

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Iristeu Gomes Barboza**

**DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES  
DE GESTORES E DE GESTORAS ESCOLARES**

**São Caetano do Sul - SP  
2020**

**IRISTEU GOMES BARBOZA**

**DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES  
DE GESTORES E DE GESTORAS ESCOLARES**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.**

**Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**São Caetano do Sul - SP  
2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA

BARBOZA, Iristeu Gomes

Docência masculina na educação infantil: concepções de gestores escolares/ Iristeu Gomes Barboza. 2020. 114 fls.: il.

Orientador: Nonato Assis de Miranda.

Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Caetano do Sul, 2020.

1. Formação de gestores. 2. Gestão da Educação. 3. Educação Infantil. 4. Educação e gênero. 5. Professores homens na educação infantil. I. Miranda, Nonato Assis de. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. 3.Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em \_\_/\_\_/\_\_pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josiane Peres Gonçalves (UFMS)

A todos os boias-frias do Brasil e do mundo!

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Jesus, por ser o maior ser na História da humanidade que conseguiu enxergar e agir entre todos aqueles que pensavam e agiam diferente dele. Sem essa expiração, eu não teria concluído este trabalho.*

*Agradeço a minha esposa, Marisa Di Lorenzo, por ter caminhado comigo em todos os momentos, principalmente naqueles difíceis em que, em meio às águas agitadas, ela me fez não largar o remo.*

*Agradeço aos meus pais, por terem me gerado a vida. Aos meus filhos, João, Maria, Luiz; e a mãe deles, Luciene, pela torcida para que eu pudesse sempre seguir em frente.*

*Agradeço ao Luck, Ruivo, Gigante, Pelé, Zap e “Meu Cachorro”, por terem me ensinado a ser uma pessoa melhor. Realmente acredito que os animais nos fazem seres melhores.*

*Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul (SME), pela concessão da bolsa que financiou este curso de Mestrado Profissional em Educação, sem a qual eu não teria conseguido concluí-lo.*

*Ao Professor Dr. Nonato Assis de Miranda, mais do que um Orientador, um ser que ensina pelo exemplo, pelo comprometimento. A ousadia do professor em acreditar em mim fez com que este trabalho fosse terminado. Muito obrigado por tudo.*

*Agradeço também à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Paulo da Silva e ao Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone, pelas valorosas sugestões e pelos direcionamentos realizados na banca de qualificação; à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josiane Peres Gonçalves, pelo aceite do convite em participar da banca de defesa; bem como aos demais professores do PPGE, pela oportunidade de terem me proporcionado vivenciar novas experiências e aprendizados em educação, especialmente à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sanny Rosa, por ter me inspirado em suas aulas a manter-me firme no sistema e contribuir para corroê-lo por dentro.*

*Por fim, agradeço à Denise Rossito, funcionária da Secretaria de Pós-Graduação, que sempre me atendeu com atenção e encantamento; isso fez a diferença nos momentos de correria para entregar os trabalhos, documentos no prazo e obter as informações necessárias junto ao departamento.*

A menina constata que o cuidado das crianças cabe à mãe, é o que lhe ensinam; relatos ouvidos, livros lidos, toda a sua pequena experiência a conforma; encorajam-na a encantar-se com essas riquezas futuras, dão-lhe bonecas para que tais riquezas assumam desde logo um aspecto tangível. Sua 'vocação' é-lhe imperiosamente ditada.

(BEAUVOIR, 1975, p. 24)



## RESUMO

O reduzido número de homens em comparação ao número de mulheres atuando na Educação Infantil é visível. Assim sendo, esta pesquisa, de natureza qualitativa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, na linha de Pesquisa “Formação de Professores e Gestores”, teve como questão de pesquisa: Como o gestor e a gestora escolar de Educação Infantil gerenciam situações cotidianas que envolvem a atuação de profissionais do sexo masculino no trato com criança nesse nível de ensino? O objetivo geral foi, então, compreender as concepções de gestores e de gestoras escolares de Educação Infantil acerca da atuação de homens nesse nível de ensino. Para alcançar esse objetivo, os seguintes caminhos foram delineados: a) localizar as escolas de Educação Infantil nas cidades de São Caetano do Sul e Mauá que têm professores do gênero masculino exercendo a docência nesse nível de ensino; b) verificar como os gestores e as gestoras dessas escolas lidam com situações inerentes à atuação masculina nos atos de cuidar e educar; c) identificar como os gestores e as gestoras dessas escolas encaminham as demandas familiares em relação à atuação de homens para com as crianças; d) propor um plano de ação educacional com foco em educação e gênero na escola de Educação Infantil. Os dados foram coletados com um gestor e seis gestoras de seis escolas municipais de Educação Infantil dos municípios de São Caetano do Sul e Mauá, na região do Grande ABC paulista, por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado. De posse dos depoimentos dos participantes da pesquisa, os dados foram agrupados, categorizados e analisados na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011). As seguintes categorias de análise surgiram: 1) Percepção de pais sobre a atuação de professores homens na Educação Infantil; 2) Gestão de conflitos na escola de Educação Infantil; 3) O professor homem e o cuidar na escola de Educação Infantil; e 4) O papel da gestão na naturalização da docência masculina na escola de Educação Infantil. Em geral, os resultados mostraram que a chegada de um professor homem nas escolas de Educação Infantil causa receio, tanto por parte dos gestores e das gestoras como por parte dos pais. Esse receio está atrelado ao fato de que os pais não consideram viável que professores homens tenham contato físico com as crianças por considerarem que essa é uma atividade para as professoras. Os resultados mostram também que as discussões sobre gênero não são comuns nas escolas de Educação Infantil, mas, com a chegada de um professor, o assunto aflora entre os adultos, mas não entre as crianças que são pequenas e não têm essas preocupações. Outro achado da pesquisa é que, diante dos conflitos causados na escola por conta da chegada de professores (homens), os gestores buscam equacionar o problema propondo diálogo com os pais os quais são fundamentados teoricamente e na legislação vigente. Por fim, verificou-se que, apesar das diferenças territoriais e econômicas entre os municípios investigados, não existem diferenças significativas entre as gestoras e os gestores acerca da atuação do professor homem nas escolas de Educação Infantil. Como produto final, considerando as concepções dos participantes da pesquisa, bem como o cenário político atual, foi proposto o plano de ação “Gestão Escolar e Gênero: uma discussão necessária em tempos incertos”, que poderá servir de referência para gestores escolares fazer uma discussão da temática com professores, tendo como foco a educação em direitos humanos, diversidade e gênero no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Formação de gestores. Gestão da Educação. Educação Infantil. Educação e gênero. Professores homens na Educação Infantil.

## ABSTRACT

The small number of men compared to the number of women working in Early Childhood Education is visible. Thus, this qualitative research, linked to the Graduate Program in Education of the Municipal University of São Caetano do Sul, Brazil, in the line of Research "Education of Teachers and School Managers", had the following research question: How do school managers of Early Childhood Education manage everyday situations that involve the work of male professionals in dealing with children at this level of education? The general objective was, then, to understand the conceptions of school managers of Early Childhood Education about the performance of men in this level of education. To achieve this objective, the following paths were outlined: a) to locate the Early Childhood Education schools in the cities of São Caetano do Sul and Mauá that have male teachers exercising teaching at this level of education; b) to verify how the school managers of these schools deal with situations inherent to male activities in the acts of caring and educating; c) to identify how the school managers of these institutions address family demands in relation to the performance of men towards children; d) to propose an educational action plan with a focus on education and gender in the school of Early Childhood Education. Data were collected with seven school managers (one male and one female) from six municipal schools of Early Childhood Education in the municipalities of São Caetano do Sul and Mauá, in the Greater ABC region of São Paulo, through interviews with a semi-structured script. With the statements of the research participants, the data were grouped, categorized and analyzed from Bardin's (2011) perspective of content analysis. The following categories of analysis emerged: 1) Perception of parents about the role of male teachers in Early Childhood Education; 2) Conflict management in the school of Early Childhood Education; 3) The male teacher and caring in the school of Early Childhood Education; and 4) The role of management in the naturalization of male teaching in the school of Early Childhood Education. In general, the results showed that the arrival of a male teacher in the schools of Early Childhood Education causes fear, both on the part of the managers and on the part of the parents. This fear is linked to the fact that parents do not consider it feasible for male teachers to have physical contact with children because they consider this to be an activity for female teachers. The results also pointed out that discussions about gender are not common in schools of Early Childhood Education, but with the arrival of a male teacher, the subject arises among adults, but not among children who are small and do not have these concerns. Another finding of the research is that, in view of the conflicts caused at school due to the arrival of male teachers, the school managers seek to solve the problem by proposing a dialogue with the parents, which are theoretically based and on current legislation. Finally, it was found that, despite the territorial and economic differences between the municipalities investigated, there are no significant differences among the school managers about the performance of the male teacher in the schools of Early Childhood Education. As a final product, considering the research participants' conceptions, as well as the current political scenario, the action plan "School Management and Gender: a necessary discussion in uncertain times" was proposed, which could serve as a reference for school managers to make a discussion on the theme with teachers, focusing on human rights education, diversity and gender in the school environment.

**Keywords:** School Managers' training. Education Management. Early Childhood Education. Education and gender. Male teachers in Early Childhood Education.

