma etapa educacional apropriada para a docência de homens? \***

Sim

Não

**Outros:**

**26 – Você se sente feliz como professor na educação infantil? \***

**27 – Você aceitaria participar de uma segunda etapa dessa pesquisa, concedendo uma entrevista? (lembrando que seja necessário, poderá ser por vídeo conferência).**

### APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Nesta etapa, convidamos o sujeito para participar da entrevista, aceito o convite, retomamos às colocações expostas no questionário, preenchido anteriormente e que serviu de norte inicial para as perguntas. Após a contextualização e retomada ao contexto. Reforçamos ao entrevistado que ele poderá desistir a qualquer momento da participação da entrevista. Assim como todas as informações cedidas serão mantidas em sigilo.

A narrativa foi livre e buscamos abordar alguns temas como:

- O que te levou a escolher a carreira de professor?
- O que te levou cursar pedagogia?
- Além de você quantos homens tinham na sua turma?
- Quando e o que te levou a escolher a educação infantil para sua prática docente?
- Como você foi recebido na escola, onde atualmente trabalha como professor na educação infantil,
- Você atua nas duas etapas da educação infantil creche e pré-escola?
- Como é a interação com as crianças?
- Como é sua relação com equipe pedagógica?
- Como é a interação com as famílias das crianças de sua turma?
- Conte sobre sua prática docente na Educação Infantil?
- Já teve a oportunidade de ser professor regente em turma de bebês e crianças bem pequenas?
- A equipe gestora direciona sua escolha de turma?
- Quais são os desafios do professor homem atuando na Educação Infantil?
- Quais suas perspectivas na carreira de professor?
- Como você vê a presença do professor homem na Educação Infantil?

## ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - MAIOR DE 18 ANOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Daniel José da Silva e Vagner Matias do Prado**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando identificar desafios e perspectivas sobre o trabalho de pedagogos, atuantes como professores regentes na Educação Infantil em um município sediado na região do Triângulo Mineiro.

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelo pesquisador Daniel José da Silva no período de 29 de julho de 2022 a 14 de agosto. O contato com os professores é realizado previamente através de carta convite para participarem da pesquisa, mediante autorização da Secretaria Municipal de Uberlândia (SME) através do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Na sua participação, você responderá inicialmente, para coleta de dados iniciais, um questionário. Em seguida faremos uma entrevista semiestruturada, que será gravada. A data, horário e os meios digitais para a coleta dos dados serão combinados previamente com o participante. O tempo para responder aos instrumentos da pesquisa será de até 50 minutos que correspondem à entrevista semiestruturada. Todas as ações, através dos meios digitais de comunicação, serão atendidas conforme o Ofício Curricular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021, sendo pertinente ressaltar que reservamos o seu direito de não responder às questões que achar conveniente, isentando explicação e justificativa para a negação, além de, a qualquer momento se retirar da pesquisa em andamento, sendo da minha responsabilidade enviar resposta de ciência da retirada do consentimento do participante por escrito.

Em atendimento as orientações da Resolução 510/2016, no Cap. VI, Art.28, inciso IV, que dispõe sobre a guarda e segurança dos dados coletados, para essa pesquisa estes serão arquivados em formato digital, com a atenção à exclusão de todos os registros anteriores que foram produzidos nos meios digitais de comunicação, ficando sob a minha guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Os dados serão submetidos a análise qualitativa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem na não confidencialidade de algumas informações ou citações durante as entrevistas semiestruturadas e gravadas que podem não ter sido consideradas pelo entrevistado como informações que podem ser pessoais ou que afetam diretamente a terceiros. Para evitar que isso ocorra faremos o tratamento dos dados coletados e será exposto os dados que estão diretamente ligados com o tema da pesquisa, resguardando ao entrevistado o anonimato. O benefício será a produção de conhecimento científico no que tange a representatividade e atuação do docente homem na educação e cuidado de crianças matriculadas na Educação Infantil em uma rede municipal pública de ensino. O resultado da pesquisa também poderá contribuir para o pensar sobre políticas institucionais e políticas públicas educacionais que foquem no bem-estar de professores e estudantes. Reforçamos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Para outros esclarecimentos e ciência dos seus direitos como colaborador/a na pesquisa convidamos você a ler a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa, disponível no link abaixo:

[http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha\\_Direitos\\_Participantes\\_de\\_Pesquisa\\_2020.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf)

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Daniel José da Silva, telefone (34) 99651-5913, e-mail [danieljoseeducador@gmail.com](mailto:danieljoseeducador@gmail.com), ou via Faculdade de Educação (FACED) / Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). Av. João Naves de Ávila, 2121 – bloco G – Campus Santa Mônica – CEP 38400-902 – Uberlândia/MG | 34 3239-4212.).

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

**Uberlândia, ..... de ..... de 2022.**

---

**Assinatura do pesquisador**

**Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.**

---

**Assinatura do/a participante da pesquisa**

## ANEXO B – Parecer de Aprovação do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios e perspectivas de professores atuantes na rede municipal de um município do Triângulo Mineiro

**Pesquisador:** Vagner Matias do Prado

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 59243922.9.0000.5152

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.563.075

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 1911410 e Projeto Detalhado Modificado, postados em 29/07/2022:

**INTRODUÇÃO** - Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, na qual pretende-se investigar a presença de professores homens em escolas de Educação Infantil de uma rede municipal de educação localizada na região do Triângulo Mineiro, a fim de identificar desafios e perspectivas que pedagogos atuantes na docência com crianças pequenas em uma etapa educacional, predominantemente, no Brasil, ocupada por mulheres. A partir da análise dos resultados de questionários e entrevistas semiestruturadas, pretende-se ampliar o debate sobre o conceito de gênero como termo relacional e da produção de masculinidades no campo da Educação Infantil no contexto regional a ser estudado.

#### METODOLOGIA

(A) Estudo – qualitativo, exploratório.

(B) Tamanho da amostra – de acordo com o campo 2 da Folha de Rosto, serão dez os participantes

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.563.075

do estudo. Não foi apresentada justificativa para o tamanho da amostra.

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes – Inicialmente os pesquisadores solicitarão à Secretaria Municipal de Educação uma listagem das escolas de Educação Infantil que tenham em seu corpo docente homens pedagogos, atuantes na rede municipal na condição de professores efetivos na Educação Infantil, com o intuito de contatá-los para realizar um convite para participação na investigação. No projeto falta informação sobre como será feito o recrutamento dos participantes e o processo de consentimento.

(D) Local e instrumento de coleta de dados - Não há informação sobre o local de coleta dos dados. De acordo com o projeto, o questionário poderá ser respondido de forma online, via link de acesso ao instrumento, com possibilidade de ser encaminhado por e-mail ou outro meio eletrônico do participante. Os contatos com os participantes se darão a partir de listagem das Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que tenham em seu quadro professores homens efetivos atuantes na docência fornecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Na época da coleta de dados, caso seja necessário estabelecer o distanciamento social imposto pela COVID-19, os dados poderão ser gerados por intermédio de questionário elaborado na plataforma Google Forms. Serão coletadas informações sobre o perfil sócio-econômico do participante.

Será feita uma entrevista abordando as vivências do participante em sua prática como professor de educação infantil, seguindo um roteiro semiestruturado. A entrevista será gravada mediante autorização do participante e o compromisso do pesquisador em garantir o direito de leitura da transcrição da gravação e de uso exclusivo dos dados coletados para gerar informações para a pesquisa e publicações dela decorrentes.

A entrevista será agendada com os participantes que concordarem em fazer parte do estudo, com horário e local para acontecer, levando em consideração a disponibilidade do entrevistado. Em respeito aos protocolos sanitários requeridos pela pandemia da COVID-19, caso seja necessário à época da entrevista, esta poderá acontecer de forma remota via plataforma Google Meet.

(E) Metodologia de análise dos dados – A análise dos dados produzidos será orientada pela

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.563.075

tabulação dos resultados dos questionários, gerando quadros e gráficos para melhor compreensão, seguidos de análise descritiva. Ao final serão construídos eixos analíticos para que se possa problematizar os dados gerados.

Também serão utilizadas as contribuições da Análise Temática de Conteúdo desenvolvidas por Bardin (2010).

**CRITÉRIOS DE INCLUSÃO** - • O participante se reconheça como homem cisgênero; • Que tenha formação em Pedagogia; • Que seja professor efetivo (concursado) da Educação Infantil na rede municipal foco da investigação; • Que seja professor atuante na regência em sala de aula; • Que aceite, de forma voluntária e gratuita, participar da pesquisa. • Que tenha acesso a equipamentos informáticos com conexão na internet para participação remota, caso necessário, por conta da pandemia por COVID-19.

**CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO** - • Professores com formação em outra licenciatura, que atuem em conteúdos de artes, educação física; • Participantes que estejam impossibilitados de participar da entrevista presencial e ou remota; • Que não tenha equipamentos informáticos com conexão à internet, caso precise participar de forma remota; • Participante que após o aceite não devolver o TCLE assinado no prazo de duas semanas; • Participante que, após o aceite, não responder ao questionário no prazo de duas semanas.

**CRONOGRAMA** – Etapa de coleta de dados: de 15/08/2022 a 14/10/2022.

**ORÇAMENTO** – Financiamento próprio no valor de R\$1.000,00.

**Objetivo da Pesquisa:**

**OBJETIVO PRIMÁRIO** - Identificar desafios e perspectivas sobre o trabalho de pedagogos, atuantes como professores regentes na Educação Infantil em um município sediado na região do Triângulo Mineiro.

**OBJETIVOS SECUNDÁRIOS** - Conhecer fatores que levaram esses profissionais a escolherem o curso de Pedagogia e a Educação Infantil como etapa de atuação profissional;- Identificar desafios pedagógicos para a atuação com crianças e como percebem o trabalho sobre o “cuidar” e “educar”

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br





Continuação do Parecer: 5.563.075

nos diferentes níveis da Educação Infantil;- Averiguar suas perspectivas sobre a presença de homens junto à docência na primeira infância.

HIPÓTESE - Assim, delimitamos a questão norteadora da pesquisa: quais são os desafios e perspectivas sobre o trabalho de pedagogos, atuantes como professores regentes na Educação Infantil?

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

RISCOS - Os riscos podem surgir de possível identificação do entrevistado e desconforto para responder a alguma questão proposta. Para evitar que haja a identificação utilizaremos nomes fictícios. Para evitar possíveis desconfortos, antes da análise dos dados da entrevista, cada participante receberá cópia da sua transcrição para que aprove, alterem ou excluam trechos e, somente a partir deste procedimento, procederemos com a análise dos dados. Os entrevistados serão informados de forma clara que poderão desistir de sua participação a qualquer momento, conforme constará nos termos assinados.

BENEFÍCIOS - Como benefício destacamos a produção de conhecimento científico no que tange a representatividade e atuação do docente homem na educação e cuidado de crianças matriculadas na Educação Infantil em uma rede municipal pública de ensino. O resultado da pesquisa também poderá contribuir para o pensar sobre políticas institucionais e políticas públicas educacionais que foquem no bem estar de professores e estudantes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 5.522.470, do dia 12 de julho de 2022, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise de atendimento ou não da pendência feita pelo CEP/UFU:

Pendência 1 - Para o item Metodologia do Formulário Plataforma Brasil e Projeto Detalhado, informar a justificativa para o número de participantes (seja por referência bibliográfica, literatura da área de pesquisa ou cálculo amostral).

RESPOSTA: - De acordo com Rego (2018) para uma questão de investigação clara e para um grupo de informantes entrevistados, pode ser suficiente uma amostra de 6 a 10. Esta pode também ser a

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.563.075

dimensão adequada para uma população homogênea e com questões semelhantes para todos os entrevistados (REGO; CUNHA; MEYER JUNIOR, 2018, p. 7). Ainda de acordo com os mesmos autores, a quantidade de participantes é também impactada pela especificidade da amostra. Amostras muito específicas requerem participantes com características homogêneas, o que pode conduzir a amostras com dimensão menor. Como resultado, essa homogeneidade pode dar acesso a informação interessante de forma concentrada.

ANÁLISE DO CEP/UFU: Pendência atendida.

=====

Pendência 2 - Para o item Metodologia do Formulário Plataforma Brasil e Projeto Detalhado, descrever a técnica de recrutamento dos participantes, a abordagem adotada e o local de abordagem.

RESPOSTA - A técnica utilizada para recrutamento dos participantes será Seleção intencional, pois de acordo com (SAUNDERS; TOWNSEND, 2019). Na seleção intencional, o (a) pesquisador (a) tem a intenção de selecionar participantes e, por isso, busca pessoas com um determinado perfil a partir do seu julgamento, com base no problema de pesquisa. A abordagem se dará por meio de e-mail enviado para as escolas encontradas, conforme listagem das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que tenha em seu quadro professores homens atuando em sala de de crianças de zero (0) a 5 anos e 11 meses. Esta listagem está disponível no portal da Secretaria Municipal de Educação do município foco da pesquisa. Essas escolas serão contactadas por e-mail com o seguinte texto: "venho cordialmente solicitar que Vossa Senhoria repasse esse e-mail ao servidor professor: \_\_\_\_\_ lotado nesta unidade escolar no cargo de professor de Educação Infantil para que, caso o mesmo tenha interesse em participar da pesquisa acima apresentada cujo o objetivo é identificar desafios e perspectivas sobre o trabalho pedagógico de homens, professores, atuantes na Educação Infantil no Município foco da pesquisa, retorne esse contato por um dos seguintes meios: Mensagem via WhatsApp ou telefone 34996515913, e-mail: danieljoseeducador@gmail.com, ou se, o mesmo autorizar, o contato dele seja repassado a mim, para que possamos proceder o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, (Que será preenchido pelo pesquisador e enviado por

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.563.075

meio eletrônico (e-mail) ao participante e depois de assinado pelo participante deverá ser encaminhado por e-mail ao pesquisador, ou solicitar que o pesquisador retire em local combinado) responder ao questionário e agendar uma entrevista. Cabe ressaltar que as informações a serem obtidas serão sigilosas e não serão divulgadas quaisquer informações pessoais que possam identificar os professores. Segue em anexo autorização do órgão competente para contactar as unidades escolares da rede”.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Pendência 3 - Para o item Metodologia do Formulário Plataforma Brasil e Projeto Detalhado, à época da aplicação dos instrumentos, caso não seja necessário o distanciamento social devido à COVID-19, sendo, portanto aplicados presencialmente:

Pendência 3.1 - Informar onde será a aplicação do questionário e a realização da entrevista.

RESPOSTA - Quanto ao questionário, ainda que não seja necessário o distanciamento social devido à COVID-19 ele será aplicado por meio dos formulários criados na plataforma google forms, considerando ser essa uma ferramenta extremamente útil para a criação de questionários, e inquéritos, de forma rápida e de fácil avaliação de resultados. Quanto à realização da entrevista, nossa proposta é que, caso seja possível, ela seja conduzida presencialmente na escola em que o participante está lotado, no dia do módulo II (carga horária destinada ao professor para formação continuada, quando o professor está na escola, mas fora da sala de aula). Caso não seja possível ser aplicada na escola, será combinado com o participante um local adequado.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Pendência 3.2 - Caso o participante tenha que ir ao local da aplicação exclusivamente para a pesquisa, as despesas de deslocamento devem ser ressarcidas. O ressarcimento deve ser informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e acrescido no Orçamento.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.563.075

RESPOSTA - Caso haja necessidade de deslocamento do participante para aplicação exclusiva da pesquisa, o pesquisador irá buscá-lo no local combinado previamente e levá-lo até o local estipulado para a condução da entrevista. Ao finalizarmos, será providenciado, pelo próprio pesquisador, o retorno ao local de origem. As despesas serão financiadas com recurso próprio.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes Termos:

- 1) Folha de Rosto com data de 30 de maio de 2022, assinada por Geovana Ferreira Melo, Diretora da Faculdade de Educação - UFU.
- 2) PB Informações Básicas da Pesquisa.
- 3) Projeto detalhado.
- 4) Currículos Lattes dos pesquisadores.
- 5) Autorização para desenvolvimento da pesquisa nas escolas municipais de educação infantil de Uberlândia-MG, com data de 25 de março de 2022, assinada por Divina Lúcia de Sousa, Diretora do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE / Secretaria Municipal de Educação. Essa autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores de aceitarem ou não a participar da pesquisa. Além disso, condiciona o comprometimento do pesquisador em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de divulgação científica ou não.
- 6) Declaração de Instituição Coparticipante, com data de 16 de maio de 2022, assinada por Divina Lúcia de Sousa, Diretora do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE / Secretaria Municipal de Educação. Nessa declaração também fica resguardada a autonomia dos diretores e professores de aceitarem ou não a participar da pesquisa., bem como condiciona o comprometimento do pesquisador em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de divulgação científica ou não.
- 7) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.563.075

8) Instrumento de pesquisa contendo "Questionário Perfil Socioeconômico" e "Roteiro de Entrevista Semiestruturada". No início do documento há a seguinte observação: "Caso seja necessário o distanciamento social, devido a COVID-19 a época da aplicação, o TCLE, assim como o questionário poderão ser aplicados de forma remota, via googles forms, para garantir assim a segurança do pesquisador e dos possíveis participantes."

9) Termo de Compromisso da Equipe Executora.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 5.522.470, de 12 de julho de 2022, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: MARÇO/2023\*.

\* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

-----  
O CEP/UFU alerta que:

a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.563.075

c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

-----

**ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:**

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

<b>Endereço:</b> Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica			
<b>Bairro:</b> Santa Mônica			<b>CEP:</b> 38.408-144
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> UBERLÂNDIA		
<b>Telefone:</b> (34)3239-4131	<b>Fax:</b> (34)3239-4131	<b>E-mail:</b> cep@propp.ufu.br	



Continuação do Parecer: 5.563.075

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1911410.pdf	29/07/2022 14:37:51		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1911410.pdf	29/07/2022 14:34:58		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5522470.pdf	29/07/2022 14:34:16	DANIEL JOSE DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_respostas_pendencias.pdf	29/07/2022 14:27:59	DANIEL JOSE DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_modificado.pdf	29/07/2022 14:25:45	DANIEL JOSE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.pdf	01/06/2022 16:18:09	DANIEL JOSE DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_rosto_Corrigida.pdf	01/06/2022 15:51:29	DANIEL JOSE DA SILVA	Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta_de_Dados.pdf	31/05/2022 16:42:56	DANIEL JOSE DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_Vagner_Matias.pdf	31/05/2022 16:40:24	DANIEL JOSE DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_Daniel_Jose.pdf	31/05/2022 16:40:04	DANIEL JOSE DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso_equipe_executora.pdf	31/05/2022 16:38:21	DANIEL JOSE DA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao_Daniel_Jose_CEMEPE.pdf	31/05/2022 16:37:59	DANIEL JOSE DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao_coparticipante_Autorizacao_Daniel.pdf	31/05/2022 16:36:43	DANIEL JOSE DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_brochura.pdf	31/05/2022 16:31:00	DANIEL JOSE DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.563.075

UBERLANDIA, 04 de Agosto de 2022

---

**Assinado por:**  
**ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLANDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



## ANEXO C – Entrevistas transcritas

Ressalta-se, aqui, mais uma vez, que todos os sujeitos participantes desta pesquisa são descritos com nomes fictícios a fim de resguardar suas identidades. Em consonância com Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

**Transcrição da entrevista com Celestino Alves. O entrevistado se declara, com 37 anos de idade, solteiro, heterossexual, branco.**

**ENTREVISTADOR:** *Antes de dar prosseguimento à entrevista. Quero agradecer mais uma vez a sua contribuição respondendo o questionário. Foi muito importante para nós.*

*Para começar, solicito a sua autorização para gravar a entrevista.*

*Inicialmente retomaremos algumas questões do questionário, aprofundando um pouco mais em questões importantes para nossa pesquisa.*

**ENTREVISTADOR:** *Em relação a pergunta de número 10 do questionário– Por que você optou pelo curso de Pedagogia?*

*Você respondeu que foi por vivência na área educacional, como Educador Infantil, que despertou interesse em cursar Pedagogia.*

*Pode falar um pouco mais sobre isso? Na sua turma tinha mais algum homem? Como foi sua formação? Houve alguma expressão de espanto, curiosidade, discriminação, rejeição ou indiferença por parte de colegas ou professoras?*

**CELESTINO ALVES:** *Na verdade, eu tive interesse na pedagogia, mais pela minha irmã né? (...) A minha irmã, ela fez pedagogia e ela passou no concurso para educadora infantil. (...) E ela já trabalhava há algum tempo na área e ela me explicou mais ou menos como era a situação. Na época eu não fazia faculdade né? Procurava um emprego e tal, e prestei o concurso que na época era nível médio. Passei no curso de pedagogia. No concurso para educador infantil na classificação 931(novecentos e trinta e um). E tomei posse lá na EMEI, que é de onde a gente conhece né? Minha intenção realmente não era fazer né? Continuar com o curso, mas fui gostando da área, gostando das pessoas, fui gostando do ambiente. E comecei em 2015, na(...) antigamente chamava Unifran, essa faculdade. Na verdade, foi em 2014. Aí eu tranquei o curso durante um ano, na modalidade EAD, até lá começou a se chamar Cruzeiro do Sul, e tive um ano e meio sabático. Pensando na vida, se eu queria continuar, o que eu queria fazer da vida e tal. E retomei, só que já era na FACIBRA, na faculdade Wenceslau Braz,*

*que também é na modalidade EAD. E finalizei o curso em 2018. Tive o sonho ser professor né? Acho que desde criancinha a gente sempre brinca de escolinha, alguma coisa assim! Falei, ah! Estamos aqui, né? Vamos tentar, vamos ver como é que vai ser. Mas foi bem gratificante.*

**ENTREVISTADOR:** *Tinha outro aluno homem na sua turma?*

**CELESTINO ALVES:** *Tinha*

**ENTREVISTADOR:** *Quantos?*

**CELESTINO ALVES:** *Cara! Nós nos encontrávamos uma vez a cada mês, numa visita presencial.*

*Que a gente tirava dúvida, esclarecia e fazia alguns trabalhos. Se eu não me engano eram 4. Era, eu e mais 4, e tinha muito pessoal da limpeza, Auxiliar de Serviços Gerais (ASG) também, muitas ASGs que eu conhecia e tinha quatro pessoas (homens) lá, umas duas acho que não eram de (disse o nome da cidade). É que a gente tem muito pouco contato, né? E duas não eram de (disse o nome da cidade). Me lembro muito vagamente tá! Pra te ser mais sincero, a gente fazia os trabalhos mais juntos. Tinha um grupinho ali, que a gente falava que era mais(...) um grupo.*

**ENTREVISTADOR:** *Você sabe dizer se dos quatro colegas, todos concluíram o curso, ou ficou algum pelo caminho?*

**CELESTINO ALVES:** *Olha! No dia lá da colação de grau, que a gente fez, eu vi dois, que eram os aqui de (disse o nome da cidade). Dois eu não cheguei a ver, porque pedi uma antecipação de colação de grau. Na verdade, eu não formei com a minha turma original, que eu dispensei umas matérias né, que eu aproveitei lá da Cruzeiro do Sul, mas, no dia da colação, tinha eu e mais dois. É porque teve aquele processo de passar do cargo de Educador, pro cargo de Profissional de Apoio Escolar e tinha um prazo e o meu foi bem ali naquele limiar, bem pertinho. Eu pedi essa antecipação e o pessoal do curso autorizou que eu ingressasse com outras pessoas.*

**ENTREVISTADOR:** *Como foi a reação das colegas mulheres por terem homens cursando pedagogia?*

**CELESTINO ALVES:** Não, na verdade assim, na área da Educação, ela é predominantemente feminina, né? Assim, nessas etapas básicas. Mas, como algumas eu já conhecia. Tinha até algumas colegas que já tinham trabalhado conosco, lá no serviço da limpeza, foi uma coisa bem tranquila. Na verdade, elas eram até mais tranquilas, mais comunicativas conosco. Tanto comigo, quanto com os outros caras, né? Então é uma coisa assim, bem tranquila. Não tive nenhuma perseguição, nenhuma pressão, nenhum olhar assim diferente durante o curso não. Havia aquelas brincadeiras, lógico né? Até os Professores... oh! Bendito é o fruto e tal, mas, é foi algo bem tranquilo quanto a isso.

**ENTREVISTADOR:** Retomando as suas respostas do questionário. Quanto a pergunta: 19 – Por que você optou pela Educação Infantil?

*Você respondeu. A opção pela educação infantil se deu devido a experiência prévia como educador infantil e ao excelente acolhimento que tive pela equipe e comunidade escolar. Pode falar um pouco mais sobre isso?*

**CELESTINO ALVES:** A maior influência foi na verdade, já estar trabalhando nessa área né? Me senti muito tranquilo com a comunidade em que nós trabalhamos, que é a comunidade da escola que nós trabalhamos da EMEI, (disse o nome da escola) os colegas! (...) E eu ainda não tive vivência de trabalhar na educação fundamental. No ensino fundamental. Nem no. (...) Mas assim, eu me senti bem tranquilo, com a comunidade, com a gestão, com equipe. É! Tanto, que eu até brinquei, que eu só tomaria posse, se fosse na nossa escola né? Foi coisa assim, que Deus me agraciou muito nesse momento, que eu consegui graças a Deus. Até brincava com a colega que estava de contrato a tarde. Essa vaga é minha! Guarda ela pra mim, hein! E foi algo bem receptivo. Mas a minha maior opção, é pela Educação Infantil, foi o local né? A comunidade! A comunidade escolar ali da região que eu já conhecia bastante.

**ENTREVISTADOR:** E durante o estágio? Você fez estágio no ensino fundamental? Como foi? E o estágio da Educação Infantil, você fez onde?

**CELESTINO ALVES:** Eu fiz no (disse o nome da escola) foi uma coisa bem tranquila porque eu também conhecia a comunidade, a vivência, as pessoas de lá. Foi algo bem tranquilo na verdade viu. Fiz todo processo, fiz o relatório de estágio. Eu não tenho essa documentação mais né? Que a gente até envia. O (estágio) do infantil eu fiz uma parte na EMEI (disse o nome

da escola) que era da nossa antiga diretora (disse o nome da diretora) e uma partezinha no (disse o nome da escola), porque eu fiz também lá, porque eu era cuidador lá, de algumas crianças. A gente fazia àquela hora extra, então o pessoal me auxiliou bastante nessa faixa etária. Durante o estágio no fundamental, eu achei assim bem legal, realmente a dinâmica das professoras com o aluno é uma diferença muito grande da vivência que a gente tem com as nossas crianças né? Mas, mesmo assim ainda prefiro infantil tá! Não pela cobrança, não pelos diários, não pelos planos de aulas. Mas assim, pela (...) é! Como é que eu te falo? Pela relação professor-aluno eu tenho mais esse sentimento, eu sou um pouco infantil também, então eu gosto de brincar com as crianças, essa relação de amizade que eu acho um pouquinho melhor.