## ILUSTRAÇÃO

Quadro 1 - Produções acadêmicas de 2010 a 2020

56

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
API	Auxiliar de Primeira Infância
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMI	Escola Municipal Integrada
FNAPEF	Federação Nacional dos Policiais Federais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Desenvolvimento Humano Municipal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PIB	Produto Interno Bruto
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SCS	São Caetano do Sul
SEDUC	Secretaria da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

## SUMÁRIO

	<b>MEMORIAL</b>	25
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	31
<b>2</b>	<b>PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	37
<b>2.1</b>	<b>Apontamentos históricos da atuação masculina na Educação Infantil</b>	37
<b>2.2</b>	<b>Cuidar e educar</b>	44
<b>2.3</b>	<b>Se não fosse homem, poderia!</b>	46
<b>2.4</b>	<b>Menina veste rosa e menino veste azul: o que está por trás dessa frase?</b>	49
<b>2.5</b>	<b>Panorama das pesquisas acadêmicas acerca do homem na Educação Infantil</b>	55
<b>3</b>	<b>GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	61
<b>3.1</b>	<b>A relação gênero e corpo na Educação Infantil</b>	61
<b>3.2</b>	<b>A criança, os meios e as questões de gênero</b>	66
<b>4</b>	<b>MÉTODO E RESULTADOS</b>	69
<b>4.1</b>	<b>Percurso metodológico</b>	69
<b>4.2</b>	<b>Universo da pesquisa</b>	70
4.2.1	São Caetano do Sul	70
4.2.2	Mauá	72
<b>4.3</b>	<b>Coleta de dados</b>	73
<b>4.4</b>	<b>Caracterização da pesquisa</b>	76
4.4.1	Escola 1	76
4.4.2	Escola 2	77
4.4.3	Escola 3	78
4.4.4	Escola 4	79
4.4.5	Escola 5	79
4.4.6	Escola 6	80
<b>4.5</b>	<b>Análise e interpretação dos dados</b>	80

4.5.1	Orientações para análise dos dados	81
4.5.2	Categorização	81
4.5.2.1	CATEGORIA 1: PERCEPÇÃO DE PAIS SOBRE ATUAÇÃO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
4.5.2.2	CATEGORIA 2: GESTÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	86
4.5.2.3	CATEGORIA 3: O PROFESSOR HOMEM E O CUIDAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	89
4.5.2.4	CATEGORIA 4: O PAPEL DA GESTÃO NA NATURALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA MASCULINA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	92
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>97</b>
<b>6</b>	<b>PRODUTO: GESTÃO ESCOLAR E GÊNERO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>101</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>109</b>

## MEMORIAL

Minha trajetória de trabalho com crianças na Educação Infantil teve início na década de 1990 quando ainda estava no Seminário estudando para ser padre em Caçador, Santa Catarina. Na época, fazia o antigo 2º grau - Técnico em Magistério - e atuava como Catequista de uma turma de pré-adolescentes. No entanto, antes, vamos recuar no tempo...

Nasci em 1970, na cidade Gaúcha e registrado em Tapejara, Paraná. Três anos após meu nascimento, minha mãe morreu em um parto e fui criado por avós, tios, madrastras e por meus irmãos mais velhos. Não cresci com trauma, nem revoltado por isso, porém não vivenciei a figura materna fisicamente. Tal sentimento não pude experimentar por coisas do destino.

Minha família era da roça. Passei minha infância em meio à lavoura de café, de algodão, com bois e cabritos. Nosso ganha-pão era o trabalho como boia-fria. Para quem não sabe o que é boia-fria, eu explico. Significa levantar-se cedo, pegar uma marmita, subir em um caminhão com outras pessoas e ir colher algodão ou café ou capinar. Como não havia lugar para aquecer a boia (comida), éramos obrigados a comê-la fria; logo, boia-fria.

O trabalho principal era colher café ou algodão. O problema é que não se planta algodão na mesma região que café. Logo, moramos em um lugar para colher café e, quando era para colher algodão, mudávamos para outro lugar. Isso equivale a dizer que, durante um ano, morávamos, no mínimo, em dois lugares diferentes. Às vezes, em um sítio ou fazenda "A", colhendo café; e, ao terminar a colheita, mudávamos para a fazenda ou sítio "B", para colher algodão. Havia anos que, ao terminar a colheita de algodão e ao voltar para colher o café, não havia mais possibilidade, pois, entre outros motivos, o patrão já havia contratado outra família. Então, em certos anos, morávamos em mais de dois lugares. Ouso dizer que moramos em mais de 30 cidades durante minha infância e parte da minha adolescência.

Essas mudanças de cidades constantes não oportunizaram meu estudo na idade normal. Somente aos 14 anos fui alfabetizado. Em dois anos, fui alfabetizado e concluí a 4ª série, o que hoje equivale ao 5º ano do Ensino Fundamental. Parece contraditório, mas não fiz a pré-escola, não tive a experiência da Educação Infantil, área que até hoje atuo como professor e aspiro pesquisar. Terminando o primário, fui

morar em uma paróquia e fiz a 5ª série, com quase 17 anos. Era o mais velho da turma, porém um dos mais entusiasmados – e como era gostoso ouvir a Professora Marlúcia!

Em 1988, já com 18 anos, fui para Caçador, Santa Catarina. Uma das melhores experiências que tive. Fiquei uns anos me dedicando somente aos estudos. Li de tudo. Havia uma enorme biblioteca dentro do seminário. Ganhei o gosto pelos livros. Andava, falava, aprendia, brincava, dormia com eles. Foi, talvez, a maior relação de amor que tive por um objeto inanimado – apesar de que o termo “inanimado” não deve ser aplicado aos livros, pois eles têm vidas. E como têm! Ah! Que saudades do Ateneu, de Raul Pompeia. E a Iracema? imaginava que ela era bem baixinha. E aquele livrão, dividido em três partes: *A Terra, O Homem e A Luta*. Ficava a imaginar: quantas palavras Euclides teve de escrever para contar tudo aquilo. Não passo deixar de falar da Baleia. Acho que foi nesse livro que entendi que os animais podem fazer parte como membro da família. Agora, o que li e reli e não acreditava que realmente aconteceu foi aquele livro que tinha o cheiro de sangue. Cruz-credo, como dizem os católicos, como pode um livro daquele – só o título aspirava esperança, pois o *Brasil: nunca mais* passou por aquilo.

Em 1989, há quase 20 anos, iniciei o Magistério. Foram três anos de encantamento. Ficava maravilhado na possibilidade de trabalhar com os pequenos. Terminando o Magistério, fiz vestibular para pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), em Curitiba. Passei! Para quem concluiu em seis anos, o que a maioria faz em 14 anos, foi uma grande conquista. Das 60 vagas oferecidas, fiquei com a 33. Muito bem colocado!

Antes de terminar o curso de Pedagogia, já atuava em sala de aula. Na época, no Estado do Paraná, estudante de Pedagogia podia lecionar matérias que julgasse ter conhecimento. Atuei nas disciplinas de ciências, biologia, história, matemática, sociologia, filosofia e até português. Saí do Seminário na Páscoa do segundo ano do curso e tive de começar a dar aula para me manter em Curitiba. Por isso, sujeitava-me ao desafio de lecionar conteúdos decorados em longas noites de invernos curitibanos. Antes mesmo de concluir o curso de Pedagogia, já lecionava e estou até a presente data exercendo o enriquecedor ofício de ensinar dentro e fora do ambiente escolar. Penso que o professor ensina com a própria vida e em qualquer ambiente.

Em 1999 comecei a aprender a ser pai. Tenho três filhos, de 17, 20 e 22 anos. Continuo aprendendo essa missão. Mas e o Mestrado? O que me levou a ser aluno



do *Stricto Sensu*? Sempre, desde que comecei a estudar no Magistério, depois Pedagogia, tenho trabalhado e estudado em um ambiente em que a predominância é da mulher. Não somente na Educação Infantil, mas nas séries iniciais, a maioria dos profissionais que atuam são mulheres. Assim sendo, entre os fatores que me motivou a pesquisar sobre o assunto, está: por quase duas décadas, tenho atuado como professor na Educação Infantil. Durante esse período, aconteceram fatos e experiências que marcaram a minha trajetória profissional de forma singular.

Dentre esses fatos, há um que se destacou e marcou claramente o que se entende por concepção de gestor com relação à preocupação de famílias com o trabalho em uma escola com alunos de faixa etária de 4 anos. Após solicitações de mães para que mudassem suas filhas de turma, na qual um professor era responsável, a gestora da escola propôs algumas ações que possibilitou a discussão de temas relacionados à questão de gênero e o papel do professor na Educação Infantil. Foi um trabalho em conjunto e diálogo aberto entre a comunidade escolar interna e externa.

Ao verbalizar para outras pessoas seus preconceitos em relação a determinado assunto, no caso, aqui, a presença do profissional homem na Educação Infantil, a pessoa acabou “se-ouvindo<sup>1</sup>”, e esse ouvir pôde ajudá-la a entender o que fundamentava sua resistência em relação ao fato de um homem trocar a fralda de uma criança como algo que não tinha uma explicação convincente nem para si mesma. A conversa ocorrida entre a gestão da escola, o professor e a presença de algumas mães, vez por outra na escola, ajudaram a chegar a um consenso de que a qualidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil não está necessariamente relacionada ao gênero masculino ou feminino do profissional, mas a outros fatores.

Fazer um Mestrado, tornar-me pesquisador em uma área na qual não tive a oportunidade de frequentar, a Educação Infantil, e, ao mesmo tempo, ter como temática de pesquisa um assunto que esteve sempre presente na minha vida profissional é, acima de tudo, um privilégio e, também, um compromisso social: pesquisar uma área da educação que me foi negada por várias questões contribuiu para hoje eu ser o que sou.

---

<sup>1</sup> O termo “se-ouvindo”, aqui usado, diz respeito a uma pessoa falando em um grupo, que, ao falar, acaba se escutando e tomando ciência de que sua própria fala não tem uma base suficiente para justificar seu conceito e seu preconceito.

Dito isso, não posso deixar de contar uma história, afinal, contar história é próprio de quem faz da Educação Infantil o seu recado para o mundo:

#### E O MENINO QUE QUERIA VOAR

Conta-se que, em um certo lugar, não muito distante, havia um menino que queria voar. Mas, como todos sabem, os meninos não voam. Quem faz isso são os passarinhos. No entanto, o desejo do menino era muito. Então, ele pensou em um plano: “Vou pedir as asas para os passarinhos”. Muito decidido, foi procurar os passarinhos.

Ao encontrar o primeiro pássaro, já foi logo dizendo:

- Passarinho, me dê suas asas, quero muito voar, mas eu não tenho asas.

O passarinho deu aquela gostosa risada e disse:

- Como? Você quer voar? Você não pode. Somente quem tem asas pode voar.

- Mas eu quero muito voar – disse o menino. O passarinho deu mais uma risada, mas percebeu que o menino estava falando sério. Então, pensou consigo: “Como posso ajudar esse menino?”, quando ouviu novamente:

- Passarinho, me dê suas asas?

- Olha, menino! Minhas asas eu não posso dar não. Pois, senão, eu não poderei voar sem asas. Mas, para te ajudar, eu te dou uma pena, você quer?

- Sim, quero! – respondeu o menino todo feliz.

O menino prosseguiu sua jornada e, pelo caminho, encontrou mais um passarinho e iniciou o diálogo:

- Passarinho, me dê suas asas?

- Não posso dar minhas asas, por que, senão, como vou voar? Posso te dar uma pena, você quer?