**ENTREVISTADOR:** *Então, por gentileza, me conte um pouco. Como foi sua entrada no cargo de Educador Infantil? Como foi sua experiência?*

**CELESTINO ALVES:** *A minha experiência de chegada, foi exonerar na primeira semana né? É! Nossa escola quando começou eu entrei lá em primeiro de março de 2012. Eu estava fazendo estágio ainda do meu curso direito, até as meninas brincam comigo que eu cheguei lá todo socialzinho, que eu tinha saído do curso. (interrompeu a fala). A minha meta era: eu vou fazer um pezinho de meia aqui, pagar minha faculdade e vou embora, e acaba que a gente vai se encantando com algumas coisas, e foi o que aconteceu comigo né? Mas a minha primeira vivência de sala de aula, de fazer higienização de alunos, de auxiliar, assim, fiquei bem perdido, sinceramente se não fosse o apoio das colegas e dos colegas! Na verdade, quem entrou lá era eu e o (disse o nome de dois colegas) que entramos de educador infantil na mesma época. Entramos juntos né? As colegas davam muito apoio, muito auxílio, a gestão também entendeu nossa situação, mas foi assim, um momento crítico na vida da gente, né? Que a gente fala! O que você quer da vida né? Mas o meu pensamento, inicialmente, durante aqueles primeiros seis meses foi: vou fazer um pezinho de meia aqui e vou embora. Mas acabou que a gente está até hoje, dez anos depois.*

**ENTREVISTADOR:** *Durante a aplicação do questionário (pergunta 21), quando perguntamos se você já vivenciou algum tipo de discriminação na escola por ser homem trabalhando na Educação Infantil? Você respondeu que sim. Por gentileza, pode falar sobre isso?*

**CELESTINO ALVES:** *Na verdade, esse colega nosso, que trabalhava conosco, o (disse o nome do colega), ele até nem estava na escola, mas houve uma denúncia de abuso. A mãe falava veementemente que ele tinha abusado da filha dela, os policiais foram lá na escola, nessa época eu também não estava na escola porque eu estava cedido para o (cita o nome do órgão para o qual estava cedido) mas o pessoal ficou me perguntando sobre essa situação, achei um pouco conflitante. Mesmo porque o cara nem tava na escola mais, mas depois descobriram que era uma coisa em casa. Foi uma loucura, isso fica gravado na mente. É a impressão que a gente tem. Aí, quando eu assumi o cargo de professor, no primeiro dia que eu estava na sala, uma vózinha perguntou se eu levaria a neta dela no banheiro? Que não era para mim levar. Falei! Não, pode ficar tranquila. Foi uma situação no primeiro período C (turma de crianças de 4 anos). Falei, não, não levo, tem alguém que leva, pode ficar tranquila que ela faz o caminho sozinha. A gente só orienta, mas pode ficar tranquila que a gente aqui é só profissional mesmo. Hoje a vózinha já até me abraça, né? É uma situação assim, complexa e um pouco constrangedora, né? A pessoa duvidar da nossa capacidade, do nosso trabalho, mas é algo que vem incrustado na cabeça das pessoas e isso aí não tem como muito a gente desmistificar, mas, o que a gente pode fazer é passar essa segurança para as famílias né? É o que a gente tenta na verdade, né?*

**ENTREVISTADOR:** *Essa situação te trouxe um constrangimento?*

**CELESTINO ALVES:** *Sim! Claro né? Muita gente próxima, e acaba sempre criando um burburinho, um tumulto. Apesar que eu nunca ouvi algo relacionado ao meu nome ou de outro colega nessa situação, mas é um constrangimento que a gente passa né? A pessoa duvidar da nossa capacidade, da nossa índole, da nossa moral. Porque querendo ou não eu tenho capacidade e aptidão para levar a netinha dela no banheiro, dar um banho e higienizar, fazer o que for necessário. Mas, é claro que certas coisas a gente evita para não ter esse tipo de constrangimento, porque é realmente constrangedor alguém duvidar do seu trabalho, né?*

**ENTREVISTADOR:** *Por parte da equipe de trabalho já houve alguma situação que poderia caracterizar discriminação?*

**CELESTINO ALVES:** *Não, da equipe não, na verdade, como eu disse, o pessoal lá, nós já nos conhecemos há muitos anos, né? sempre são bem solícitos, quando tem esse tipo de situação por exemplo: higienizar uma criança que a gente tá em sala de aula, elas até se*

*prontificam. Não, deixa que eu vou, fica aqui pra mim! Tal! A gente sempre tem essa parceria. O que a gente ouve muito é: nossa! Evita certos abraços, certas demonstrações de carinho excessivo com as crianças, principalmente para não ter esse tipo de constrangimento. É claro que eu não sigo muito essa regra né? Quando eu vejo, já tô com eles lá no chão, tô abraçando, tô beijando e sim é algo que a gente tem que realmente se policiar. Eu sei que eles não falam por mal, mas é um olhar que realmente a gente tem que evitar algumas situações né?*

**ENTREVISTADOR:** *Você já teve alguma orientação diretamente para não sentá-las ou pegar no colo?*

**CELESTINO ALVES:** *Não! Sentar no colo, na nossa primeira gestão, quando a gente entrou, nós tivemos essa orientação. De toque excessivo, não colocar a criança no colo, evitar levar meninas ao banheiro. A gente sempre seguiu a regra, né? Mas, nunca teve essa necessidade que sempre quando houve alguma situação atípica, diferente sempre uma colega se prontificava a nos ajudar né? Mas, recomendações.*

**ENTREVISTADOR:** *Quando foram dadas essas recomendações, você se posicionou, aceitou com tranquilidade, ou se sentiu constrangido? Ou de qualquer forma impossibilitado, impedido de fazer a função que é de um professor, de um cuidador. Uma vez que você não poderia fazer aquilo que as mulheres fazem na mesma função? (Referente a pergunta 23 do questionário)*

**CELESTINO ALVES:** *Não! Não me senti ofendido, nem tumultuado. Eu creio que assim, à época que a diretora fez, a gente tava iniciando na escola, foi uma orientação assim, nem tinha muita instrução, então eu aceitei tranquilamente né? Hoje, se fosse uma situação é claro que, assim, eu poderia me posicionar de uma forma tranquila, claro né? Olha tenha habilitação para fazer isso, se precisar de ajuda a gente tá sempre disponível, que é o que a gente faz né? Eu me posicionaria tranquilamente, mas sempre acataria a ordem que foi dada.*

**ENTREVISTADOR:** *Em relação à questão 24 do questionário quando perguntado se já foi impedido de assumir regência de turma por ser homem? Você respondeu que não. Como você se percebe na regência da turma? Compara seu desempenho com o desempenho das colegas? Já ouviu algum comentário por parte de colegas mulheres a respeito do seu trabalho*

**como regente? Você se sente preparado para o desempenho da regência? Como avalia seu trabalho em relação ao das colegas? Fale um pouco sobre isso, por gentileza.**

**CELESTINO ALVES:** *Atualmente é! Quando entrei na escola a gente estava naquele período de isolamento, então, nós não tivemos tanto efetivamente, porque foi na maioria online né? Nesse ano que realmente nós estamos numa atuação presencial, até tinha cogitado ser o regente do primeiro C, do primeiro período C, devido ao aluno (disse o nome do aluno) né? Que é um autista que nós temos na escola, eu tenho um carinho muito grande por ele e gostaria muito de ter sido regente dessa turma. Mas, apareceu outras funções, a tesouraria do caixa escolar, que demanda muito tempo, então durante as vagas, lá nas escolhas de turma, eu pensei Regente 2. Nem preferi ser o eventual, pra ter essa vivência, poder ver como é essa experiência dentro de sala de aula. Hoje atuo em quatro turmas, eu dou os Campos de Experiências de Habilidades Socioemocionais e Culturas Regionais e Locais, nas turmas do G3C e Segundo período B, Primeiro período C. No G2C, eu dou um horário de Habilidades Socioemocionais. Tem sido muito muito gratificante, tem muitos desafios né? Eu ainda tenho, assim, dificuldades em executar o planejamento de forma correta, em conseguir dar a vivência que eu quero, tudo no mesmo dia, porque eu passo só um dia na sala, né? Às vezes, eu tenho que deslocar a vivência para próxima semana, pra poder aproveitar e dar assim, uma maior efetividade na sequência. Eu ainda estou com uma dificuldade nisso, mas tô tendo orientações né? Tô conseguindo deslocar. Hoje em dia eu falo que eu gosto muito de ser professor, eu tenho uma dinâmica com as crianças, Nossa! Incrível! Maravilhosa! Eu tenho um feedback deles, assim, perfeito, da família também. Tanto, que algumas mães falam, nossa tio! Eu tenho que trazer esse menino hoje se não, ele vai me encher o saco. Falo! Não, então traz, que a gente quer que a criança esteja aqui pra a gente poder ter essa troca de experiências, porque eu também aprendo muito com eles, vou vendo a dinâmica de sala, vou vendo como é que tá, as vezes eu nem dou a vivência que eu planejei no dia, devido a nossa roda de conversa né? Que ela vai se estendendo e a gente tem aqueles combinados, então eu tô gostando bastante, é algo que eu tô curtindo.*

**ENTREVISTADOR:** *você compara o seu trabalho com o trabalho das colegas?*

**CELESTINO ALVES:** *Sim! Eu faço isso direto, esse é um ponto que eu tenho muito que trabalhar comigo né? Comparar o meu trabalho com o das minhas colegas, mesmo sendo Campos de Experiências diferentes eu fico na Regência 2, elas na Regência 1. Eu vejo a*

*quantidade de atividades, o domínio de sala, tá certo elas tem muito mais experiência que eu, tem colegas lá, que tem quinze anos de Magistério dentro de sala de aula, eu tô no meu segundo, mas não tem como não comparar né? Até quando a gente vai olhar os portfólios, assim, elas têm cinquenta e duas atividades, eu vou lá e tenho só seis, mas seis de qualidade, que eu posso dizer veementemente que as crianças participaram, que elas se organizaram. A gente tem muitos vídeos, eles estão me ensinando a fazer Tik Tok, a turma do Segundo período, e é muito legal essa troca de experiências viu! Mas não tem como não fazer a comparação. É algo que, é um ponto que eu tenho que melhorar né? comigo mesmo, mas assim, aprecio o trabalho das colegas, e o intuito de aprender né? Em relação ao trabalho das colegas com o meu trabalho, eu me avalio assim, pelas crianças, pela família, pela comunidade, pela minha parte pedagógica tranquilo, porque nós temos Campos de Experiências diferentes né? Mas aí a gente vai lá e vê o trabalho da colega tão bonito né? Tão assim, tão cheio de experiências, de vivências, que aí eu falo, meu Deus! Será que eu vou chegar aqui, nesse nível? Como eu disse, eu ainda tenho uma certa dificuldade em organizar o meu planejamento durante o dia, né? Às vezes eu não consigo fazer com as 24 crianças aquela atividade. Apesar que costuma ir vinte, dezoito (crianças). Não consigo, eu tenho que passar para próxima semana. Elas têm uma quantidade de aulas maiores. Eu fico tranquilo quanto a isso porque eu vejo um feedback positivo com as crianças né? Eu sei que eu desenvolvo uma parte diferente com elas, mas eu ainda quero chegar no patamar das colegas ali. Conseguir executar o planejamento, ver aquela sala de aula assim, tranquilinha, não aquela(...) minha sala é uma muvuca né gente! Eu deixo as crianças brincando uma parte, enquanto eu vou lá fazendo atividade com outras, a gente vai tendo esses combinados, essas trocas de experiências. Mas tá legal Daniel, tô gostando!*

**ENTREVISTADOR:** *Em relação à questão 25 do questionário, você responde que considera a Educação infantil uma etapa educacional apropriada para a docência de homens. Fale mais sobre isso por gentileza.*

**CELESTINO ALVES:** *Eu não vejo assim tanta diferença nessa conotação sexual entre homem e mulher, eu creio que ambos sejam aptos a exercer qualquer função né? A gente tem que ter realmente, é, saber o que está fazendo, ter assim, uma relação legal com os colegas de trabalho, essa situação desse campo educacional dominado por mulheres, isso também já é ultrapassado né? Aí eu acho que esse preconceito vem, às vezes, dos próprios homens que pensam que é uma área dominada por mulheres. É igual cabeleireiro, agora você pode ver que tá tendo uma explosão de barbeiros, cabeleireiros, homem que faz unha, então na verdade, tem*



*que ser uma mudança de consciência do próprio cara, do próprio homem, não existe isso de dominado por um determinado gênero. Se a pessoa é habilitada ela consegue exercer a função e que não tem nada melhor do que ela poder exercer, uai? Eu não vejo essa distinção entre homens e mulheres fazendo determinada função, determinada atribuição.*

**ENTREVISTADOR:** *Na pergunta 26 do questionário perguntamos se você se sente feliz como professor na Educação Infantil. Sua resposta foi positiva, pode falar um pouco sobre isso?*

**CELESTINO ALVES:** *Bom, essa felicidade, como disse né? Tava perdido, não sabia o que fazer, e aí realmente assim, me encontrei como professor né? E trabalhar com essa faixa etária, hoje em dia eu trabalho de 3 a 5 anos, cara! É muito gratificante! Cê vê assim, no olhar das crianças, você consegue ver o que está fazendo? Dando a sua parte, sua contribuição para essa faixa etária. Não tirando a parte do fundamental, porque, nossa! Cada um tem a sua gama de importância, mas essa primeira etapa, essa base. Eu acho tão importante, é tão bom participar da vida dessas crianças. Me sinto gratificado com isso.*

**ENTREVISTADOR:** *Em relação à Creche, com turmas de bebês<sup>24</sup>, de berçário e de G1, você já atuou?*

**CELESTINO ALVES:** *Não, bebês não. Na verdade, no cargo de educador infantil eu sempre fiz a parte do apoio né, então eu dava apoio nessas turminhas, berçário, G1, a gente sempre fazia o apoio, um apoio tranquilo, não fazia a higienização porque tinha muitas crianças dentro de sala, mas trabalhava tranquilamente com as crianças em sala, auxiliando os profissionais. Como professor, eu creio que eu também não teria nenhum tipo de problema em atuar nessa faixa etária, né? Apesar que minha predileção é por crianças pequenas, né? Que é, 4 e 5 anos. Me sinto assim, mais..., não vou dizer tranquilo. Mas, mais satisfeito com essa atuação que a gente pode ver né? O desenvolvimento do trabalho das crianças melhor, mas não haveria nenhum problema em trabalhar com bebês ou com crianças bem pequenas.*

---

<sup>24</sup> De acordo com a BNCC, são consideradas do grupamento de Bebês as crianças de 0 a 1 ano e 6 meses. (BRASIL, 2018)

**ENTREVISTADOR:** *Como você vê a questão do cuidado, uma vez que, na Educação Infantil não se separa o cuidar do educar.*

**CELESTINO ALVES:** *Como eu disse, eu não veria nenhum problema em higienizar um bebê, já troquei fraldas, não vejo nenhum problema em exercer nenhuma atribuição do cuidado ou da higienização, do banho, da alimentação, nenhum tipo de problema. Como eu sou habilitado, eu tenho completa consciência do meu trabalho e do que eu posso desenvolver pra essas crianças, eu não veria problema. Eu creio que o seguinte: algum pai, alguma comunidade, provavelmente estou tendo um pré-julgamento, poderia se incomodar de ver algum homem dando um banho no seu bebê, mas isso é uma questão que está incrustada na sociedade e nas pessoas, as por mim não haveria nenhum tipo de problema em fazer esse tipo de atuação.*

**ENTREVISTADOR:** *À época das escolhas de turma, a equipe gestora direciona sua escolha de turma?*

**CELESTINO ALVES:** *Na verdade eles fazem um formulário, né? Que a gente preenche, tentando agradar a todos né? Na verdade, e a gente tem uma seleção de escolhas de turma, Regência, R2, Eventual, turminha do Primeiro período, Segundo período, nunca foi assim, imposto pra mim que eu escolhesse alguma turma.*

**ENTREVISTADOR:** *Nem por meio de alguma orientação?*

**CELESTINO ALVES:** *Não é nem uma orientação, como que eu posso te explicar? Como eu atuo muito assim, sempre fiquei de fora de sala, sempre fiquei apoio, sempre fui eventual. Um apoio de fora de sala, quê que ele faz? Ele ajuda na hora da alimentação, em alguma situação atípica que aconteça dentro da sala, uma criança vomitou, uma criança fez cocô, a gente orienta, auxilia, as vezes higieniza, assim, tô falando da pré-escola 4 e 5 anos e as turmas do integral que são bebês e crianças bem pequenas, fazem o auxílio no banho, fazem o auxílio na troca com o educador que está em sala pra que eles vá fazendo o remanejamento lá, uns dão o banho, o outro fica com as crianças enquanto a professora aplica o conteúdo pedagógico mas, eles auxiliam a escola de uma forma geral. Auxiliam a gestão em algumas partes burocráticas, atende telefone, e como eu já estou aqui, incrustado nesse meio a muito tempo (a esse meio, ele se fere estar fora de sala, dar suporte na parte administrativa). Não é uma imposição, mas é sempre uma sugestão eu seja ou professor eventual ou profissional de apoio eventual para que*