- Sim, quero! – disse o menino todo feliz.

E, assim, seguiu o menino pedindo... porém ele percebeu que nenhum passarinho lhe dava as asas. “Até concordo com eles, onde já se viu”, pensou consigo. “Se eles me derem suas asas, como poderão voar? Melhor me darem uma pena mesmo”.

- Passarinho, me dá uma pena? Eu quero voar?

- Sim. Ah! Você é o menino que todos estão comentando que deseja voar

- Sim, sou eu.

- Boa sorte – diz o passarinho.

E, assim, o menino foi construindo suas asas com as penas, não as duras, e sua expectativa em voar estava cada vez mais intensa. Quando já tinha juntado bastantes penas, o suficiente para construir duas asas, ele percebeu que jamais suas asas seriam iguais, muito menos parecidas com as outras asas, pois o par de asas que ele tinha era a junção de várias penas de diversos pássaros. As cores e os tamanhos formavam uma variedade nunca vista.

De posse das asas dos passarinhos, o menino subiu em um alto monte e se ajeitou; respirou fundo e se preparou para realizar seu grande sonho. Esse era seu grande momento. Quando pulou para voar, sentiu que não estava só. Ali, junto dele, estavam todos aqueles que ajudaram com suas penas, suas palavras de incentivos e, acima de tudo, ali estavam todos aqueles meninos e meninas que sonharam algum dia voar, mas, pelo que não receberam, não puderam realizar seus desejos, seus sonhos.

Sim, o menino que queria voar, voou! E, junto a ele, estavam todos os seus novos e diferentes amigos pássaros. Voe menino. Vá onde muitos gostariam, mas não puderam e, ainda, não podem ir!



## 1 INTRODUÇÃO

O reduzido número de homens em comparação ao número de mulheres atuando na Educação Infantil (EI) é visível. Não se sabe ao certo a proporção exata dessa diferença, porém, para Azevedo (2017), há, no Brasil, 575 mil docentes na Educação Infantil; destes, 21 mil são homens. Assim sendo, para cada homem que atua nesse nível de ensino, há 26 mulheres.

Dentre os fatores pesquisados que influenciam a disparidade de gênero no ambiente educacional, especialmente, na Educação Infantil, encontram-se as questões históricas e culturais. Assim, julga-se prudente recorrer à história e à cultura para compreender esse fato. Em primeiro lugar, cabe analisar que nem sempre a escola foi um espaço predominante feminino, tendo em vista que os homens eram a maioria em todos os níveis de ensino, e a aula era conduzida pela figura do masculino, inicialmente pelos religiosos e depois por diversas classes. Foi a partir do século XIX que teve início a presença da mulher; assim, desde então, esse número vem se tornando o que temos hoje, especificamente na Educação Infantil: a maioria. Em segundo, é preciso abordar a questão de gênero que, atualmente, é mais discutida nos meios acadêmicos.

Os poucos avanços que o Brasil tem feito nos últimos anos com relação à liberdade de atuação do homem na EI parece que está sendo ameaçada por uma onda de conservadorismo que vem crescendo após a última eleição (2018). Tem-se observado que boa parte dos eleitos, representantes da ala reacionária no campo da política, defende, dentre outras coisas, a limitação de profissionais do sexo masculino atuando na EI, em especial, nas práticas de cuidado das crianças, conforme pode ser constatado neste excerto: “Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino” (SÃO PAULO, 2019, p. 1).

Esse trecho, extraído do Projeto de Lei (PL) nº 1.174, de 2019, confere aos profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na EI. A autora desse PL, a Deputada Estadual Janaina Paschoal, bem como as deputadas Leticia Aguiar e Valeria Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), justificam que é necessário porque, em geral, o abuso contra criança é praticado por homens. Nota-se, portanto, que é um argumento evasivo e preconceituoso,

embasado, tão somente, em concepções ideológicas e religiosas de suas autoras, e não em fatos. Com isso, pode-se afirmar que esse PL, para além de um retrocesso, representa um risco às poucas conquistas de anos no campo da Educação Infantil no que diz respeito aos princípios de igualdade de gênero.

Para ilustrar o exposto, toma-se como exemplo o quantitativo de profissionais do sexo masculino na região metropolitana de São Paulo, mais especificamente nas cidades pesquisadas, lócus desta pesquisa, onde a situação não é diferente; ao contrário, similar a muitas outras regiões. Em São Caetano do Sul (SCS), em um universo de quarenta e uma instituições que oferecem EI, não há nenhum homem atuando na gestão desses estabelecimentos. Na docência, por sua vez, há apenas três profissionais do sexo masculino atuando na função de professor em um universo de 41 escolas (SÃO CAETANO DO SUL, 2019).

A despeito do baixo percentual de profissionais do gênero masculino atuando na EI, mais especificamente, na docência, bem como a inexistência de profissionais desse gênero na área de gestão, em SCS, ele não se aplica às funções administrativas, segmento cuja situação é bastante diferente. Foi constatado que, nesse mesmo município, existem profissionais do gênero masculino atuando nas funções de Auxiliar de Primeira Infância (API); Auxiliar Administrativo, porteiro, equipe de apoio, dentre outras. É oportuno destacar também que, no caso do API que lida diretamente no trato com os alunos quando se trata de profissionais do gênero masculino, esse número também é bastante reduzido.

Esses dados de SCS não representam uma exceção, pois o que se observa é que, na EI, a docência está muito centrada na atuação feminina em detrimento da masculina. Para ilustrar o exposto, toma-se como referência um estudo realizado em Campinas, interior do Estado de São Paulo, quando foi constatado que, em 2012, “[...] de 2.830 professores que compunham a rede municipal de educação de Campinas/SP, 314 eram do sexo masculino. Desses, apenas nove atuavam especificamente na educação infantil [...]” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 725).

Esses números sinalizam que a possibilidade de haver profissionais do sexo masculino atuando na EI diminui quando a função está atrelada diretamente ao atendimento aos alunos, especialmente ao cuidado. Contudo, aumenta, mesmo que em pequena proporção, quando diz respeito aos profissionais que não tenham contato direto com os alunos. Assim, fica evidente que:

A docência dedicada à infância é uma área profissional que ilustra a segmentação decorrente dessa perspectiva de divisão sexual do trabalho, com o trabalho das mulheres associado à esfera reprodutiva e o dos homens, à esfera produtiva. A educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina. (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 723).

Nesta pesquisa, portanto, consideramos os professores e o API como sujeitos de pesquisa, pelo fato de esses profissionais terem contato mais direto com as crianças desse nível de ensino. Mesmo sendo em pequeno número, a presença masculina na EI é uma realidade que os gestores e as gestoras escolares têm vivenciado com maior constância nesses últimos tempos. Por motivos diversos, a presença de homens em cursos de Pedagogia e nas escolas trabalhando com criança tem aumentado nos últimos tempos.

Em face ao exposto, temos como questão de pesquisa: Como o gestor e a gestora escolar de Educação Infantil gerenciam situações cotidianas que envolvem a atuação de profissionais do sexo masculino no trato com criança nesse nível de ensino? Para respondermos a essa indagação, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as concepções de gestores e de gestoras escolares de Educação Infantil acerca da atuação de homens nesse nível de ensino.

Ao levarmos em conta a especificidade da pesquisa, qual seja: a atuação masculina em escolas de Educação Infantil, em termos mais específicos, pretendemos:

- a) Localizar as escolas de Educação Infantil nas cidades de São Caetano do Sul e Mauá que têm professores do gênero masculino exercendo a docência nesse nível de ensino.
- b) Verificar como os gestores e as gestoras dessas escolas lidam com situações inerentes à atuação masculina nos atos de cuidar e educar.
- c) Identificar como os gestores e as gestoras dessas escolas encaminham as demandas familiares em relação à atuação de homens para com as crianças.
- d) Propor um plano de ação educacional com foco em educação e gênero na escola de Educação Infantil.

A ideia de realizar este estudo surgiu porque, apesar de haver um número bastante reduzido de homens atuando na Educação Infantil, especialmente na docência, não há nenhum impedimento legal para que isso aconteça. Contudo, há

muita resistência por parte dos pais de alunos acerca da atuação masculina nesse nível ensino. Essa preocupação está relacionada a uma concepção bastante consolidada no imaginário social de que o ato de cuidar está vinculado muito mais às profissionais do sexo feminino do que aos homens, porém:

A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscrever seus signos. (VIANNA; FINCO, 2019, p. 271).

Por conta disso, os gestores escolares acabam tendo de lidar com situações de conflito, pois, da mesma forma que precisam garantir aos profissionais do gênero masculino o direito do exercício da docência na EI, também necessitam trabalhar com os pais a necessidade de quebra de paradigma.

Quanto ao número de homens na EI é ainda efêmero nas 16 Escolas Municipais Integradas (EMI), que oferecem Educação Infantil em período integral; nas 24 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); nas três creches conveniadas no município de São Caetano do Sul, pois não há nenhum homem no Cargo de Gestor Escolar e, atuando como professor, há apenas três.

A inexistência da figura masculina na direção das escolas, o fato de existir apenas um professor atuando em sala de aula e um número reduzido de API na educação podem indicar que, em cargos de maior destaque, a presença masculina é negligenciada. Isso configura mais um aspecto que requer uma atenção: poucos homens no contato direto com a criança e um número efêmero em cargos de maior relevância.

Este trabalho busca, assim, por meio de levantamento de dados, entrevistas e discussão dos dados, na perspectiva de análise de conteúdo, compreender as concepções desses profissionais que estão na equipe gestora das unidades escolares sobre a atuação de professores homens na EI. O trabalho consta, desse modo, de algumas etapas: levantamento de informações junto às Secretarias Municipais de Educação das cidades do Grande ABC; entrevistas com os gestores escolares; análise de conteúdo sobre os dados coletados nas entrevistas; e elaboração de um plano de ação educativo de gênero junto à escola e à comunidade. Para tal, o presente trabalho, além da introdução, das considerações finais e da proposta de um plano de ação, consta de mais três seções, descritas a seguir.

Com relação à introdução, empreendeu-se um breve panorama do assunto, bem como foram apresentados os objetivos e a justificativa para a realização da



pesquisa. A segunda e a terceira seções dão espaço ao referencial teórico. Na segunda, discute-se sobre a atuação de professores homens nas escolas e na Educação Infantil. Na terceira, são abordados, sucintamente, aspectos acerca da questão de gênero nas escolas de educação da infância. Na quarta seção, discorre-se sobre o percurso metodológico que orientou a realização da pesquisa, bem como a apresentação e a análise dos resultados. Por fim, são feitas as considerações finais e proposta a criação de um plano de ação com foco na gestão escolar e no gênero nas escolas de Educação Infantil.