*eu possa auxiliar com comunidade, com a gestão, ou com os professores, é sempre uma recomendação, uma orientação assim, tranquila. Mas é claro que o nosso desejo sempre prevalece como aconteceu nesse ano de 2021, sugeriram pra mim que eu fosse professor eventual pra que eu pudesse auxiliar no caixa escolar, com a comunidade, com gestão. Mas eu preferi ser o R2, pra ter essa vivência e essa experiência com as crianças em sala né?*

**ENTREVISTADOR:** *Hoje muito fala-se muito sobre gênero o que é gênero para você? Qual seu conhecimento a respeito do conceito de gênero? Já estudou sobre isso? Tem conhecimento de alguma formação sobre essa temática, que tenha sido oferecida pelo poder público ou outro órgão, destinada a professores da Educação Infantil?*

**CELESTINO ALVES:** *Bom, o gênero é uma coisa bem complicada né? Realmente fala-se muito em heterossexual, homem, mulher, trans, pra mim, gênero é homem e mulher independente da sua opção sexual, da sua escolha gênero é homem e mulher, pra mim. Masculino, feminino. Nunca me aprofundei no assunto, creio que nem seja por falta de interesse mais é por falta de tempo mesmo né? A gente organizando esse tempo nosso, mas nunca tive a oportunidade de ir em nenhum estudo de gênero.*

**ENTREVISTADOR:** *Tem conhecimento de alguma formação sobre essa temática, que tenha sido oferecida pelo poder público ou outro órgão, destinada a professores da Educação Infantil?*

**CELESTINO ALVES:** *Daniel, não, não tenho essa resposta, não sei se o poder público ofertou algum curso, não sei te dizer.*

*Entrevistador: E nas formações continuadas oferecidas na escola, alguma vez esse tema já foi abordado nas escolas em que você trabalhou?*

*Prof.1: Não tenho lembrança, não sei te dizer se foi abordado algum tópico referente a gênero.*

**ENTREVISTADOR:** *E você já explorou a temática gênero ou sexualidade com alguma turminha sua?*

**CELESTINO ALVES:** *Assim, na verdade, nunca explorei, nunca tive um plano de aula, né? Falando sobre sexualidade, sobre gênero. É algo assim, que eu creio que se eu abordar uma aula falando de sexualidade e de gênero ali numa pré-escola e as crianças reproduzirem isso*

*em casa, pode ser que venha alguma reclamação né? falando que tem um professor, isso seria, eu creio que seria um problema, falando que tem um professor homem falando de sexo dentro de sala de aula, isso seria interpretado dessa maneira, isso seria assim uma recomendação que eu levaria pra vida né? Mas assim, sobre a sexualidade eu vejo muito nas crianças do segundo período, né? Que tão iniciando, não vou dizer iniciando porque é uma fase assim, muito recente né? Reproduzem algo que veem na televisão, se beijam em sala, no banheiro, trazem coisas de casa, assuntos assim, diferentes, mas não cheguei a explorar esse tipo de assunto com eles não.*

**ENTREVISTADOR:** *Você considera importante explorar o tema de gênero na Educação Infantil?*

**CELESTINO ALVES:** *Claro que é uma opinião minha, nem é questão de ser explorada né? Eu creio que assim, comentar em uma roda de conversa, algo assim mais tranquilo sim, mas, abordar efetivamente assim, num plano de aula pra uma criança de 5 anos que tá assim, numa fase de criação de personalidade, de descobertas, de curiosidades, seria antecipar muitas etapas, muitas faixas. Assim, é claro que tirando aquela curiosidade daquela criança naquele momento, exemplo: oh! Tio, aconteceu isso, assim, assim. Podemos dizer: não gente acho que esse não é o momento, a gente pode deixar isso pra depois, eu acho que não seria adequado ter um plano de aula só falando sobre isso. Mas é uma opinião exclusivamente minha, viu!*

**ENTREVISTADOR:** *Nós estamos conversando sobre homens na Educação Infantil, quando falamos de homens, estamos falando também de masculinidade, nesse sentido, como você percebe que foi construída a sua masculinidade?*

**CELESTINO ALVES:** *Desde que eu era criança? De uma forma geral foi tranquila, nunca fui forçado a fazer assim, nada que eu não quisesse. Meu pai é apaixonado por futebol, ele é Fluminense roxo! Eu já não gosto de futebol de jeito nenhum, não gosto de esportes coletivos, no máximo que eu gosto é de uma corrida. Minha masculinidade foi construída por mim, por indicações da família, vivências mesmo. Mas foi muito tranquila. E dentro da sala de aula eu não vejo minha masculinidade diminuída, por ser afetuoso com uma criança ou afetuoso com os outros, é, eu não tenho a masculinidade fragilizada. Pra mim é algo muito tranquilo. Essa afetividade que eu sinto pelas crianças é algo assim, reciproco, eu acho isso muito legal. Que a gente vê que a criança não tem aquela malícia, aquela coisa. E a gente tenta sempre nortear por caminhos certos.*

**ENTREVISTADOR:** *Como você percebe a construção da masculinidade nas crianças atualmente?*

**CELESTINO ALVES:** *As crianças hoje são moldadas muito pelo que veem, né? Pela cultura da internet, televisão. Acho que os pais hoje em dia estão muito focados no trabalho, andam muito sem tempo. Então, elas têm se moldado, em vivências e experiências que elas tem visto, aprendido com primos, colegas, televisão. Tanto, que elas reproduzem o que veem nas novelas e em outros lugares, né? Mas ela tem sido construída de uma forma(...) eu não sei te dizer se é mais tranquila, ou, se é pior, porque antigamente era algo mais duro né? Não tô falando da minha época, mas da época do meu pai, dos meus avós, era algo assim, mais rígido. Homem tinha que ir pro campo, tinha que trabalhar, tinha que capinar, a mulher ficava em casa. Hoje em dia eu vejo algo mais tranquilo, quanto a isso. A masculinidade dos meninos na sala é bem tranquila, vão de rosa, brinca de boneca, não vejo essa construção tão fechada igual foi pra gente. Antigamente na minha época! Agora que tô me recordando. Menino brincar de boneca nos anos 90 era tido como homossexual, era zuado pelos colegas. Hoje em dia anda algo mais tranquilo. Dentro desse contexto dessa construção na sala de aula.*

**ENTREVISTADOR:** *Ainda sobre a masculinidade, alguma colega já solicitou sua intervenção na turma dela para impor respeito as crianças, pelo fato de você ser homem?*

**CELESTINO ALVES:** *Sim, sempre. Até já comentei isso. Temos algumas colegas de trabalho que elas tem uma masculinidade e um machismo arraigado na própria cabeça né? Que elas fazem uma educação mais conservadora, então elas creem que a figura masculina ia fazer aquela opressão na criança, fazendo com que ela obedecesse, fazer com que ela ficasse quieta. Mas é algo que tá dentro da própria cabeça dela, porque me chamam muito pra chamar a atenção de crianças dentro de sala de aula. Mas eu que sou assim, o mais tranquilo, sou o que mais brinca com elas, na maioria das vezes elas me respeitam, não pela fala, mas me respeitam mais pelo nosso convívio e pelos nossos combinados. Eu creio que as colegas do sexo feminino que pedem esse tipo de ajuda, eu creio que seja mais para ela impor a figura que ela mesma tem do homem, da figura masculina dentro da criação que ela própria teve. Mas isso acontece direto.*

**ENTREVISTADOR:** *Na sua percepção quais desafios o professor homem enfrenta na Educação Infantil?*

**CELESTINO ALVES:** *O principal desafio eu creio, seja a comunidade, a família, querendo ou não, a sociedade tem essa coisa incrustada que na educação das crianças tem que ser mulher, ter que transformar isso em realidade, esse foi um dos pontos que escolhi a nossa comunidade como lotação porque eu já conhecia grande parte, conheço filhos, e enfim. O grande desafio é ser aceito como profissional e ser valorizado por aquele trabalho, não desmistificando nada, vai higienizar? Higieniza. Vai alimentar? Alimenta. Vai conseguir fazer o planejamento? Consiga. É ser valorizado dentro desse mesmo contexto que uma profissional mulher, que não haja essa distinção, né? Isso às vezes é muito chato. Quando aconteceu essa situação da vizinha comigo perguntando se eu ia levar a netinha dela no banheiro e que eu não levasse, a gente se sente assim, bem não sei! O que, que ela tá pensando de mim? Será que ela tá pensando que eu vou fazer mal pra netinha dela? Sendo que eu estou aqui para contribuir com a formação dela, a gente fica com esse sentimento, né? Nunca houve um pedido de desculpas, mas, hoje ela já me abraça, já leva a menina e fala abraça o tio. Então assim, ter esse reconhecimento é muito válido, mas é um caminho trabalhoso viu!*

**ENTREVISTADOR:** *Por fim, quais suas perspectivas para a carreira do professor homem atuando na Educação Infantil? Como vê o futuro?*

**CELESTINO ALVES:** *Daniel! Como eu disse, né? Quando eu fiz faculdade era uma modalidade EAD, tinha alguns outros colegas né? Eu vejo que assim, a mente das pessoas está se abrindo um pouquinho né? A gente tá tendo uma ressignificação em carreiras, eu sou advogado, eu sou formado em Direito, faço contabilidade hoje em dia, mas assim anda tendo uma ressignificação muito grande. Então eu creio que assim, futuramente(...) numa perspectiva nós vamos ter mais homens inseridos nesse contexto educacional tanto na Educação Infantil, quanto no ensino fundamental. Eu conheço alguns outros professores do ensino fundamental, né? Tem uma quantidade maior realmente. Mais do que na Educação Infantil. Mas, são prioridades né? Essas pessoas realmente não gostam desse cuidado, né? Elas preferem realmente aquela coisa(...) não vou dizer mecânica, eu sei que não é mecânica, mais do ensinar e aprender, aquela troca de experiências e pronto, né? Eu já prefiro a parte lúdica, a parte pedagógica, a parte do cuidado, a parte do ensinar e ter essas vivências. Eu prefiro isso, é uma predileção minha. Mas, eu creio durante esses anos aí, eu não sei como estão as estimativas de formandos durante o ano. Eu tenho um colega que é diretor, que na turma dele era só ele e um primo e um monte de senhorinhas fazendo o curso, né? Ele disse que as senhorinhas até*

*faziam os trabalhos pra eles né? Eles gostavam bastante. Um fazia Pedagogia Empresarial e o outro Licenciatura e agora é diretor de escola no Estado. Mas eu creio que ainda vai haver, não vou dizer um Bum, né? Mas, um aumento significativo nessa atuação do homem, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. Pra acabar um pouco com essa mistificação de homem, mulher. Homens são capacitados, estudaram pra isso e tem que haver um consenso também, né? Uma mudança de pensamento da sociedade pra que não tenha esse tipo de discriminação, né? É muito ruim.*

**Entrevistador:** *Você disse que tem graduação em Direito, mas prefere atuar como professor na Educação Infantil. Financeiramente é melhor?*

**CELESTINO ALVES:** *Hoje em dia eu falo que sim né? Eu recebo com os meus dois cargos efetivos que eu tenho na Rede Municipal de Educação, lotado na mesma escola na Educação Infantil. Eu ganho em média seis mil reais. Meus amigos, advogados formados, trabalham em escritórios e ganham dois salários-mínimos, e tipo assim, tem toda uma pressão na cabeça. Não tem assim, essa qualidade de vida que a gente pode tá tendo. Hoje nessa semana do saco cheio igual a gente tá tendo. Trabalho 200 dias letivos, folgo sábados e domingos. Eles infelizmente não têm essas condições. E, quando eu falo do valor que eu recebo e a gente faz a comparação dos trabalhos é assim, gritante, né? Todo mundo fala que(...) ainda brinca que ainda vai fazer a pedagogia e que vai entrar na área educacional. Então eu creio ser rentável, eu creio não! Eu tenho certeza, eu sou prova viva que a rentabilidade vem.*

**ENTREVISTADOR:** *Agradeço sua participação e sua contribuição com a nossa pesquisa. Quando fizermos a transcrição você tem o direito de ter uma cópia.*

**Transcrição da entrevista com José C. Fusari. O entrevistado se declara, com 43 anos de idade, casado, homossexual, branco.**

*Entrevistador: Antes de dar prosseguimento a entrevista e ao processo da pesquisa. Quero agradecer mais uma vez a sua contribuição respondendo o questionário. Foi muito importante nós.*

*Para começarmos, solicito a sua autorização para gravar a entrevista.*

*Inicialmente retomaremos algumas questões do questionário, aprofundando um pouco mais em questões importantes para nossa pesquisa.*

***Então partiremos da questão 10 do questionário para que você nos fale sobre sua opção pelo curso de pedagogia, se isso sempre foi um projeto seu? Como nasceu a questão da escolha pelo curso?***

*José C. Fusari: Bom lá quando eu fiz vestibular, então já tem um tempo né? Nada tão recente assim, eu fiz no presencial mesmo. Eu entrei se não me engano em 2005, terminei em 2008. Foi início de 2005, prestei o processo no final de 2004, né? É (...) na época eu prestava vestibular para Ciências Sociais, e aí eu desisti, porque não estava conseguindo ser aprovado, acabei desistindo das Ciências Sociais, e aí quando eu prestei pra Pedagogia eu prestei pra Pedagogia e Enfermagem (...) aí e passei nas duas. Só que aí eu desisti da Enfermagem, porque você faz a opção e coloquei Pedagogia como primeira opção. Então aí eu ingressei no curso conhecendo sabe? Conhecendo do se tratava, de como que seria, Entende?(...) mais ainda assim quando você vai pro curso, você vê que não é (...), que é uma coisa diferente daquilo que você imagina, né? É diferente no sentido de que você encontra ali dentro, naquela formação, é (...) com uma realidade, e o que você encontra depois em escolas outra realidade, né? Então tem umas questões aí que são mais delicadas, não é? Mas eu fiz no modelo presencial normal, ingressei por vestibular, então eu sou aluno da Universidade Federal desde lá.*

***Entrevistador: Quando você fez o curso tinham mais homens na sua turma?***

*José C. Fusari: Na minha turma? Coincidentemente foi uma das turmas que teve mais, eram eu e mais dois homens. Éramos três, então era um curso noturno(...), eu e mais dois, e assim já tinha muito tempo que não tinha homens fazendo Pedagogia no presencial, é (...), eu não pensei nessas questões (...), quando fiz vestibular pra entrar (...). Eu sabia que era um curso de*



*formação pra professores e que seria pras series iniciais, depois pro ensino fundamental I, e que teria possibilidade de atuar em outras questões administrativas e outras seções escolares, mais, ainda assim naquele momento eu não tinha noção de como que seria esse curso, se seria muito mais feminino do que masculino no caso. Mais aí coincidentemente quando eu entrei tinha eu e mais dois, mais eram dois caras que (...) eram (...) na época, coincidentemente não, mas eles devem ter entrado por isso. Que tavam (...) que eram policiais (...), são policiais até hoje, eles tinham acabado de entrar na polícia. Então eles tavam fazendo o curso, um pouco muito mais pra ter uma graduação e acrescentar no salário deles, do que pra dar continuidade, eles não deram continuidade. Era um perfil desse jeito, Entende? A minha questão era uma outra. Era alvo fazer um curso superior, mas era alvo também trabalhar em escola. Mas eu não tinha noção ainda da questão do masculino e do feminino, eu tinha noção e de que eu ia trabalhar em escola, eu tinha esse interesse. Ainda assim não existia essa questão. Então talvez ali naquele momento que eu comecei a perceber essas coisas, essas questões, entendeu?*

**Entrevistador: Os dois colegas concluíram o curso?**

**José C. Fusari:** *Concluíram, concluíram, tudo certinho. A ideia deles era concluir pra esse motivo, pra ter uma graduação.*

**Entrevistador: Como era a reação das colegas da turma, pelo fato de ter homens cursando Pedagogia?**

**José C. Fusari:** *Na minha turma a reação não era tão estranha, por conta dessa questão de sermos três na turma. Nas outras turmas, as que estavam mais adiantadas, porque a gente pegava por (...), não é período o curso é anual né? Então são quatro anos. Então anual a gente tem turmas que se encontram ou não. Aí tinha uma turma mais adiantada, tipo assim, já tava quase saindo que tinha um homem só. Então na verdade durante o meu curso, encontrei com os dois da minha sala e mas um. Então aí! Assim, ao chegar lá é que as pessoas começam a observar. As pessoas talvez quando ingressam não têm essa noção exata. Mesmo conhecendo lá como é o curso, conhecendo a grade do curso, sabendo pra quê que você vai fazer! Elas ainda não têm essa noção. Porque é um pessoal jovem que tá entrando na faculdade, então é uma outra coisa, elas não pesquisaram pra entender aquilo ali. Nem eu havia pesquisado, nesse sentido não.*

**Entrevistador:** *Mas você percebia alguma brincadeira, alguma piadinha da turma em relação a vocês?*

**José C. Fusari:** *Com a minha não, por conta dessas três pessoas que estavam lá. Essa presença (...), mas aí é assim! É quase como observar o porquê da minoria? Por que que são só três? Ah! Por que que tem só um na turma que tá terminando, e não tem mais ninguém no curso inteiro? Então assim, não existia ali naquele momento a piada, mas sempre tem de: Ué! Engraçado! Uma questão estranha, por que que só tem eles aqui? E ali naquele momento durante a graduação, as pessoas não questionavam se iriam (...)? se os homens que estavam ali iriam trabalhar com crianças? Ou bebês? Então ainda não tinha (...). Não estava exatamente muito bem elaborado na cabeça ali naquele momento essa coisa toda. Entendeu? Não tava*

**Entrevistador:** *E durante o estágio?*

**José C. Fusari:** *Estágio? Eu fiz estágio no ensino médio. Porque eu fazia estágio num horário noturno que era o horário de aula do professor da disciplina de estágio! Que ele levava a gente. Então eu não tive ainda um contato com a Educação Infantil naquele momento.*

**Entrevistador:** *Durante seu estágio não era obrigatório passar pela Educação Infantil?*

**José C. Fusari:** *Não, não era! Fiz o estágio no ensino médio, na escola (disse o nome da escola) a noite! É lá aonde por coincidência, eu trabalho, que é na (disse o nome da escola). Então a gente não ia pra uma sala, não tinha esse contato com a Educação Infantil durante o estágio também.*

**Entrevistador:** *Diferente né?*

**José C. Fusari:** *Eeeeé!*

**Entrevistador:** *Diante de uma realidade tão diferente o que te fez optar pela Educação Infantil?*

**José C. Fusari:** *No momento que eu terminei, quando eu terminei o processo. A graduação. E durante a graduação eu trabalhava em empresa, em áreas administrativas de empresa. Então,*

*eu trabalhava como auxiliar administrativo, depois como supervisor de Telemarketing, depois administrativo de área comercial. E aí eu tava terminando a graduação (...). Quando eu tava terminando a graduação, apareceu um processo seletivo do município pra educador infantil. E até então eu não trabalhava em escola. Aí eu falei, eu acho que! Já que eu terminei minha graduação eu tenho que tentar ingressar em escola pra ver o quê que é, e como é (...). Um universo que eu conhecia porque eu era aluno. Mas eu não sabia como era trabalhar, eu não tinha trabalhado ainda. E aí eu prestei o processo pra educador infantil do município como contrato (...) e então comecei a trabalhar como educador infantil. E quando eu comecei a trabalhar como educador infantil que eu comecei a trabalhar na Educação Infantil. Aí sim, que cê vê toda a diferença, que na faculdade eu não percebia, é aí que cê vai ver que o universo é realmente muito mais feminino, da Educação Infantil e do fundamental 1. Aí sim, que eu tive estranhamento! Que as pessoas questionaram! Que todo mundo ficou assustado! Porque, ainda que tenha passado alguém, outro homem lá pela escola (...), não é a maioria. Tinha passado um rapaz lá pra essa escolinha que eu iniciei (...), isso em 2010.*

***Entrevistador: então foi assim que começou sua afinidade com a Educação Infantil?***

***José C. Fusari:*** *Sim! Mas de fato eu me encontrei ali porque eu tenho (...) porque eu percebi que eu tinha e tenho, afinidade com crianças dessa etapa. Mas aí, o que aconteceu foi que as pessoas que estavam ao meu redor começaram a questionar a minha presença ali (...). E aí que eu comecei a perceber todas as questões que envolviam a presença de um homem dentro da Educação Infantil. E aí é que despertou meu interesse para pesquisar essa questão. A li que eu comecei a me interessar pela pesquisa no mestrado. Então lá eu comecei a perceber e pesquisar (...). Naquela época a questão da(...) de gênero ela era falada, mas ainda não tão falada como a gente houve de uns tempos pra cá. Porque a gente passou por um período onde as pessoas começaram a massacrar essa questão. Por questão política e tudo mais. Então ali não era falado! Né? Mais no Brasil já tinham alguns pesquisadores que pensavam sobre essas questões e fora daqui também. E aí eu por conta própria comecei a pensar nessas questões, de por que minha presença lá era estranha? De porque existia esse tabu de um homem mexer com o corpo de uma criança ou de um bebê, e de como isso foi construído na nossa sociedade, porque não passa de fato de uma forma de se pensar de uma maneira de ser homem e uma maneira de ser mulher, isso relacionado ao sexo masculino e feminino e ao gênero masculino e feminino. Nessa época eu não pensei na questão da sexualidade, eu pensei na questão gênero de fato e não de sexo, Entende?*

**Entrevistador:** *Retomando as questões do questionário, na questão 21, você disse que sofreu discriminação por ser homem trabalhando na Educação Infantil, foi nessa época?*

**José C. Fusari:** *Sim, sim, com toda certeza, que eu sofri.*

**Entrevistador:** *Como foi essa experiência? Como se deu essa discriminação, você percebeu ou ela foi de forma direta?*

**José C. Fusari:** *Não! Foi direta de algumas formas e foi percebida de forma sutil em outros momentos. Então foram vários episódios. Então por exemplo: quando eu comecei a primeira coisa que a diretora disse é – bom você vai ficar em uma sala onde os meninos são maiores, era uma escola de Educação Infantil que tinha do berçário ao G3. Não! O berçário ao 1º período. Ai contextualizando, berçário então bebês, aí 1º período crianças que estão terminando (...) fazendo 5 anos. Então aí ela começou, você vai ajudar as professoras com os meninos maiores (...). Primeiro período na época, se eu não me engano não tinha possibilidade e ainda não tem possibilidade de ter educador infantil. Então eu fiquei no G3, que é o grupamento de 3 anos (...) e eu ajudei nessa sala, ou seja, esse direcionamento já diz alguma coisa pra mim, aí eu pensei, oh, por que que eu não posso trabalhar com os bebês? (...) Aí em outro momento, também foram acontecendo outros episódios. Esse foi o mais claro! Aí depois ela disse que tinha passado um rapaz lá e esse rapaz trabalhou só na secretaria da escola. E era um educador infantil, ou seja, ela viu a cara dele, não sei o que ela pensou dele, alguma coisa subjetiva da mente dela e achou que ele de fato não poderia estar em momento algum dentro de uma sala com criança. E colocou ele dentro da secretaria da escola. Então vai sendo os encaminhamentos.*

**Entrevistador:** *E por parte das famílias, houve alguma situação de discriminação quando você chegou na escola?*

**José C. Fusari:** *As pessoas das famílias elas não foram tão claras, não foram tão diretas mas, teve um episódio que tinha uma pessoa que tinha um bebê, nessa época eu já tava como professor. Porque eu fiz um contrato de educador infantil, depois fiz processo seletivo para professor da Educação Infantil. Porque aí eu me interessei por aquilo ali, pela escola. Então eu falei – bom, eu quero continuar, eu preciso continuar nessa carreira e preciso também progredir nessa carreira (...). Eu tô formado pra tar como professor. Então aí eu fiz o processo.*

*Como professor eu trabalhei no berçário(...), nessa escolinha tinha berçário. Então quando eu fui professor de berçário, tinha uma mulher que era supervisora da escola e que tinha um bebê no berçário (...), e aí ela de fato foi uma pessoa da família que não queria que eu estivesse pegando no filho dela, tocando no filho dela. Entendeu? Isso foi claro (...) ela observava, ela ia com máscara, ela colocou um dia uma máscara pro filho dela não perceber a presença dela e ficar junto comigo na sala. Olha que piração(...). Então assim, teve muitos(...), lá teve alguns momentos nesse sentido. Entendeu?*

**Entrevistador:** *Existiu de forma clara alguma orientação por parte da gestão para que você não pegasse ou sentasse as crianças no colo?*

**José C. Fusari:** *Da direção não. Mas os colegas comentavam (...), mas não comentavam de forma direta, como uma conversa atravessada (...) ah porque na minha família aconteceu um caso, fulano punha criança no colo, e que não sei o quê? Achava isso esquisito. Ah! Porque quando eu era criança não sei quem da minha família me pôs sentada no colo, e isso eu não sei se eu fui estuprada ou não! Não sei o que aconteceu comigo! Cé entendeu? Ou seja, cé não precisa ouvir isso. Entende? Então cé vai ouvindo, cé vai vendo. Ah, eu acho esquisito, por que não sei o quê? Porque o homem que mexe com criança, nã nã nã, e vai falando! Entende?*

**Entrevistador:** *Como você lidou com essas questões de constrangimento?*

**José C. Fusari:** *Eu fiquei constrangido mais eu lidei de uma forma positiva porque na verdade quando eu comecei lá eu já comecei a pesquisar. Então quando ouvia a fala, eu já tinha uma forma de combater a fala e dizer: porque que essa pessoa pensa dessa maneira? Cé entendeu? Então eu comecei (...), na verdade a escrita e a pesquisa elas surgiram juntas, então eu não vivenciei uma coisa pra depois vivenciar outra, eu vivenciei junto(...) e o vivenciar junto me ajudou a entender essa questão e também a rebater as falas das pessoas. Principalmente naquela época, naquela época eu tava muito mais aguerrido em combater a fala das pessoas. Hoje sinceramente, eu não tô nem aí! Nossa! Oh! Não me preocupo. Mas aí eu tinha suporte, eu já tinha suporte teórico naquela época(...) pra falar sobre a questão. Ainda que não sendo estudante de mestrado, porque eu estava estudando isso.*

**Entrevistador:** *Você respondeu no questionário que foi impedido de trocar fralda das crianças, acompanhá-las ao banheiro, por uma questão de gênero. Ou seja, por ser um homem atuando na Educação Infantil. Mesmo assim, prestou esses cuidados ou você acatou essas orientações?*

*José C. Fusari: Eu fiz! Quando eu estava lá como educador infantil ainda fazia, eu fiz. Porque eu achei que, mesmo que alguém questionasse, tinha outros educadores comigo, educadoras no caso. Eu pegava e dividia a tarefa(...)sim, dava banho, eles tomavam banho, tomam banho ainda até hoje, a escolinha que eu tô de manhã voltou o banho né? A partir desse ano, o ano passado tinha parado por causa da questão da pandemia e retomou. Então também o banho.*

*Entrevistador: você disse que prestava esses cuidados acompanhado de outras colegas, sendo assim você dava banho nas meninas e nos meninos ou apenas nos meninos?*

*José C. Fusari: Geralmente elas me colocavam para dar banho nos meninos, ou não me colocavam, mas faziam a divisão e automaticamente vai com os meninos. Eh!*

***Entrevistador: No questionário perguntamos se você já foi impedido de assumir regência de turma por ser homem? Você respondeu que sim. Foi com regência de bebês ou com crianças maiores, pode nos contar como foi?***

*José C. Fusari: Nessa questão lá naquela época, da Educação Infantil ainda falando(...) não houve exatamente um impedimento, mas há uma tentativa de dizer que você não pode estar lá e tentar te colocar em uma outra função, fazer algum tipo de desvio. Um direcionamento, entende?(...) Isso de fato acontece.*

***Entrevistador: Como você se percebe na regência da turma, especificamente em relação ao trabalho pedagógico? Compara seu desempenho com os das colegas? Já ouviu algum comentário por parte de colegas mulheres a respeito do seu trabalho como regente? Você se sente preparado para o desempenho da regência? Como avalia seu trabalho em relação ao das colegas? Fale um pouco sobre isso por gentileza.***