## 2 PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo desta seção é discutir sobre a inserção do homem como profissional nas escolas de Educação Infantil, considerando aspectos históricos e situações contemporâneas e tendo, como referência, dentre outros autores, Sayão (2005), Oliveira (2013), Viana e Santos, Basso (2017), Silva e Martins (2016), Saporoli (1997) e Freire (1993).

### 2.1 Apontamentos históricos da atuação masculina na Educação Infantil

Segundo Sayão (2005), o sentimento de medo que muitos pais têm de um professor do sexo masculino atuar na Educação Infantil tem nome: “androfobia”. Esse conceito perpassa a Tese de Doutorado da citada pesquisadora que fora desenvolvida em escolas onde constatou que há um medo de pais com relação à atuação do profissional masculino no trato direto com a criança.

Na história da educação no Brasil, durante muito tempo, a Educação Infantil foi responsabilidade da mulher, já que esta era possuidora de “dons naturais para cuidar”, tornando, assim, essa atividade uma vocação, descaracterizando o aspecto profissional. Além desse aspecto, Gonçalves (2009) destaca que:

Outra dimensão da concepção do magistério como vocação ou sacerdócio foi construída historicamente a partir do século XIV na Europa, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares e o clero não deu conta de atender sozinho a toda a demanda existente. Uma alternativa encontrada foi convocar os colaboradores leigos que, ao assumir a profissão docente, devia, da mesma forma que os religiosos, fazer uma profissão de fé, jurando fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos, independentemente das condições de trabalho e do salário. (GONÇALVES, 2009, p. 40).

A ideia de que o trabalho do professor é uma atividade vocacionada tira o mérito de valorização da profissionalidade. A concepção que a atividade de educar é um sacerdócio não contribui para que o professor tenha melhores condições de trabalho, nem tampouco aumentou sua renda ao ser comparado com outras profissões com o mesmo nível de formação. Assim sendo, é possível entender que a atividade exercida no magistério, mais especificamente na EI, foi:

Concebida como assistência por longo período, a Educação Infantil se desenvolveu de forma periférica ao sistema escolar, como lugar de guarda, ou mesmo relegada à informalidade, à filantropia, ao voluntariado e a arranjos domésticos. (OLIVEIRA, 2013, p. 9).

Esse caráter filantrópico reforça ainda mais a ideia de que a educação dos pequenos é uma tarefa feminina, visto que, em certo período na história das creches e das pré-escolas, houve uma forte tendência de ser um trabalho assistencial. Como a função principal da mulher eram os serviços domésticos e as atividades de caridade, quando a mulher passou a deixar os afazeres domésticos e assumiu a função de professora, ela trouxe consigo resquícios inerentes às atividades do lar.

Quando ocorre essa transferência, do trabalho doméstico para o trabalho no ambiente escolar, corre-se o risco de a mulher não conseguir separar a rotina de trabalho dos diferentes ambientes. Caso isso venha a acontecer, a tendência é de que a professora tenha com seus alunos atitudes um tanto maternais e, talvez, menos profissionais.

Historicamente, a mulher esteve mais presente no cuidado com a educação dos filhos menores nos ambientes familiares, e isso refletiu no ambiente escolar, uma vez que ainda há certa limitação no conceito de que a EI se restringe ao ato de cuidar. Dessa forma, torna-se evidente deixar algumas pistas sobre os sentidos de educar e de cuidar, os quais são tratados com mais ênfase no item seguinte. Com relação ao primeiro termo:

[...] é o “ato ou efeito de educar (-se)”. A origem etimológica da palavra educação vem do latim *educare* que significa alimentar, cuidar e criar; e *educere* que significa tirar para fora de conduzir para modificar de um estado para outro, ou seja, a educação constitui-se como uma prática social que modifica o ser humano. (VIANA; SANTOS; BASSO, 2017, p. 4).

Por sua vez, cuidar também faz parte da Educação Infantil tanto quanto educar. Ao ajudar na higienização pessoal, na escovação, no amarrar o cabelo, na troca de fralda, o professor está educando, tanto quanto ensinar a escrever nome, pronunciar corretamente a palavra, a se portar na mesa entre tantas ações corriqueiras.

A dissociação do binômio cuidar e educar parece-nos inviável, pois ambos fazem parte da própria definição etimológica da palavra educação. No contato com a criança, esses atos estão interligados e fazem parte do mesmo processo não sendo possível sua separação. Contudo, no ambiente escolar da EI, a presença quase que exclusivamente do público feminino atuando junto às crianças não é algo recente; ao contrário, vem de longos anos. A presença do professor masculino tem sido muito

pequena e, ainda, provoca certo desconforto, não somente na comunidade externa como também na comunidade escolar interna.

Para Araujo e Hammes (2012), o preconceito em relação à atuação masculina em creches não é uma exclusividade daqueles que possuem filhos nas creches, mas também de indivíduos que ainda não possuem filhos. Essa constatação reforça a ideia de que o professor homem é visto não somente por pais que têm seus filhos na sala na qual ele atua, mas por outros que têm em si o preconceito.

Ao recuar no tempo e buscar a origem da escola aqui no Brasil, em que a figura masculina era a totalidade, representada, quase sempre, pelos religiosos na figura de padres, percebe-se que essa realidade mudou. É oportuno sinalizar que

[...] os mais conhecidos por exercer esse papel foram os jesuítas, que, desde o século XVI até século XVIII, promoveram a catequese dos índios e a formação intelectual dos filhos de colonos. Até então a mulher era destinada, praticamente, o cuidado do lar e a submissão ao homem. (SILVA; MARTINS, 2016, p. 9).

Esse cenário mudou significativamente. O ambiente onde as funções eram exercidas somente pelos homens ficou no passado. Atualmente, esse mesmo espaço chamado “escola”, especificamente na Educação Infantil, passou a ser ocupado quase que exclusivamente pelas mulheres. Essa ruptura, como tantos outros fatos históricos, não ocorreu de forma natural e espontânea, mas envolveu todo um processo social, histórico e econômico, tendo o processo econômico a maior influência. Para Saporoli (1997), o aspecto financeiro tem grande relevância na não presença do homem na Educação Infantil, pois:

Os homens teriam abandonado o ensino primário (que se expandia) por melhores salários; seria muito caro para o sistema de ensino em expansão arcar com salários competitivos no mercado que se abria; este abandono dos homens teria aberto oportunidades de trabalho para as mulheres. (SAPAROLLI, 1997, p. 26).

As mudanças sociais da época fizeram com que os homens procurassem outras profissões que obtivessem maiores ganhos, pois ainda era concebida a ideia de que o homem deveria ganhar mais a fim de sustentar o lar. Para as mulheres, foram deixados os trabalhos que obtinham menor rendimento, dentre eles está a função de cuidar, de ser professora de criança. Sobre esse assunto cabe sinalizarmos que:

De um modo geral, a predominância de mulheres no magistério brasileiro tem sido explicada através da perspectiva mais ampla da divisão sexual do trabalho - componente mundialmente presente no mercado de trabalho - princípio organizador baseado na preexistência de relações sociais hierarquizadas entre os sexos. (SAPAROLLI, 1997, p. 166).

Em um determinado momento, houve a necessidade de que a criança fosse para a creche para que a mãe pudesse participar do mercado de trabalho ou ocupar outras funções sociais. Nada mais normal do que outra mulher assumir o papel de mãe ou da figura feminina no período em que a criança estivesse ausente da genitora. O próprio conceito de “tia”, discutido por Paulo Freire, parte do pressuposto de que:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Pode-se ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1993, p. 9).

Assim sendo, a relação da criança com a professora não pode ser confundida com a mesma relação da tia ou com qualquer outro membro da família. A professora tem a função de educar de forma sistemática, usando os meios e os recursos à sua disposição, para os quais se preparou, estudou, fez curso. Existem cursos, preparação para ser professora e, para ser tia, requer apenas o nível de parentesco.

O fato de que a professora não deve ser tratada como tia da criança não quer dizer que não deva haver uma relação de afetividade, de toque, de contato para que ajude em seu desenvolvimento, porém o papel da professora para com a criança deve ir mais além do que o papel de tia. Ao deixar que a chame de tia, acaba gerando na criança a ideia de comparação com a pessoa da qual ela convive em casa, sendo um ato desnecessário no processo de desenvolvimento da criança. Ajudar que a criança entenda qual o papel social da tia e da professora parece ser uma justificativa razoável para o profissional que atua com a criança; desse modo, este deve orientá-la para que não use o termo “tia”, mas, sim, professora.

Ao sair para trabalhar fora de casa, a mulher leva consigo os elementos que culturalmente caracterizam suas ações de dona de casa, visto que há pouco tempo era aceitável que os afazeres de casa fossem somente e exclusivamente de

responsabilidade da mulher. Por um lado, a necessidade de a mulher sair para trabalhar fora de casa trouxe algumas mudanças no ambiente familiar, que cabe uma breve reflexão: a dupla jornada, trabalhar fora e em casa, tornou-se parte integrante da realidade feminina. Por outro lado, houve um avanço, mesmo que de forma tímida, da presença dos homens nos afazeres domésticos e no cuidado com os filhos. Essa mudança das funções no ambiente familiar é, também um dos argumentos usados pelos defensores da atuação do professor homem na EI, pois, se os pais em casa também trocam fralda, ajuda nos cuidados com a criança, isso também pode ser feito no ambiente escolar.

Outra mudança, também tímida, acontece nos cursos que preparam o professor para o exercício do magistério. A presença, mesmo que pouca, da figura masculina lidando diretamente com a criança nas escolas de Educação Infantil é resultado de um fenômeno que, aos poucos, se torna mais real: a baixa presença de homens nos cursos de pedagogia. Em geral isso acontece:

Devido aos conceitos de masculinidade associados ao tipo de homem rude, frio, agressivo ele acaba se deixando influenciar por isso, sem perceber a sua importância para a educação de crianças pequenas. E pelo fato de ser minoria em uma profissão considerada feminina, acabam sendo criadas falsas suposições com relação à presença de homens nos cursos de Pedagogia. (SILVA; MARTINS, 2016, p. 25).