*José C. Fusari: Bom na Educação Infantil na Regência a gente tem é (...) uma organização, né? Dentro da escola. Então vem a questão de quais são os eixos temáticos hoje da Educação Infantil, que já não é mais disciplinas né? E aí vem o trabalho da coordenação pedagógica, orientação e supervisão, que agora no município é Analista Pedagógico. Então a gente tem um suporte para organizar esse trabalho pedagógico(...) né? O que é que vai ser aplicado em sala de aula e a gente tem autonomia pra desenvolver as atividades do dia a dia. Nesse sentido, é tranquilo porque você tem regras e organização a seguir, ou seja, esse fazer pedagógico pra mim, mas também tem anos que eu tô atuando e tenho certa experiência pra (...) pra fazer aquilo ali de acordo com o que é necessário. Esse fazer pedagógico eu percebo que ele ocorre*

*da mesma maneira, esse dia a dia, esse trabalho ele é desenvolvido da mesma maneira (...) entende? Tanto por mim, quanto pelas minhas colegas.*

**Entrevistador:** *Hoje a sua regência é em qual grupamento?*

**José C. Fusari.** *Hoje eu tô como (...) aqui de manhã na escolinha onde eu trabalho, eu estou como professor eventual. Em função também das liberações que eu tenho, que são 2 dias, ou seja, é muito mais tranquilo pra mim e pra escola também em me liberar dois dias e me organizar como professor eventual em 3 dias, entende? Do que me colocar como responsável por uma turma e me deixar picado, digamos assim, como regente né? A regência exigiria mais um dia pelo menos de trabalho. Mas lá quando eu iniciei, eu iniciei como regente, era com alunos de 3 anos. Em relação as colegas eu enfrentei aqui nessa escola apenas uma resistência com a supervisora. Sei que cê tá gravando, enfim, eu não vou citar os nomes nem da escola da maneira que eu não citei, nem dessa pessoa por questão de sigilo. Porque assim! A questão ela não é uma questão direta, ela é sempre uma questão velada. Então é uma questão velada num tom de voz, é uma questão velada na forma de te cobrar e de te solicitar as coisas. Você percebe porque da forma que é feita comigo, não é feita com fulana. cê entendeu? (...)Então existem questões pontuais, então é uma alfinetada, é uma forma de te dizer, é! (...) de tentar de alguma forma te deslocar daquela questão, entende? Então existe essas questões. Com o restante das pessoas nesse caso, dessa escola em questão, é, (...) existe esse tipo de comentário ainda daquele que eu enfrentei lá antes (...) entende? Ah, mais na minha família, tatatá, tatatá. Ah, não sei tal escola, tatatá, tatatá. Aí vem dessa maneira, ou quando você faz bem-feito, ah, porque, é (...) tá vendo geralmente homem não faz dessa maneira (...). aí fica dessa, cê entendeu? Geralmente não é assim, geralmente é assado! Isso é um problema também! Porque isso é uma forma de dizer que não é ok. Entendeu? (risos). Ou seja, se você faz bem-feito, dane-se, você fez o seu trabalho. Você tá ali pra isso. Simplesmente tem que executar. Entendeu?*

**Entrevistador:** *Você respondeu no questionário eu considera a Educação Infantil uma etapa apropriada para a docência de homens. Em que sentido é apropriada? Por não haver diferença?*

**José C. Fusari:** *Há diferença porque nós fomos fazendo esta diferença, cê entendeu? Essa que é a questão, a diferença é porque nós criamos essa diferença, cê percebe quando você está no lugar (...) porque aí quando alguém te questiona e diz que ser homem é dessa maneira e ser*

*mulher é dessa outra maneira. Essa forma homem e ser mulher na sociedade (...) ela é uma forma que a gente compra que ela existisse dessa maneira, entende? (...) Ela é criada, ela é imposta porque a todo momento a gente lida com ela, desde que a gente nasce, até antes de nascer já existe essa questão. (...) Sabe se é menino, então vamos fazer um enxovalzinho azul pra ele. Vamos fazer o chá revelação com a fumaça azul pra ele. Entendeu? Antes de nascer, ou seja, por que azul? Por que que o enxoval tem que ser azul? por que a escolha dessa cor? Porque a escolha dessa cor também é uma escolha de um comportamento, que depois vai sendo modelado. Por que é que um homem não pode fazer essa tarefa? Se ele fizer ele vai tá molestando a criança? Cê entendeu? Se ele escolheu está ali, ele escolheu estar ali porque ele quer molestar uma criança?(...) quais são? (...) não é isso. Quais são as outras questões por trás disso? É essa que é a questão.*

***Entrevistador: Contudo, mesmo diante dessa situação, você respondeu no questionário que é feliz atuando na Educação Infantil. Fale sobre isso por gentileza.***

***José C. Fusari: Sim! De fato! É interessante! É um lugar de conflito, mas é um lugar de afeto também. Isso é interessante. Entende? Essa etapa da Educação Infantil, é uma etapa do cuidado e do afeto. É diferente das outras etapas onde você tem que de certa maneira lidar com o sujeito que tá querendo ser autônomo cem por cento, entende? E que aí impõe outras questões também junto com o professor. Então essa etapa da Educação Infantil, é uma etapa bacana por esse motivo, pra mim! (...) Aquilo ali pra mim é interessante. Me interessa aquele universo. E, também, aquilo tudo que compõe o universo, isso faz parte, porque como já que a presença de um homem na Educação Infantil é um problema, então é um problema que faz parte daquele universo também.***

***Entrevistador: Como a comunidade escolar, ou seja, tanto as famílias como as pessoas que compõem a equipe da escola, lidam com a sua expressão de sexualidade?***

***José C. Fusari: Foi difícil na época da escolinha, porque imagina, aí uma supervisora disse assim: então aí um homem na Educação Infantil. Ela falou assim – ah! (...) acho que você vai ficar em tal sala. Me lembrei disso. Vai ficar em tal sala, porque um homem na Educação Infantil e se for gay, aí é pior ainda, aí que os pais não vão querer. Entendeu? Eu me lembro dessa questão lá em 2010 (...) na Educação Infantil! Então ela falou assim, ainda é pior. Ela já ligou a questão da sexualidade a uma questão da perversidade humana e não da sexualidade***



*humana. Porque expressão de sexualidade, ou orientação sexual é uma coisa. Perversidade, algum problema psicológico, algum distúrbio que venha causar (...) ou sei lá! Entende? A questão de molestar e estuprar é outra. Então ligar a sexualidade, a homossexualidade a questão de pedofilia (...) é loucura. Porque uma coisa não está relacionada com a outra (...). Entende? (...) Então assim, eu ouvi essa ligação lá naquela época, em 2010. Atualmente eu não tenho ouvido. Eu ouvi essa ligação de forma direta.*

**Entrevistador:** *O tratamento com você era diferente por causa da sua expressão de sexualidade?*

**José C. Fusari:** *Aí é que tá! Aí é que tá! (...) Se por um lado alguém liga essa questão da homossexualidade a pedofilia, outras pessoas ligam a questão da homossexualidade ao universo feminino (...). Então cola a imagem de um gay com a imagem de uma mulher. A performance de um gay de jeito de ser com a feminina. Então outros acham isso até positivo (...). Porque fala, ele é mais delicado. Então uma pessoa mais delicada está mais próxima do universo feminino (...) tá bom, serve. Entendeu? Tem essa questão também! Mas estar ligado ao universo feminino pra um homossexual não é positivo num mundo que a gente vive. Porque ele vai estar ligado ao universo feminino. Então ele vai sofrer por se parecer com uma mulher. Porque a nossa sociedade, ela é misógina. Se você se parecer com uma mulher você vai ser discriminado. (...) Se você não se parecer! Ok! Eu te discrimino também, mas cê passa. Entendeu?*

**Entrevistador:** *Assim você foi recebido na escola?*

**José C. Fusari:** *Em 2010. Nessa que eu tô agora eu fui recebido dizendo que eu não podia ter um armário. É porque mesmo sendo efetivo, concursado há doze anos. Eu me lembro que essa supervisora olhou pra mim e falou: não cê não pode ter um armário. Com um monte de escaninhos e alguns vazios. Eu olhei! Eu não posso ter um armário? Mas por que que eu não posso ter um armário nessa escola? Eu sou professor efetivo e eu estou vindo pra essa escola! Eu posso ter até dois, eu posso precisar guardar material. Entendeu? É assim! Ai uma colega, como sempre tem alguém que ajuda, falou assim: ela mesma foi lá e falou: aqui ó! Pega esse aqui. (...) Entendeu? (José C. Fusari imita uma voz de falsidade) É demais ser recebido assim! Oi! Bem-vindo! Bom dia! Que cê precisa? Olha você veio pra escolinha! Aqui são os armários dos professores! Ah! Cê vai precisar de material! Entendeu? É diferente.*

**Entrevistador:** *Como é sua interação com as crianças?*

**José C. Fusari:** *É sempre positivo! Sempre! Existe um carinho mútuo digamos assim, em sala de aula. Eu sempre sou bem recebido e sempre recebo bem. Então, não há, por parte delas (...) não houve estranhamento, nessa etapa da educação.*

**Entrevistador:** *Você respondeu que possui dois cargos. Sendo um de Professor e outro de Analista Pedagógico. Existe uma predileção? Você tem uma predileção entre os cargos?*

**José C. Fusari:** *Na verdade eu sou professor de manhã da Educação Infantil de manhã e a tarde eu sou o que é equivalente a Analista, eu sou Especialista em Educação na rede estadual. Então lá, é ensino médio, só ensino médio. Então é um universo totalmente oposto, de manhã Educação Infantil. Onde eu tô agora as crianças saem com 4 anos, que vai até G3 e a tarde só ensino médio. Então são assim, universos opostos. Mas eu já passei por todas as etapas da educação. Hora como professor, hora como educador infantil, hora como supervisor. Então eu pude testar nesse período de 12 anos, mais ou menos, se brincar eu passei por umas 10 ou 12 escolas. Porque eu fazia os dois turnos, então deu pra andar bastante na cidade. Então eu comecei como educador infantil na Educação Infantil, aí depois eu fui professor na Educação Infantil, aí depois eu fui professor na Educação Infantil e fundamental 1. (...) Depois eu fui professor no fundamental 1 e supervisor de fundamental 2. Aí depois eu fui professor da Educação Infantil e supervisor da Educação Infantil também! E aí agora professor de Educação Infantil e ensino médio. Então eu fui me testando também pra ver onde eu tinha mais afinidade. E o universo onde eu tenho mais afinidade é o da Educação Infantil. Cê entendeu?*

**Entrevistador:** *Retomando a questão de gênero, nesses 12 anos que você está na rede, em alguma formação de professor que você participou você se lembra de alguma que tenha abordado o tema gênero?*

**José C. Fusari:** *Não. Porque a gente começou a observar essas questões no Brasil, pra questão educação, vamos colocar de 2007 pra frente com mais ênfase. E aí a gente vivenciou até o momento, e acho que agora vai mudar um pouquinho um período onde tudo isso foi muito discriminado. Ou seja, não se pode falar sobre isso. Porque se você falar sobre isso você vai tá falando de ideologia de gênero. Que é um termo que também foi criado pra combater a*

*temática gênero. Ou seja, gênero e educação, falar sobre as questões de gênero, falar sobre ser homem e mulher, gênero masculino e feminino. Falar disso na escola, ou seja, começou-se a combater esse assunto na escola. E a gente pode colocar que de acordo com o governo que agora tá deixando, né? Mas que de acordo com essas pessoas que estavam até o momento no poder, que ainda estão né? Começaram a dizer que isso seria um problema, que isso não pode ser feito. Porque se você falar dessas questões na escola, você vai tá falando é, (...) fazendo com que o menino pense que ele pode ser menina, que pode se transformar em menina, ou que uma menina pode se transformar em menino. Então começaram a fazer esse combate. Entende? E nesse combate eu acredito que foi o que bloqueou e o que impediu de certa forma de que esse assunto avançasse quando se trata dessas questões. No ensino médio eu observo que a gente tem um pouquinho mais de abertura de dizer da questão de gênero ligada não à sexualidade. Muito mais ligada a questão do masculino e do feminino, pra dizer da questão da misoginia, pra dizer da questão do feminicídio, pra dizer dessas questões relacionadas as mulheres com também minoria. Entendeu? Mas não se chega de fato a esbarrar nessas outras questões. Até se fala, fala um pouco do porquê. Por que que? (...) Mas é muito mais dizendo da questão (...) não é sobre as causas é muito mais sobre o efeito, quando se conversa com as pessoas sobre esse assunto. E não houve formação pra isso. Não há formação pra isso. Entende?*

***Entrevistador: E você entende que é importante explorar essa temática na Educação Infantil, nessa etapa educacional?***

***José C. Fusari:*** *Eu considero! Considero porque ainda assim as pessoas pensam dessa maneira. Eu já ouvi muita professora por exemplo durante o recreio, fazendo assim, deixar a mesa lá com menina e menino almoçando. Lá servindo com os educadores infantis, aí de repente ela diz vamos ao banheiro lavar as mãos, lavar a boquinha, (...) as meninas primeiro, levanta as meninas, aí uma menina fica sentada, aí ela vira pra menina e fala assim: cê não é menina? Entendeu? Ou inverso. Então é coisa que acontece. Ou seja, se isso acontece, precisaria que elas entendessem o que é isso. Entendeu?*

***Entrevistador: Como você percebe que feita a construção do conhecimento em relação a essa temática entre os colegas e as colegas na escola de Educação Infantil?***

***José C. Fusari:*** *Não tem, não essa construção desse conhecimento, a não ser que você estude. O que acontece é que pode acontecer um debate, e caso aconteça, se eu trazer à tona o porquê*

*daquilo ali. Caso contrário não tem. Ninguém para pra pensar nisso, só reproduz. Nas formações internas da escola também não é falado. Nunca, nunca. Até porque isso não pode ser falado. Essa que é a questão, entendeu?*

***Entrevistador: Dentro dessa questão de gênero como percebe que se deu a construção da sua masculinidade?***

*José C. Fusari: É uma questão que pra mim, ela é um problema no sentido de que não é uma coisa (...) é (...) contemplada como as pessoas esperam, mas eu percebo né? Agora! Que na verdade não é pra ninguém! (...) É um conflito constante a construção da masculinidade na cabeça de um homem, de qualquer homem é um problema. Porque esperasse um modelo muito fechado de homem, e de ser homem nessa sociedade. Então todos tem conflito, sem exceções, independente se são homossexuais ou heterossexuais. Porque a todo momento existe uma imposição pra se performar o que é ser homem pra essa sociedade. Então eu passei por essa problemática, talvez por, não por estar ligado ao universo feminino, mas eu te falo, não estava na infância. Era muito mais o universo masculino. Eu passei por essa problemática depois, quando veio ligando a questão da sexualidade, na adolescência, depois da adolescência, fase adulta, aí sim! Porque aí você vê que uma coisa está ligada a outra. Entendeu?*