De fato, o número de estudantes do sexo masculino no curso de Pedagogia é pequeno quando comparamos esse quantitativo com outras profissões. São vários os fatores que podem servir de base para explicar esse fato, mas uma consequência disso é que o número de profissionais do sexo masculino atuando nas escolas de EI também será pequeno. Essa situação tem muito a ver com as concepções de mundo e de sociedade da qual fazemos parte, pois nem sempre foi assim. A própria origem da palavra “pedagogo” vem do trabalho que um homem, geralmente escravo, que acompanhava a criança, tendo o encargo de ensiná-la, uma vez que aos pais cabiam outras ocupações.

Ao traçar um perfil histórico, vê-se que essa foi a primeira fase da história do ensinar sistemático às crianças. Nesse período, a presença do adulto junto à criança tinha o objetivo de transmitir aquilo que era necessário para adequar à sociedade vigente, embora não houvesse um currículo escolar sistematizado, pois a educação era domiciliar, tendo em vista que ainda não havia escolas na forma como estão constituídas hoje. O surgimento da instituição escola não aconteceu de forma natural

ou espontânea, mas, sim, para satisfazer uma necessidade de um grupo específico que precisava da escola para continuar na sua posição de mando. Por conseguinte,

[...] a Escola surge para fortalecer e garantir o poder de uma classe social que é dominante numa determinada formação social, ou seja, ela nem sempre existiu, é criada para servir a determinados objetivos. Não é, portanto, resultante de um processo imprescindível para o desenvolvimento da humanidade, da civilização e da cultura. Ela é datada historicamente. Cai, com isso, o mito de que a Escola sempre existiu, atendendo a uma “necessidade natural”. (COIMBRA, 1989, p. 15).

Em sua origem, a escola tinha como principal atribuição a preocupação com o ato de ler e de escrever, sendo que isso era privilégio somente dos homens e, conseqüentemente, nesse período, a presença da mulher em sala de aula, tanto como aluna ou como professora, era quase que inexistente. Homens ensinavam homens.

Atualmente, essa visão tornou-se limitada, pois a escola tem, além da preocupação de ensinar a ler e a escrever, ser capaz de inserir o indivíduo em uma sociedade com tanta diversidade como a sociedade brasileira. Essa inserção ou transmissão cultural tem grande relevância na Educação Infantil, período em que a criança tem a mente como se fosse uma esponja (MONTESSORI, 1949), tendo em vista que absorve o que ouve e os exemplos dos adultos à sua volta. Assim, em seu processo de desenvolvimento, o adulto é seu espelho; a criança aprende mais do que a ler e a escrever; ela aprende a estar no mundo conforme o meio onde vive. Não obstante, historicamente, foi somente no século XIX que a mulher começou a ocupar espaço no ambiente escolar, em primeiro lugar como aluna, e, depois, como professora, mesmo que em um ambiente predominantemente masculino e com uma educação diferenciada.

Quanto ao ato de educar, este tem como finalidade principal a preparação do indivíduo para desempenhar funções sociais bem específicas. Contudo, ensinar como ser homem ou como ser mulher não cumpre seu real papel, ao contrário, reduz sua função social, pois, ao se referir ao conceito de educar, entende-se a preparação do indivíduo para exercer seu papel de cidadão de acordo com as diversas situações impostas pela sociedade atual. Não cabe, portanto, pensar em uma formação que tenha como foco preparar meninos para serviços brutos e meninas para serviços frágeis. A sociedade mudou, os tempos são outros e o que define a competência de uma pessoa não é o gênero, mas, sim, a qualificação profissional do indivíduo.

Em um regulamento escolar de 1854, segundo Schueler (1999, p. 9): “Para as meninas a doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar seriam



ensinamentos suficientes, acrescido de aula de agulha, bordados e costura”. Nesse contexto, a escola tinha a função apenas de preparar as mulheres para desempenhar um papel na sociedade na qual estava inserida. Esta finalidade da escola - preparar a mulher para trabalhos que aparentemente não exigiam maior esforço intelectual, assemelhando aos mesmos afazeres em casa (bordar, cozinhar, costurar, entre outros) - pode induzir que a escola, durante longos anos, esteve a serviço da manutenção da superioridade ideológica do homem com relação à mulher.

Em vários períodos da história da educação, constata-se o tratamento diferenciado entre meninos e meninas. O ambiente escolar estava organizado para inserir a criança de acordo com os padrões sociais pré-estabelecidos, quais sejam: masculino e feminino, conforme descrito a seguir:

A educação começava aos sete anos. A criança do sexo feminino permanecia no gineceu, local da casa onde as mulheres se dedicavam aos afazeres domésticos, menos importantes, em um mundo essencialmente masculino. Se fosse menino desligava-se da autoridade materna para iniciar a alfabetização a educação física e a musical. Era sempre acompanhado por um escravo, conhecido como pedagogo. (ARANHA, 2006, p. 65).

A despeito dos avanços acerca da igualdade de gênero, antigamente, a educação tinha propósitos diferentes acerca do ensino quando se tratava de meninos ou de meninas. Os meninos eram preparados para o exercício de profissões tidas com maior reconhecimento social; por sua vez, para as meninas, bastava a preparação para atividades consideradas de menor valor intelectual, como já mencionado. Nota-se, portanto, um período marcado por uma diferenciação sexista e preconceituosa, sendo, naquele momento, a finalidade da educação para as meninas para prepará-las para atividades inerentes ao cuidado dos filhos, do marido e do lar.

Ainda no século XIX, nos cursos que preparavam moças para o exercício do magistério, chamado de Escola Normal, a preocupação central era a formação da mulher para a submissão, visto que: “Desde a Lei de 1827, que determinava a instrução de meninas, até a criação, em Niterói, da primeira escola normal, no século XIX, parece-nos que a formação da mulher voltada ao universo doméstico manteve algumas permanências” (STRANG; SANTOS, 2017, p.16).

Segundo Saviani (2006), a Escola Normal tinha como objetivo formar professores leigos para atuar nas escolas primárias. Esse modelo foi implantado com sucesso em quase todas as latitudes e atuou como propedêutico até a publicação da

Lei de Diretrizes e Bases, Lei Federal Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, quando foi substituída pela “Habitação Específica para o Magistério de Segundo Grau”.

Outra preocupação nessa época era educar as moças para o casamento, para a submissão ao marido, para os afazeres, para aquilo que, na época, era considerado trabalho para mulher. Os conteúdos trabalhados nas salas das meninas visavam à preparação não para o mercado de trabalho, mas para os afazeres domésticos. Mulher educada era aquela prendada que sabia cuidar dos filhos, do marido e da casa.

## 2.2 Cuidar e educar

Cuidar e educar a criança na EI são conceitos bastante intrínsecos nesse nível de ensino. Ao mesmo tempo que educa, também cuida e vice-versa. É tão interligado esse conceito que tentar separá-lo parece inviável para um bom desenvolvimento do trabalho educacional e para a dinâmica escolar, tendo sempre em vista que:

A educação infantil - tanto na vertente creche quanto na vertente pré escola - é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” é considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-da- infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período. (ROSEMBERG, 1999, p. 11).

A ideia de que o educar e o cuidar são específicos da Educação Infantil (BRASIL, 2018) e que o cuidar envolve ajudar a criança em sua higienização, faz com que haja a possível rejeição e medo dos pais com a figura masculina ao realizar esse ato, mesmo que o considere um ato educativo. Desse modo, parece ser um fator que merece ser investigado.

Já, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, os termos “cuidar” e “educar” aparecem de forma explícita. Ao referir-se ao cuidar, o documento deixa bem claro que esse é um dos papéis da EI e que há um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado, visto que:

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo afetivo entre quem cuida e é cuidado. (BRASIL, 1998, p. 75).

Ao longo dos anos, esses termos foram sendo consolidados ao ponto de estarem presentes sempre no cotidiano da EI. Em outra análise, restringir o cuidar ao ato de higienização parece empobrecer o trabalho do professor e o tentar separar o cuidar do educar do processo educacional, na EI, acaba por ser tornar uma ação incompleta, mesmo porque a

[...] dicotomia cuidar-educar não se deve apenas a uma dificuldade de compreensão conceitual. Questões históricas e sociais explicam a persistência de equívocos que, em verdade, se fundam em preconceitos, principalmente de classe. Reforçar a dissociabilidade entre esses termos parece, no plano do discurso, não ser suficiente para romper com a tradição assistencialista das instituições responsáveis pela primeira infância. (ROSA; ANDRADE, 2018, p. 8).

As autoras reforçam que não basta a tentativa de romper com a ideia de separar o cuidar e o educar, visto que isso já está enraizado na prática escolar e no imaginário cultural. É preciso que a escola tenha em sua dinâmica um diálogo permanente com os envolvidos na busca da superação desse paradigma.

Tanto um conceito como o outro têm em sua síntese o desenvolvimento da criança. Cuida-se e educa-se para que o indivíduo possa inserir na sociedade de forma que ocupe seu espaço no contexto em que se encontra. Educar é um ato político (FREIRE, 1987), cuidar também. Político no sentido de contribuir para que o sujeito se aproprie da cultura, do conhecimento já elaborado, construa conhecimento junto ao grupo que atua e ocupe historicamente seu espaço no mundo.

Os defensores da ideia em separar o cuidar do educar, nas atribuições dos profissionais que atuam dentro do ambiente escolar, em que para as mulheres fica o cuidar e o educar para os homens, segundo o PL N° 1174/2019, demonstram a mesma ideia simplista de algumas famílias que têm medo de um professor homem trocar a fralda de uma criança com o intuito de ajudá-la na sua higienização. Perpassasse, assim, a figura cultural de que a função do homem não está relacionada ao ato de cuidar.

Para Araujo e Hammes (2012), ao apontar-se que o homem não seja capaz de trocar uma fralda, pode ser um preconceito não somente ao fato de ser homem, mas também de ser educador e pai. Por conseguinte, parece bastante limitado avaliar o papel do professor somente por ser homem ou por ser mulher.

Quanto às possíveis reclamações dos pais, estas se baseiam no fato de quem irá trocar a criança é um professor homem. Nesse sentido, reduzido todo o trabalho do professor nesse fato, deixam, muitas vezes, de observar outros aspectos positivos, como, por exemplo, o trabalho realizado por esses profissionais além do trocar fralda. Essa limitação dos pais e daqueles que tentam demarcar a docência masculina faz um julgamento do trabalho do professor apenas pelo aspecto de ser homem.