***Entrevistador: Então você está me dizendo que sua masculinidade até a adolescência foi construída de acordo com os padrões de outros machos da família?***

*José C. Fusari. Exatamente! Isso se altera quando você começa a ter a questão da sexualidade envolvida porque aí sim é uma época esperada. Entendeu?*

***Entrevistador: E em relação da construção da masculinidade nas crianças hoje? Como você percebe?***

*José C. Fusari: Nada mudou. Nada mudou. Tudo igual, se for pela Educação Infantil não. Depois quando elas começam a ter contato com outros, (...) com o universo que a gente vive hoje, que é muito mais diverso e com muito mais possibilidades de informação, é que elas começam a pensar de outra maneira. Quando você vai para o ensino médio, você vê que não é mais o ensino médio que eu fiz. Cê entendeu? Mas a Educação Infantil ainda não. (...) Porque ainda existe essa questão de preciso fazer com que esse menino seja um menino e essa menina*

*seja uma menina. Então vamo no banheiro separado, vamo levantá! Cê não entendeu que cê é um menino tem que ir no banheiro agora! Entendeu como que é?*

**Entrevistador:** *E você conhecendo essa temática e atuando como professor, você já abordou essa temática em sala, seja de forma indireta ou lúdica?*

**José C. Fusari.** *Não pode! Não pode! Porque se eu fizer isso alguém vai ver, vai relatar pra algum pai ou mãe. Algum pai ou mãe vai ouvir essa questão e vai bater lá na escolinha. A diretora vai me chamar na hora e falar: vem cá! Você não pode falar sobre isso. Entendeu?*

**Entrevistador:** *Nem nos momentos de brincadeiras? Como brincar de boneca, por exemplo?*

**José C. Fusari.** *Aí é uma forma de uma coisa mais aberta, onde você de alguma maneira consegue desmembrar esse universo, entende? E deixar acontecer. Aí sim! Agora na fala, na aula, na atividade em si, que você vai ter que prestar conta, aí não! Entendeu? Porque alguém vai questionar. E essa pessoa que vai questionar ela não tem conhecimento entender. E você não tem tempo hábil pra explicar pra ela como que isso funciona. Cê entendeu? E outra coisa, não sei se ela tá interessada nisso, ela tá interessada que seja mantido o mesmo modelo.*

**Entrevistador:** *Em relação aos desafios, como você percebe os desafios para esses homens que atuam como professores na Educação Infantil hoje, quais desafios enfrentam?*

**José C. Fusari:** *Eu acho que ainda são os mesmos de quando eu comecei. Tudo bem, eu comecei não há tantos anos assim. Mas também não foi ontem! Ainda são os mesmos em função justamente da falta de formação e da informação dentro da escola. Entendeu? Porque é de fato o lugar onde o conhecimento pode ser passado e as informações podem ser transmitidas de forma mais é (...) respaldadas através de pesquisas, através de informação, de leitura, de formação. Aí sim, isso poderia ser modificado. Mas, os desafios ainda são os mesmos. As mesmas coisas, as mesmas questões.*

**Entrevistador:** *E as perspectivas? Quais são as perspectivas para esses homens professores que atuam na Educação Infantil?*

**José C. Fusari:** *As perspectivas é de que de fato a gente consiga agora, ou daqui pra frente, eu não sei como é que vai ser. É uma questão de política pública (...) é uma questão. Se você*

*está na esfera pública e você tá trabalhando de acordo com o regimento, com lei, com regra, com estatuto etc. é uma questão de política pública. Você não pode se propor numa escola como professor a: naquela escola alterar aquele conteúdo que é enviado de fora pra dentro. Então tem que existir uma abertura pra que isso aconteça. Entende? A expectativa é de que cada vez mais e através de muita briga as pessoas consigam fazer esse processo.*

***Entrevistador: E, há perspectiva de que mais homens venha para esse universo também?***

***José C. Fusari:*** *Não! Eu acho que não! Isso se conserva da mesma maneira. Porque não é atrativo. Entende? Não é atrativo financeiramente! E não é atrativo no sentido de que realmente é um problema estar lá. Então acho que permanece da mesma forma. E aí também na estrutura que a gente conversou e de que existe aquele não é o lugar adequado, então acontece da mesma maneira. Então não contemplamos mais homens vindo pra esse universo, recente não. Pode ser que pra daqui há alguns anos, depois de alguma alteração em relação a questão da formação. Aí sim é que comece a ser modificado.*

***Entrevistador: Você gostaria de colocar mais alguma questão que você entenda que seja importante e que não tenha sido abordada?***

***José C. Fusari:*** *Não, acho que não. Acho que tá ok, é isso mesmo.*

***Entrevistador: Então te agradeço mais uma vez, a importante participação e contribuição com nossa pesquisa. Encerramos a entrevista aqui. Quando fizermos a transcrição você tem o direito de ter uma cópia da transcrição.***

**Transcrição da entrevista com Jorge. N. o entrevistado se declara, com 27 anos de idade, união estável, pardo e não declara sua expressão de sexualidade.**

*Entrevistador: Antes de dar prosseguimento a entrevista e ao processo da pesquisa. Quero agradecer mais uma vez a sua contribuição respondendo o questionário. Foi muito importante nós.*

*Para começarmos, solicito a sua autorização para gravar a entrevista.*

*Inicialmente retomaremos algumas questões do questionário, aprofundando um pouco mais em questões importantes para nossa pesquisa.*

**Pergunta número 10 do questionário– Por que você optou pelo curso de Pedagogia?**

**Sua resposta. Inicialmente, foi por não haver outra opção na cidade que residia (inicie o curso em uma instituição privada). Em seguida, (já em uma instituição pública) foi pela aproximação com os conceitos e interesse pela educação de forma geral.**

**Você de falar um pouco mais sobre isso? Na sua turma tinha mais algum homem?**

*Jorge N.: Na primeira ou na segunda?*

*Entrevistador: Nas duas.*

*Jorge N.: Tá! na primeira, foi aparecendo homens depois, na instituição privada era só eu no início. E na pública tinha alguns.*

*Entrevistador: Você lembra a quantidade?*

*Jorge N.: Na pública eram dois, na privada iniciou só comigo e depois foi surgindo, mais dois.*

**Entrevistador: Desses dois você sabe o que aconteceu com eles? Se concluíram ou desistiram durante o caminho?**

*Jorge N.: Não, dá privada eu não sei o que aconteceu com eles, mas na pública eu acho que todos formaram já.*

*Entrevistador: Como foi a relação com as colegas mulheres durante o curso? O curso foi presencial ou EAD?*

*Jorge N.: Na privada eu já conhecia algumas delas então eu tinha relação de amizade não teve tanta resistência, mas na pública tinha, tinha resistência das meninas, né?(...) E aí, foi conflitante, durante o primeiro e segundo período, mas depois foi se resolvendo.*

**Entrevistador: Você fez o estágio na Educação Infantil e no fundamental 1, de acordo com a exigência do curso. Como foi durante o estágio? Você teve fácil acesso as escolas?**

**Jorge N.:** No caso, na Educação Infantil eu fiz já no remoto, não teve contato com a Educação Infantil, o único que eu fiz presencial foi o de gestão, mas aí eu não tinha contato com a Educação Infantil, nem fundamental, pra isso.

**Entrevistador:** Quando você fala da aproximação com o tema, é no sentido de que você sempre quis ser professor?

**Jorge N.:** Nunca foi sonho ser professor, eu fui me encontrando, eu falo pras pessoas que o curso me escolheu né?

**Entrevistador:** Mas qual era sua aspiração? Quando adolescente, você pensava em fazer que curso?

**Jorge N.:** Arquitetura, não tem nada a ver com educação né?

**Entrevistador:** Quanto a pergunta: 19 – Por que você optou pela educação infantil? Você respondeu. O desafio e a necessidade, pois era a escola mais próxima da minha residência. Pode falar um pouco mais sobre isso?

**Jorge N.:** Eu preferia o ensino fundamental né?(...) Tava ali já de início quando fui escolher, mas aí como escola mais próxima que dava pra ir a pé, era essa. Eu não sabia que era uma creche né? Até G3, nem sabia as nomenclaturas, que lá em Ituiutaba era maternal né? Que é o agrupamento. Aí quando eu soube que era um G1 eu entrei em pânico né? Comecei a pesquisar tudo, porque eu não fiz estágio na Educação Infantil, eu não sabia nada de rotina, não sabia nada, nada de prática, de conhecimento prático, mas, eu entendi que era um desafio né? Que eu fui formado pra isso (...), então(...) encarei, mas não foi fácil não. O motivo de escolher a escola foi mesmo a proximidade, no momento eu não poderia escolher uma escola longe pois eu tinha acabado e chegar aqui na cidade, aí eu tinha que fazer uma escolha assim.

**Entrevistador:** Na pergunta 21, quando perguntamos se você já vivenciou algum tipo de discriminação na escola por ser homem trabalhando na educação infantil? Sua resposta foi que sim. Desta forma, você pode nos falar um pouco mais sobre como foi esse momento? Como isso te marcou? Foi por parte de quem? Foi em que ano?

**Jorge N.:** Foi em 2021 na turma do G1, quando assumi o cargo aqui na escola, mas não foi de forma direta. Uma mãe comentou com a educadora se eu ia dar banho no filho dela, aí a educadora disse que não, só se houvesse necessidade, pois normalmente são as educadoras que fazem. Então diretamente a mim, não teve, também tava aquele período pandêmico né? Iam poucas crianças, então muitas mães nem me conheciam. Mas agora já esse ano (2022), foi direto, já senti os olhares, as resistências, inclusive uma criança falou pra mim né? Tio, minha mãe falou pra mim, que você não pode me levar no banheiro. É a tia que tem que me levar. Ai eu já me toquei. Enfim outras situações que a gente percebe né?



**Entrevistador:** *Mas você chegou a ser abordado diretamente por alguma família?*

**Jorge N.:** *Abordado diretamente? Não. Pior que não. Diretamente não fizeram, só indiretamente, por meio das educadoras ou de outras profissionais né?*

**Entrevistador:** *Você teve acesso as falas das famílias para as educadoras? Como foi transmitido para você?*

**Jorge N.:** *Eles não falam de forma direta né? Ostensiva, eles têm um cuidado pra falar, (...) é (...) não foram.*

**Entrevistador:** *E por parte da equipe da escola já percebeu alguma atitude que pudesse ser entendida como discriminação?*

**Jorge N.:** *Então eles têm essa coisa de eu ser homem né? Eles falam que se fosse mulher seria mais fácil, aí as meninas(...) uma colega que trabalha comigo até brinca: precisa ter útero pra ser profissional? E também não vou falar, mas, da equipe da gestão, que é questão da organização, que talvez se eu fosse mulher a sala seria mais organizada, algo do tipo assim, então(...) mais nesse sentido mesmo né? Se eu fosse mulher seria mais fácil trabalhar na Educação Infantil.*

**Entrevistador:** *Falando em equipe gestora, você já teve indicação da equipe gestora para não pegar ou sentar a criança no colo?*

**Jorge N.:** *Não a gestão nunca falou sobre isso comigo. Só os/as colegas. Foi assim. Quando entrei né? Tem toda aquela questão do cuidado, as meninas vinham né? Pra sentar no meu colo eu deixava. Aí uma colega falou? Jorge! Você não tem má intenção isso eu sei, mas talvez as mães não entendam isso como um cuidado, como um carinho, pelo fato de você ser homem. Aí ela falou assim: evita colocar a criança no colo pra te poupar de problemas.*

**Entrevistador:** *Mas, isso com as crianças de 1 ano? Falou pra você não colocar as crianças de 1 ano no colo?*

**Jorge N.:** *É, isso mesmo!*

**Entrevistador:** *quando perguntamos se você já se sentiu constrangido por ser professor homem atuando na Educação Infantil você respondeu que sim, fale um pouco mais desse sentimento por gentileza.*

**Jorge N.:** *É mais um processo em si, e não um momento em si, mas o fato de ter esses olhares, a resistência, ou os comentários geram o constrangimento, não me senti pertencente ao lugar. Um espaço majoritariamente feminino né? Então de certa forma gera algum certo desconforto inicialmente.*

**Entrevistador:** *você já foi impedido de dar banho, ou trocar fraldas, ou seja, prestar os cuidados necessários as crianças, pelo fato de ser homem?*

**Jorge N.:** Impedido não? Mas orientado só. Não pela gestão, mas por colegas. Pra evitar impedir ninguém nunca me impediu não. Mas as colegas sempre orientam a evitar.

**Entrevistador:** Mas mesmo com essas orientações, você executa esses cuidados, ou você deixa só para as mulheres?

**Jorge N.:** Não, sempre que há necessidade, eu levo ao banheiro, eu já dei banho em um menino. Na sala tinha uma estagiária. Mas sempre que há uma necessidade.

**Entrevistador:** E quando você era regente da turma de bebês, você fazia a higienização das crianças?

**Jorge N.:** Não, não fiz, até porque vinham poucas crianças né? (isso por causa da pandemia da Covid-19).

**Entrevistador:** Você percebe que as colegas assumiam a higienização para te poupar de constrangimentos?

**Jorge N.:** Eu não sei se exatamente isso né? Por que foi só uma que falou sobre a questão do colo mesmo né? As outras não né? Mas, eu não sei como é que seria, eu não sei te falar se haveria essa indicação ou esse impedimento de dar um banho ou trocar uma fralda porque era muito pouca criança né? Eram 3 educadoras e o máximo que foi uma vez foi 12 crianças. Cada educadora fica com 6 (de acordo com a normativa do município um adulto pode cuidar de até 6 crianças com idade até 1 ano e 7 meses), tinha 3 educadoras em sala, então não tinha necessidade de eu chegar lá e me oferecer pra dar banho.

**Entrevistador:** considerando que na Educação Infantil o cuidar e o educar são inseparáveis, o ato de dar banho não é também um ato pedagógico e educativo, e desta forma uma atribuição do professor(a)?

**Jorge N.:** Aí só se houver uma nova oportunidade de experiência. Porque assim, acho que hoje eu teria um pouco mais de segurança pra fazer isso, inicialmente eu faria o possível para evitar, mas acho que hoje convivendo mais, me sentiria mais seguro para fazer isso.

**Entrevistador:** Em relação a pergunta 25 do questionário você considera a Educação Infantil uma etapa educacional apropriada para a docência de homens? Sua resposta foi que sim. Pode explicar sua resposta?