A qualificação do professor deve ultrapassar a questão de gênero. O ser masculino ou feminino não deve ter maior relevância do que o desempenho junto ao aluno. A formação, o preparo intelectual e o profissionalismo devem ser os critérios com maior relevância ao avaliar a atuação profissional. Ao primar pela questão do gênero e não da capacidade profissional do professor, reforça-se a concepção de que o homem, mesmo com a formação equiparada à mulher, não lhe cabe atuar na Educação Infantil. Assim sendo, o ser homem ou mulher não deve ser o critério principal para qualificar o profissional para atuar na EI, mas, sim, as qualificações profissionais.

O receio ou medo, a androfobia, que pais têm da atuação do homem junto a uma criança, pode significar uma característica da sociedade machista na qual estamos inseridos.

### **2.3 Se não fosse homem, poderia!**

Relatos de situações que envolvem famílias e gestores, em que o professor homem é o sujeito na atuação com as crianças, são muitos. Quase em toda sua totalidade o aspecto questionado é o contato que esse profissional, por ser homem, tem com a criança, mais especificamente na questão da higienização.

Ensinar em sala de aula, no pátio, na quadra, no parque de área pode. Contudo, já outras formas de ação, como, por exemplo, a higienização e o pegar no colo não podem. Isso fica evidente, pois todas as ações que o professor desenvolve com a criança, aquelas em que há toque, podem gerar questionamento por parte dos pais e da própria escola.

A discussão sobre gênero tem ganhado maior destaque nos últimos anos. Fala-se mais, produz-se mais e escreve-se mais sobre o assunto, porém ainda parece um tema que incomoda a muitos, tanto para quem está no ambiente escolar como para

famílias que veem com certo desconforto a presença de homens nesse ambiente historicamente ocupado por mulheres.

Esse maior interesse dos pesquisadores em buscar, por meio de pesquisas científicas, respostas para a compreensão desse fenômeno na EI se fazem necessárias pelo fato de que a concepção de família tem mudado nos últimos tempos. Hoje já não há consenso na ideia de que a família é composta apenas por um homem e uma mulher.

Em muitos momentos, o que se percebe são atitudes veladas dentro do ambiente escolar em relação ao professor homem trocar e higienizar a criança. Em nenhum lugar, pelos menos não temos visto durante esses anos de atuação junto às crianças, estar escrito que o professor homem não pode acompanhar uma menina ao banheiro, ajudá-la na sua higienização. Todavia, a própria dinâmica e a organização da escola impedem tal ação.

O entendimento de que o professor homem poderá ser um perigo para a criança não está apenas no imaginário dos pais, mas também um pouco mais velado, no imaginário de muitos que atuam dentro do espaço escolar. A forma como a escola é organizada, as divisões dos afazeres no ambiente escolar podem exprimir qual concepção se tem de homem e de mulher.

O aspecto histórico revela que a presença da mulher no ambiente da EI não é algo que teve um processo natural, mas foi construída ao longo dos anos, marcada, muitas vezes, para cumprir um papel social. É preciso analisarmos, desse modo, os motivos pelos quais as mulheres estão em bem maior número do que os homens no ambiente escolar infantil. Somente assim, poderemos entender isso não como um fenômeno natural, mas resultado de um processo histórico, construído não de forma espontânea, mas com a ação intencional de sujeitos.

A escola deveria ser o centro de tudo que a envolve, a qual só existe por causa da criança. Essa mesma criança, em suas brincadeiras, em sua leitura de mundo, ainda não tem total compreensão de que existem regras sociais e culturais para meninos e para meninas. Por não ter ainda essa total compreensão, a criança pensa ser normal brincar com qualquer brinquedo, qualquer brincadeira e, muitas vezes, não compreende quando é repreendida por entrar no banheiro das meninas por ser menino, ou vice-versa.

A espontaneidade e a inocência aos poucos vão sendo moldadas pelo professor em sala aula e pela própria estrutura organizacional que vai delimitando o

espaço que deve ser ocupado pelo masculino ou pelo feminino. Diferentemente do ambiente familiar, em que a criança pode usar o mesmo espaço, como o banheiro, por exemplo, dentro da escola, começa-se todo um processo pelo qual a separação do que é para menino e do que é para menina.

Banheiros para meninos e banheiros para meninas. Brinquedos para meninos e brinquedos para meninas. Filas dos meninos e filas das meninas. Cor de roupas para menino e cor de roupas para menina. Aos poucos a criança vai se adaptando e entendendo que, para viver de forma aceitável, é necessário seguir aquilo que está estabelecido no meio onde vive, tendo o adulto como modelo. Como está em processo de descobertas, a criança segue os padrões já estabelecidos pelo meio. Aos poucos, ela entende e aceita que existe o lugar de/para meninos e o lugar de/para meninas.

A percepção que vai formando na criança de que pode brincar com determinado brinquedo e não pode brincar com outro, que pode se vestir dessa e não daquela maneira, que pode usar um banheiro específico, vai aos poucos sendo incorporada pela criança que, com o passar do tempo, não lhe cabe questionar, mas aceitar como um padrão normal, sendo o que está fora desse padrão tido como anormal. Se os pais e os professores ensinaram que esse ou aquele brinquedo é para menino e outro é para menina, a criança não tem, ainda, a maturidade de questionar tais padrões sociais e culturais que são transmitidos no decorrer durante sua trajetória escolar.

O entendimento de que a escola difere de sua casa não é percebido de forma natural ou tranquila pela criança, mas é, durante o processo de convivência, que ela entende que as regras não são as mesmas: em sua casa, o banheiro e outros espaços são compartilhados pelo irmão ou pela irmã, pelo pai e pela mãe, o que não acontece no ambiente escolar. A criança pode até deduzir que a cultura escolar consegue determinar o comportamento relacionado com o gênero, porém:

A ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural 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 [...] a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p. 26).

No decorrer da formação cultural, o homem é entendido como alguém que tem o papel de manter a ordem, usar de forma violenta, se necessário, para cumprir a lei,

prover financeiramente o lar e cuidar da família. Isso também refletiu na profissão de “professor de criança”, em que se compara o homem com a carreira militar e a mulher com o magistério.

Considerando a masculinidade como um processo sociocultural e histórico sobre não apenas os sexos, mas também sobre as instituições que representam a masculinidade hegemônica, como a instituição militar, por exemplo, e o magistério, geralmente associado à feminilidade quando exercido por homens, como no caso do Brasil permite conceber tais atividades como integrando as chamadas masculinidades subordinadas. (MIRANDA, 2011, p. 123).

O conceito de “masculinidades subordinadas” refere à ideia de que, mesmo o professor na Educação Infantil ou desenvolvendo atividade tipicamente feminina, não está sendo puramente masculino. A atividade que a pessoa desenvolve é que vai determinar a sua masculinidade ou sua feminilidade, visto que:

A “hegemonia externa” se refere à institucionalização da dominação dos homens sobre as mulheres; e a “hegemonia interna” se refere à ascendência social de um grupo de homens sobre todos os outros homens. O autor argumenta que a relação entre as duas formas é pouco clara na formulação original do conceito e não especificada nos usos correntes. Para além, a hegemonia interna foi entendida como uma forma tipicamente “elitista”. Isso quer dizer que masculinidades subordinadas e marginalizadas são vistas como não tendo nenhum impacto na construção da masculinidade hegemônica. Masculinidades não hegemônicas existem em tensão com, mas nunca penetram ou impactam a masculinidade hegemônica. Há, então, uma representação dualística das masculinidades. (DEMETRIOU, 2001, p.140).

Podemos até deduzir que há uma hierarquia no entendimento do que é masculino. Para ser puramente homem, é preciso realizar coisas de homens; caso não as faça, considera-se um sub-homem ou masculinidade subordinada. Da mesma forma, é possível concluirmos que, para ser mulher, é preciso desenvolver atividades condizentes às mulheres; se assim não o for, não será puramente mulher.

Ao definir o ser homem ou ser mulher pela atividade ou função que desenvolve, acaba restringindo outros aspectos que determina essa dimensão, como a construção social do sujeito, segundo Gonçalves (2009).

#### **2.4 Menina veste rosa e menino veste azul: o que está por trás dessa frase?**

A frase “menina veste rosa e menino veste azul” é da Ministra Damarens Alves, responsável pela pasta do Ministério denominado da Família e dos Direitos Humanos, do governo Jair Messias Bolsonaro (2019-?). Em seu discurso de posse, ela deixou bem clara sua concepção sobre a questão de gênero ao verbalizar que: “Menina veste

rosa sim e menino veste azul sim.... Voltamos ao normal da vida... Onde se diz o sexo do bebê... E monta-se o enxoval da cor do sexo... Menina é princesa e menino é herói ... Voltamos à normalidade, graças a Deus” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019, n.p.).

Esse discurso representa um retrocesso no que diz respeito à questão de gênero, considerando que o cargo que ocupa tem, dentre suas atribuições, a proposição de políticas públicas e sociais na área de direitos humanos. Esse discurso, além de reacionário, reforça a ideia de que é preciso corrigir os erros que, supostamente, estão contidos em documentos que regulamentam a educação no Brasil. Sua fala vem de encontro a toda uma prática pedagógica que acontece na escola com o trabalho com os pequenos. No mundo infantil, em seu imaginário, ainda não estão presentes, com clareza, tais regras, de que a cor rosa pertence às meninas e a cor azul aos meninos.

O discurso de que a educação para meninos e para meninas deve ser diferenciada parece marcar a história da educação, principalmente na ala daqueles considerados mais conservadores. Nessa forma de pensar, a educação não visa formar a pessoa para a cidadania, mas, sim, para ser homem ou mulher. E não cabe nada, além disso. A escola, com raríssimas exceções, da forma como está organizada, reforça a ideia da separação entre as crianças quanto ao gênero.

No ambiente escolar infantil, é comum o professor organizar os alunos por filas e a separação em fila dos meninos e a fila das meninas. Aos poucos, vão se constituindo, aprendendo a ser mulher e a ser homem. O que é para homens e o que é para mulheres. Essa dinâmica escolar, que parece algo já pré-estabelecido, reforça a ideia de que há mundos diferentes para o masculino e para o feminino. Há, porém aqueles que não se enquadram nessas duas categorias e ficam à margem ou iniciam, já na infância, um processo de negação da própria identidade.

Quando essas ideias ficam no âmbito do senso comum, em conversas informais, parece não preocupar tanto, mas quando são faladas por pessoas que estão ocupando cargos de relevância na esfera pública e que, devido ao cargo, tem poder de decisão, a ideia de um padrão preestabelecido fica mais evidente. Entretanto, como padronizar um ser em processo de formação pela cor da roupa que usa?

A ideia, além de grotesca, parece ultrapassada. Opõem-se às lutas de grupos que fazem um enorme esforço para o reconhecimento de direitos e a valorização da



diversidade que forma o Brasil. Essas lutas sempre estiveram presentes, porém, nesse momento histórico, parece mais urgente.

A formação do povo brasileiro por si só já é uma grande mistura. Como afirma Boff (2014, n.p.): “Misturaram-se entre si índios, afrodescendentes, europeus, árabes e orientais”. Criaram, assim, um tipo de gente. Para reforçar essa ideia, o autor cita:

O Brasil é já a maior das nações neolatinas... estamos nos construindo na luta para florescer amanhã como uma nova civilização, mestiça, tropical, orgulhosa de si mesma. Mais alegre, porque mais sofrida. Melhor porque incorpora em si mesma mais humanidades. Mais generosa, porque aberta à convivência com todas as raças e todas as culturas e porque assentada na mais bela e luminosa província da Terra. (RIBEIRO, 1995, p. 449).

Não reconhecer essa diversidade na formação do Brasil é, no mínimo, estar desqualificado para ocupar cargos que possa representar a população em âmbito de nação. Faz-se necessário, mais do que nunca, que a prática pedagógica do professor no ambiente escola seja um “ato político” (FREIRE, 2001), que possa estar conectado à realidade em que o educando está inserido, a fim de buscar restabelecer o que vem se buscando por décadas no Brasil: o fortalecimento da democracia. Não se pode negar, porém, que:

O ruim no Brasil e efetivo fator do atraso, é o modo de ordenação da sociedade, estruturada contra os interesses da população, desde sempre sangrada para servir a desígnios alheios e opostos aos seus... O que houve e há é uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente. (RIBEIRO, 1995, p. 446).

Todavia, se há, como afirma Ribeiro (1995), uma classe, mesmo que pequena, dominando sobre as demais, essa dominação tem seu aspecto histórico. Essa relação está estritamente ligada à função social do trabalho de homens e de mulheres que, em tempos remotos, o homem saía para caçar enquanto a mulher cuidava da agricultura, da casa e da criação dos filhos. Cabia ao homem a provisão do lar, o sair, enquanto, para a mulher, restava as atividades que não geravam lucros, o ficar.

Nesse sentido, em uma sociedade caracterizada pelo poder do capital, é evidente que quem é mais valorizado é aquele que consegue com seu trabalho produzir riqueza. Portanto, nesse tipo de sociedade, o homem deve ser educado para gerar recursos, enquanto a mulher deve fazer aquilo que, aparentemente, não tem valor financeiro. Essa lógica pode indicar um dos motivos pelos quais profissionais que atuam na EI, em sua maioria mulheres, não têm os mesmos rendimentos

financeiros comparados aos mesmos profissionais que atuam em outros níveis de ensino, mesmo tendo a mesma formação, pois:

Os homens produzem cultura, inventam novos artefatos, correm perigos caçando animais selvagens, são artistas que pintam interiores de grutas, abrem campos agrícolas, levam os animais ao campo, inventam a guerra, a metalurgia, constroem casas para vivos e templos para mortos, assumem o poder religioso, político, econômico, social, em suma... conduzem a História. (DINIZ, 2006, p. 43).

Ao longo de anos, o homem esteve como personagem central na história da educação antiga. A presença feminina era pouco ou quase inexistente. O que não está acontecendo, contudo, nos últimos tempos no âmbito específico da educação no que se refere à Educação Infantil. Nesse nível de ensino, o homem não tem nem a presença nem a quantidade numérica de tempos idos. Evidente que a mulher teve seu papel, porém a história foi contada e registrada pelo homem e, logicamente, fora contada e registrada sob a perspectiva masculina.

Pode-se deduzir que a ideia de diferenciação do homem e da mulher extrapola a instituição escolar e chega a outras instituições que têm certa influência na manutenção e na transmissão da cultura. Dentre essas instituições, a igreja tem seu papel preponderante.

A influência da Igreja no Estado, ou até mesmo o contrário, foi algo muito marcante na história brasileira. Nos séculos XV até os XVII, a Igreja Católica tinha grande influência nas decisões do Estado e, conseqüentemente, nas decisões da escola, visto que a escola não era uma instituição alheia aos processos sócio-históricos que aconteciam na sociedade. Em alguns momentos, a presença da igreja foi mais acentuada; em outros, de forma mais discreta, porém sempre esteve presente. Se, em um primeiro momento, essa presença deu-se por parte da igreja católica, o que se observa é que, nos últimos, foram as igrejas protestantes que ganharam força nesse sentido, especialmente a partir do pleito eleitoral de 2018. Essa nova influência representa, segundo Vianna (2018),

[...] um momento histórico de retrocesso político, econômico e social, por meio de um cerceamento das políticas sociais, em especial, do congelamento dos investimentos nas áreas de educação e saúde para os próximos vinte anos. Neste contexto, há ainda uma onda conservadora organizada contra o pseudoconceito de ideologia de gênero, em ascensão, que, junto a parlamentares, têm tramitado projetos de lei em que cerceiam, limitam ou excluem os direitos sociais já adquiridos. (VIANNA, 2018, p. 4).

Na atualidade, o que parece é outro tipo de doutrina religiosa querendo tomar o espaço que nos séculos citados fora do catolicismo.

Essa nova composição, representada por políticos da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), pode “[...] interferir nos direitos políticos de pessoas que fazem parte das minorias” (FERREIRA; BRAGA, 2018, p. 1). Essas minorias são representadas por grupos de pessoas que, em algumas situações, são a maioria em termos de números, porém não ocupam os mesmos cargos hierárquicos nas esferas municipais, estaduais e federais. Os negros podem ser as minorias, pois não estão em funções de comando nas esferas já citadas.

Esses grupos ligados a determinados setores religiosos, no caso da última eleição, os evangélicos, ao assumirem o poder, tentam interromper um período em que construção de um Estado laico ainda não está consolidada. A história recente da política no Brasil demonstra uma maior proximidade da igreja com questões político-partidárias. Nesse sentido, é nítido que:

Os evangélicos fizeram o movimento do púlpito ao palanque nas eleições para a Assembleia Constituinte, em 1986. Bolsonaro, no entanto, assim como o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha (MDB-RJ), fez o movimento no sentido inverso. (ALMEIDA, 2019, p. 200).

A vitória nas urnas de políticos ligados aos setores evangélicos, na última eleição, fez com que a escolha de personalidades, também evangélicas, para cargos no grande escalão do Governo priorizassem o setor mais conservador. Entendemos conservador como sendo um termo que se tornou

[...] comum nos debates públicos brasileiro e mundial contemporâneos, sendo constantemente acionado nos noticiários de televisão, na imprensa escrita e nas redes sociais digitais com uma profusão de sentidos razoavelmente elásticos; por vezes, é identificado de modo excessivo e impreciso com fascistas, se na política, ou com fundamentalistas, quando na religião. (ALMEIDA, 2019, p. 186).

As escolhas de pessoas ligadas a esse pensamento imprimem, no Governo Federal, a divulgação em massa de ideias vinculadas aos setores evangélicos conservadores, as quais podem descaracterizar ações de um Estado laico. Essa tentativa vai contrária a tudo o que se construiu de escolas que têm, em seu ensino,

os princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - estabelece um ambiente escolar onde haja o princípio da pluralidade de ideias, a oportunidade de conviver com as diferentes formas de pensar e de ensinar (BRASIL, 1996). Ao tentar limitar essa concepção na escola, parece ser um retrocesso com relação àquilo que já foi conquistado ao longo dos anos na educação brasileira.

Os defensores da não presença do homem na EI, em contato direto com a criança, se justificam nos atos de pedofilia, de estupro e de abuso sexual contra crianças em geral, porém, em contrapartida há números que demonstram que vem crescendo, no Brasil, casos em que a mulher é autora do abuso com a criança, tirando do homem o estigma de que somente ele comete tais atos. Segundo dados da Federação Nacional dos Policiais Federais – FNAPEF (2008), desde 2001, vem aumentando sensivelmente os casos de envolvimento feminino em situação de abusos contra a criança. Isso faz cair por terra a ideia de que só quem pratica a pedofilia é o homem.

Outras fontes também demonstram que a justificativa das deputadas para aprovar uma Lei que traz somente o homem como autor exclusivo de abusos contra criança reforça a ideia de uma visão unilateral do assunto. Dados nacionais e internacionais indicam que 63% dos casos de abuso sexual infantil ocorreram dentro da residência, sendo as mães responsáveis por 2,3% dos estupros de crianças até os 13 anos e 3,2% dos estupros de adolescentes de 13 a 17 anos (os números dizem respeito apenas aos casos que chegam aos hospitais em decorrência de lesões - pela ausência de penetração, poucos casos são descobertos; mulheres praticam e ensinam sexo oral e masturbação) (ROCHA, 2019).

Dados internacionais também corroboram o estreitamento de tal visão em relação ao tema (*Child Maltreatment, Department of Health & Human Services - DHHS*) apontando que, das crianças abusadas por um dos pais, entre 2001 e 2006, 70,6% delas foram abusadas por suas mães e, das crianças que morreram nas mãos de um dos pais, entre 2001 e 2006, 70,8% foram mortas pelas mães (MORESCHI, 2018).

Propor um Projeto de Lei, justificando que somente os homens cometem abusos, é uma visão bastante limitada do tema e não contempla a realidade nacional nem internacional, indo de encontro ao que os dados demonstram. No Brasil, ainda não há dados estatísticos precisos sobre a violência sobre homens praticados pelas

mulheres. Segundo Próton (2018), um dos primeiros estudos que investigou os abusos sexuais cometidos por mulheres contra os homens foi realizado no Reino Unido, em 2017, com 200 homens. O resultado mostrou que 80% dos homens nunca contaram o ocorrido, e 74,5% não procurou qualquer tipo de apoio.

As atribuições do professor homem devem ser as mesmas da professora mulher, possuindo ambos critérios para desenvolver suas funções. Nas duas cidades pesquisadas, Mauá e São Caetano do Sul, os ingressos dos profissionais são feitos por concursos públicos e, esporadicamente, por testes seletivos, cujos editais não trazem distinção quanto ao sexo.