**Jorge N.:** É(...) que assim, (...) a Educação Infantil já foi assistencialista né? Era só de cuidados, mas, mesmo assim o pai cuida de uma criança né, o cuidado independe de sexo ou gênero, então é por isso que o que eu possa fazer com uma criança como profissional eu posso fazer com um filho ou um sobrinho. Então acho que não tem que haver separação de sexo ou gênero para cuidado e educação como acontece na Educação Infantil.

**Entrevistador:** *Na pergunta 26 nós perguntamos você se senti feliz como professor na Educação Infantil? Sua resposta foi que ainda não conseguia definir o que sentia. E agora isso já está mais definido? Você já consegue explicar?*

**Jorge N.:** *Olha! Hoje percebendo que (...) ainda há um tratamento da Educação Infantil como um depósito de crianças, eu fico inconformado com isso. Não com o trabalho que eu faço com as crianças. Mas, o que tem sido feito com a Educação Infantil, esse descaso, esse desleixo né? Que o poder público faz com que a Educação Infantil ainda seja um depósito de crianças, é essa minha insatisfação, mas com eles não. Meu trabalho não.*

**Entrevistador:** *Como você foi recebido na escola em que você tomou posse. Como você enquanto professor percebeu esse momento?*

**Jorge N.:** *Olha eu pensei que haveria resistência, mas não, da parte da gestão, das meninas que trabalhavam diretamente comigo, fui bem recebido.*

**Entrevistador:** *E em relação as famílias e comunidade escolar como foi essa recepção?*

**Jorge N.:** *Como eu te falei né? Eram poucas crianças que iam né? Então eu tive contato com poucas famílias e só teve um episódio de uma mãe questionar, as outras iam lá cumprimentavam, davam bom dia, sabiam que eu era o professor das crianças, mas nunca (...) pelo menos pra mim, nunca abordou.*

**Entrevistador:** *E em relação aos outros colegas homens que não são professores, mas que estão em outro cargo de profissional de apoio, como foi a relação com esses colegas na sua chegada na escola?*

**Jorge N.:** *Foi meio que de acolhimento né? Eu só tive contato com um de manhã né, e depois com você. Foi tipo aquela coisa de parceria mesmo. Oh! É assim e tal, de mostrar o trabalho como é que é, que não teria problema eu tá ali.*

**Entrevistador:** *Você atua em outro cargo no turno da tarde né? Em qual cargo você atua?*

**Jorge N.:** *Olha! À tarde, eu trabalho como R2 então é Educação Infantil com uma turma de 2º período e fundamental com turmas de 3º, 4º e 5º ano.*

**Entrevistador:** *Hoje com a experiência que você tem nas duas etapas educacionais, você tem uma predileção por etapa da creche ou dos anos finais do fundamental?*

**Jorge N.:** *Acho que os anos finais da Educação Infantil e Fundamental.*

**Entrevistador:** *E como é a sua interação com as crianças, fale um pouco sobre isso por gentileza.*

**Jorge N.:** *Olha! Eu gosto da minha relação que eu tenho com as crianças, eu consigo fazer um trabalho. Há aquela questão de indisciplina, mas o meu trabalho eu consigo fazer com eles né?*

*Tem toda uma questão de respeito dos meninos, mas tem muito carinho, bastante carinho com eles.*

**Entrevistador:** *E como você entende que as crianças te percebem na sala de aula, você vê diferença em relação as professoras mulheres, é igual ou as crianças têm alguma predileção? Enquanto referência na sala de aula, você é a referência ou as colegas educadoras que trabalham com você?*

**Jorge N.:** *O que eu percebo na minha turma é que eles não têm isso ainda não. Mesmo na questão do banheiro, sendo levados pela educadora a maior parte do tempo, eles ainda me pedem por exemplo. Então eles encoram nós dois como as referências, não tem ainda uma predileção, são os dois.*

**Entrevistador:** *Como é a sua relação com a equipe pedagógica da escola? Tanto com a coordenação, quanto com a gestão. Você tem liberdade nessa relação ou se sente constrangido?*

**Jorge N.:** *Não, a(...) a parte pedagógica eu acho que eu poderia ter um pouco mais de liberdade né? Mas a gestão não, no caso a direção né?*

**Entrevistador:** *E a sua relação e interação com as famílias hoje? Considerando que já estamos quase no final do ano.*

**Jorge N.:** *Nossa hoje até sorriso dá. Digo, melhorou cem por cento. Acho que eles começaram a confiar né? A entender que é um trabalho né? Que eu sou ali um profissional.*

**Entrevistador:** *Por gentileza fale sobre sua prática docente na Educação Infantil. Em relação a escolha das turmas nesses dois anos na escola, tanto na turma (G1) das crianças de 1 ano, quanto na turma das crianças de 3 anos (G3,) houve direcionamento da gestão na sua escolha?*

**Jorge N.:** *Não, no primeiro momento a turma era vaga né? Me refiro a turma do G1. Eu me empossei e só tinha aquela turma, não foi uma escolha. No G3 não, no G3 eu conversei com a equipe gestora aí eles permitiram, acolheram a minha escolha para trabalhar com crianças maiores.*

**Entrevistador:** *Hoje como professor você compara o seu trabalho com o trabalho das professoras mulheres, em relação a prática pedagógica em sala de aula?*

**Jorge N.:** *Eu vejo que há uma expectativa da parte delas pelo fato de eu ser homem quanto ao exercício da autoridade. Pelo fato de ser homem eu vou ser mais severo, né? Eu não faço uma comparação, eu busco inspiração né? Não pelo fato de ser mulher, se fosse homem ou qualquer outra pessoa eu procuro me inspirar pelo tempo de serviço, até mesmo de ideias,*

queira ou não queira quem tá a mais tempo aqui são elas. Mas não por ser mulheres, mas por ser profissionais mesmo.

**Entrevistador:** *E em relação delas com você, já ouviu algum elogio ou crítica sobre seu trabalho?*

**Jorge N.:** *Não! Fala a questão da criatividade, do trabalho concreto que eu gosto. Mas isso mais por parte da direção né? De colegas assim, nunca foi um comentário direto pra mim. Nossa! Que legal isso que você tá fazendo. As educadoras sim, elas comentam do trabalho, mas as professoras não.*

**Entrevistador:** *Hoje quais desafios você percebe que o professor homem enfrenta na Educação Infantil?*

**Jorge N.:** *O desafio vai ser sempre aquele inicial. Aquele de conquistar a confiança dos pais. Eu acho que o maior desafio são as famílias né? Que aí você tá trazendo uma nova realidade pra eles, que tem uma cultura né? Do homem né? enquanto aquele que tem o potencial de abusar. Eles precisam pressentir né? Na minha experiencia é conquistar a confiança, mostrar o trabalho, que você tá ali pra trabalhar, pra eles entenderem que você tá ali como profissional. Acho que esse é o maior desafio com as famílias. Talvez em outra escola o desafio seja a equipe de trabalho, mas no meu caso foi as famílias né? O desafio é mais relacional. Eu percebi que o pedagógico que eu desenvolvo pode ser desenvolvido por qualquer pessoa né? Não tem uma questão de vocação por ser homem ou por ser mulher. Cê tá ali, desenvolve um trabalho como qualquer outro.*

**Entrevistador:** *Hoje muito fala-se muito sobre gênero o que é gênero para você? Qual seu conhecimento a respeito do conceito de gênero? Já estudou sobre isso? Tem conhecimento de alguma formação sobre essa temática, que tenha sido oferecida pelo poder público ou outro órgão, destinada a professores da Educação Infantil?*

**Jorge N.:** *Não. Depois que eu comecei a atuar não. Nunca teve essa discussão né? Formal. Eu também não construí. O que eu tenho é o que eu aprendi na faculdade, mas ainda não se consolidou. Eu ainda não tenho um conceito definido, acredita? Se eu falar aqui agora talvez eu fale besteira. O que eu sei é que há diferença, sexo feminino e sexo masculino. Que gênero é muito mais amplo do que é restrito ao sexo. Eu sei que há essa diferença. Mas, conceituar? Eu não sei se seria como a pessoa se identifica ou as questões culturais, eu não sei te falar.*

**Entrevistador:** *Você considera importante que a temática de gênero seja abordada na etapa da Educação Infantil?*

**Jorge N.:** *Eu acho que até 3 anos ou 4 anos eu não saberia como abordar, como falar, nem sei se seria importante falar sobre isso agora. Porque eu nem sei como faria essa abordagem com*

crianças tão pequenas. É (...) eu acho que é aquelas coisas né? Menina e menino, eu acho que tem que saber falar né? Tem que tomar muito cuidado, porque as crianças contam pros pais as coisas. Talvez os pais não entendam. Se não souber como abordar, não deve abordar de qualquer jeito.

**Entrevistador: Em relação ao gênero como você percebe a construção da masculinidade nas crianças hoje?**

**Jorge N.:** Olha! No caso de G3. E no caso de perfil de turma também. É (...) eles sabem que são meninos e o que são meninas. É (...) tem alguma coisa por exemplo dos brinquedos né? alguns dizem né? Por exemplo a boneca é brincadeira de menina, alguns não, eles conseguem como fazer, brincar com todos os brinquedos. Mas eu percebo que é o que eles trazem de casa. A questão de menino e menina. O que é de menino e o que é de menina. Por exemplo: o rosa, eu não quero rosa porque é de menina. Mas não todos. Só que por exemplo: uma vez eu fiz uma atividade com eles pra dar banho em bonecas e eles brincaram normal, deram o banho. (...) É (...) o que eu vejo de preconceito que tá se formando é cultural é o que eles trazem de casa.

**Entrevistador: E como você percebe que foi construída a sua masculinidade? Pois estamos falando de um sujeito que se declara homem e está atuando na Educação Infantil.**

**Jorge N.:** Oh! A referência que a gente recebe é a do homem forte né? Que não chora, que quando crescer vai se casar e ser o mantenedor do lar. Então até meus 16, 17 anos, enquanto eu morei com meus pais eu tinha essa ideia né? Que esse seria o meu papel como homem, que seria o masculino. Ai depois eu percebi que não, que isso é uma construção social. Minha referência era meu pai, avô e irmãos. Mas aí hoje eu não penso mais assim.

**Entrevistador: E quanto ao papel das mulheres da sua convivência na construção da sua masculinidade. Como você percebe a participação delas?**

**Jorge N.:** Elas entendem o homem da mesma forma que os homens entendem. Que o homem vai ser o provedor, que o homem é forte, que é rígido, essas coisas todas que a gente vê né? Do homem tradicional se é que pode falar assim.

**Entrevistador: Por falar em rigidez, alguma colega já solicitou sua intervenção na turma dela para controlar o comportamento das crianças pelo fato de você ser homem?**

**Jorge N.:** Ô! Então! Elas pensam que eu vou ser o autoritário, o cara firme, mas eu sou tranquilo. As vezes mudando o papel né? Porque a minha colega ela é mais firme, ela tem esse papel que seria do homem, e eu o que seria o papel feminino né? O que chega ali e conversa, que a criança chega pra reclamar, então se muda. Não tem por que eu ser um cara firme ou forte ou que elas querem que eu seja. Não, eu sou o que eu sou, eu sou homem do tipo que eu sou.

**Entrevistador:** *Quando isso acontece você se posiciona ou você atende a solicitação pra não criar um ambiente constrangedor?*

**Jorge N.:** *Faço. As vezes eu faço isso. Tento fazer o que elas querem pra evitar. Pra elas ficarem felizes.*

**Entrevistador:** *Você entende que hoje a construção da masculinidade nas crianças é mantida como foi no seu tempo? Ou seja, é perpetuada?*

**Jorge N.:** *Eu acho que num (...) como eu te falei né? Tem algumas coisas que eles trazem de casa, mas acho que mais cultural mesmo. As crianças em si não (...) elas têm o conceito gênero mesmo, menino e menina. Mas de masculinidade como a gente acaba conhecendo, eles não têm. Eles vão chorar, eles vão bater, vão fazer tudo, do jeito que uma menina faz, os meninos vão fazer também. Não tem uma distinção de comportamento sendo meninas ou meninos. Eu ainda não consigo identificar. Só na questão das roupas, tipo roupas de meninos e de meninas.*

**Entrevistador:** *Você já fez alguma abordagem que tratasse diretamente da questão de gênero com sua turma de 3 anos?*

**Jorge N.:** *Não! A única atividade que tem relação com gênero que já executei foi essa que te falei, do banho nas bonecas. Mas discutir ou falar do tema com eles, ainda não.*

**Entrevistador:** *Você considera que para a formação dos professores e professoras atuante na escola essa temática deveria vir para a discussão na formação que acontece dentro da escola?*

**Jorge N.:** *Isso, é bom a gente saber como lidar com isso né? Ter a formação teórico e prática pra lidar com situações assim. As vezes um menino vai e briga com outro, ah! Essa boneca é de menina! E a gente precisa ter uma formação, acho importante ter formação pra gente saber fazer as intervenções.*

**Entrevistador:** *Por fim, quais suas perspectivas para a carreira do professor homem atuando na Educação Infantil? Como vê o futuro?*

**Jorge N.:** *Eu acho que as redes sociais, elas têm um papel importante porque muitos homens que atuam na Educação Infantil, eles postam materiais do trabalho deles, e pra quem tá inseguro (...) sente acolhido né? Não sente se sente só. No meu caso foi, eu acabei seguindo alguns professores, aí eu via os trabalhos deles, via que aquilo ali não era (...) não tinha nada de errado. Então foi importante né? Conhecer outras pessoas que faziam isso. E talvez muitos se encorajem, porque há essa coisa de que: ah! Eu gosto de criança! Muitos homens falam eu gosto de criança, talvez seriam professores excelentes né? Trabalhando na Educação Infantil e são podados por conta de uma tradição que só mulher pode educar uma criança na escola.*

*Minha perspectiva é que melhore, mas não de forma rápida, mas vai sim! O cenário vai mudar, muitos homens vão se encorajar a ir.*

***Entrevistador: Como você responde quando outros homens do seu ciclo de amizade fora do convívio escolar perguntam o que você faz? Como é a reação deles?***

***Jorge N.:*** *Os homens para os quais já falei da minha profissão, eles encaram como coragem né? Eles não veem como (...) com preconceito, tipo: que você tá fazendo lá? Mas como uma atuação de coragem. Acho interessante pois eles entendem como algo valoroso sabe? De valor. Pelo menos os que eu conversei até então né? Não sei se todo mundo pensa dessa forma.*

***Entrevistado: Agradeço sua participação e sua contribuição com a nossa pesquisa.***

***Quando fizermos a transcrição você tem o direito de ter uma cópia da transcrição.***