## 2.5 Panorama das pesquisas acadêmicas acerca do homem na Educação Infantil

Pretendemos, neste item, traçar um panorama das pesquisas acadêmicas desenvolvidas, tendo como tema o homem na EI entre os anos de 2010 e 2020. Para tanto, foi consultada a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na busca avançada, nessa base, utilizamos o descritor “Educação Infantil”, o qual apareceu em 3.829 pesquisas científicas. Ao acrescentarmos “Educação Infantil, homem e docência”, obtivemos um total de 30 pesquisas, das quais duas eram teses e 28 eram dissertações.

Dos 30 trabalhos encontrados, após uma leitura flutuante (BARDIN, 2011), foram separados os que mais se aproximavam da presente pesquisa, resultando em 12 trabalhos. Importante mencionarmos que não foi encontrado nenhum estudo, na base de dados já mencionada, referente ao ano de 2018.

O Quadro 1, a seguir, apresenta as produções científicas selecionadas: 11 dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado com a temática em foco. O quadro foi elaborado com o objetivo de situarmos os trabalhos de maior relevância durante uma década, que compreende de 2010 a 2020.

**Quadro 1** - Produções acadêmicas de 2010 a 2020

<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>
<i>Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre as identidades materna e docente na Educação Infantil: decorrências para a prática pedagógica</i>	Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza	Educação de crianças; professores - formação; prática de ensino; educadores.	D	2010

<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>
<i>Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?": um estudo de casos múltiplos em representações sociais</i>	José Edilmar de Sousa	Homem professor; Educação Infantil; representações sociais; gênero.	D	2011
<i>Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde - GO.</i>	Patrícia Gouvêa Nunes	Educação Infantil; relações sociais e de gênero; docência e gênero.	D	2013
<i>Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil.</i>	Peterson Rigato da Silva	Educação infantil; crianças pequenas; relações de gênero; pedagogia da infância.	D	2014
<i>Gênero e Educação Infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil</i>	Lilian Borges dos Santos	Educação de crianças; Educação infantil; docência masculina; gênero	D	2014
<i>Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil.</i>	Wagner Luiz Tavares Gomides	Docência; professores homens; Educação Infantil.	D	2014
<i>O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério</i>	Fernanda Francielle de Castro	Feminização do magistério; professores homens; gênero; estigma e preconceito; Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	D	2014
<i>A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?</i>	Elsa Santana dos Santos Lopes	Educação infantil; creche; relações de gênero; educadores homens; educação e cuidado.	T	2015
<i>Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação Infantil: alguns elementos para compreensão</i>	Michelle Mariano Mendonça	Educação infantil; profissionais homens; relações de gênero.	D	2016
<i>Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil</i>	José Durval Aguiar Júnior	Educação infantil; professores do sexo masculino; professores de educação pré-escolar.	D	2017
<i>Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias</i>	Rodrigo Ruan Merat Moreno	Professores homens; Educação Infantil; Município do Rio de Janeiro; histórias de vida; gênero; masculinidades; experiências; formação; identidade docente.	D	2017

Título	Autor(a)	Palavras-chave	Tipo	Ano
<i>A profissionalização do docente masculino da Educação infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos</i>	Gabriel Hengstemberg Bonifácio	Docente masculino; Educação Infantil; professor homem; relações de gênero; docência masculina; feminização do magistério; inserção do professor homem na educação infantil; atravessamentos.	D	2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Legenda: D – Dissertação; T – Tese.

Dos trabalhos pesquisados, alguns foram descartados para esta pesquisa, pois os objetivos não atendiam ao que se buscava no tocante ao tema. Os demais estudos, devido à forte relação com o tema aqui estudado, foram analisados a fim de caracterizar com mais clareza o que se tem produzido nos últimos anos. Assim sendo, serão apresentados, segundo a ordem cronológica, os principais objetivos de cada pesquisa, bem como seus resultados.

Souza (2010), em sua pesquisa de Mestrado, com o título *Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre as identidades materna e docente na Educação Infantil: decorrências para a prática pedagógica*, aborda a relação que se tem entre gênero e o papel materno na Educação Infantil. O trabalho destaca que, pelos aspectos históricos, a não ou a pouca presença masculina nesse nível de ensino é resultante de todo um processo histórico, visto que

[...] a identidade feminina foi historicamente constituída em torno de forte discurso maternal, que influenciou sua inserção na docência, de modo que o magistério passou a ser representado como uma extensão do lar e a professora como a segunda mãe dos alunos. A inauguração de creches e pré-escolas reforçou esta representação, uma vez que exigia da educadora forte atuação maternal. As narrativas das docentes pesquisadas corroboraram esta interposição, sendo vista, inclusive, como característica positiva para o desempenho da função. (SOUZA, 2010. p. 7).

Já Sousa (2011), em sua dissertação intitulada *Por acaso existem homens professores de educação infantil?: um estudo de casos múltiplos em representações sociais*, procurou entender como se dá o ingresso e a trajetória do professor homem na Educação Infantil. Ao fazer uma comparação entre duas instituições onde atuavam professores homens, o que foi constatado é que, na instituição em que o professor não é conhecido, houve maior rejeição quanto a sua presença, ao passo que, na outra instituição, em que o professor tem maior estreitamento com a comunidade, a vinda

do professor foi tida como positiva. Portanto, o critério para tal aceitação foi o fato de o professor ser ou não conhecido pela comunidade.

Nunes (2013), em sua dissertação intitulada *Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde – GO*, aponta que, mesmo os professores homens atuando em um espaço predominantemente feminino, ainda mantêm “[...] características da prática docente associadas à masculinidade tradicional, como um *habitus* cultural mantido pela violência simbólica” (NUNES, 2013, p. 8). Isso equivale a dizer que, ao atuar na Educação Infantil, o homem não perde a figura que lhe foi construída culturalmente, o que o diferencia do sexo feminino.

Na dissertação de Silva (2014), intitulada *Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil*, o autor aponta que o medo que ainda existe da atuação do professor homem para com a criança distorce a função da docência e vai para a área do abuso. Assim, esse espaço escolar é determinado pela luta de poder ditada pelo capital.

Santos (2014), em sua pesquisa, que teve como título *Gênero e Educação Infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil*, entrevistou crianças, professores e auxiliar homem. A autora constatou que os profissionais que assumem ser auxiliares sofrem os mesmos preconceitos que os demais professores homens, que têm grandes desafios para ingressar na carreira.

Por serem diferentes sujeitos entrevistados nas pesquisas, houve diferentes resultados e até com certa divergência. Isso é explicitado quando a pesquisadora apresenta, em seus resultados, a seguinte afirmação: “A professora diz ter sido pela vocação e o auxiliar, pela inserção no mercado de trabalho e estabilidade profissional imediata” (SANTOS, 2014, p. 8), quanto ao ingresso na carreira por parte do auxiliar homem.

Gomides (2014), em sua dissertação com o título *Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil*, constatou que o homem, ao incorporar os modos hegemônicos de masculinidade socialmente construídos, não se sente pertencente a esse ambiente. Assim sendo, ele tenta não se submeter a mudanças de atitude, buscando se proteger em cargos mais administrativos da escola, do que no encontro em que se mesclam as perspectivas do cuidado e do afeto com crianças em uma sala de aula de Educação Infantil.



Castro (2014), em sua dissertação intitulada *O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério*, apresenta os desafios enfrentados por professores homens na Educação Infantil. Os resultados da pesquisa apontam que a entrada de maiores números de estudantes nos cursos de pedagogia resultou em maior número também de homens atuando com os pequenos, enfrentando, assim, reações preconceituosas e estigma.

Já Lopes (2015), em sua tese de Doutorado com o título *A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?*, quis conhecer quem são esses homens que atuam em creches e quais os motivos que os levaram a escolher essa profissão. Todo o trabalho da pesquisadora perpassa por essas indagações. A autora conclui, a partir de seus resultados sintetizados, que a presença do docente no ambiente creche gera muitos conflitos e, ao mesmo tempo, dúvidas sobre a sexualidade desses profissionais, bem como o receio dos pais quanto à integridade física da criança, uma vez que o professor, nesse nível de ensino, estará em contato direto com a criança nos momentos de higienização.

Mendonça (2016), em sua dissertação intitulada *Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação Infantil: alguns elementos para compreensão*, investigou as condições da docência e do trabalho de gestor homem em uma escola de Educação Infantil. Para a pesquisadora,

[...] a própria presença majoritária de professoras mulheres representa à falsa ideia, fortemente arraigada, de que cuidar seja fundamentalmente uma função feminina, assemelhando-se às práticas educativas com ação a ação das mulheres no lar e na maternidade. (MENDONÇA, 2016, p. 17).

A pesquisa apresenta dois resultados, a saber: o primeiro confirma a hipótese levantada de que é possível a docência masculina em um ambiente predominantemente feminino; e o segundo levanta possíveis indagações sobre mudanças no ambiente com a chegada do professor.

Com os objetivos de analisar o que acontece nas escolas de educação infantil, especificamente em berçário, onde há presença de homens; reunir elementos que ajudam a compreender a docência masculina nesse ambiente com predominância de mulheres e como é percebido o trabalho desses profissionais no processo de formação dos bebês, Aguiar Júnior (2017), em sua dissertação intitulada *Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil*, traz os seguintes resultados: os professores homens que atuam na EI sofrem

preconceitos de duas ordens: pessoal e profissional; o sistema educacional ainda não está preparado para receber e dar suporte a esses profissionais.

Moreno (2017), em sua dissertação intitulada *Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias*, buscou compreender a trajetória dos homens que escolheram trabalhar na Educação Infantil. O autor não deixou claro os resultados da pesquisa, porém, no decorrer da leitura, percebemos que o seu trabalho é uma pesquisa-ação que é:

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Nesse tipo de estudo, o pesquisador investiga sua própria prática. Ao relatar suas próprias experiências, percebemos a mistura de alegria e de desafio de ser professor na EI vivenciada pelo pesquisador.

Bonifácio (2019), em sua dissertação intitulada *A profissionalização do docente masculino da Educação infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos*, teve o objetivo de: “Apontar achados, potencialidades e fragilidades da profissionalização do docente masculino (DM) que atua na Educação Infantil (EI)” (BONIFÁCIO, 2019, p. 11). Com esse objetivo, o pesquisador conseguiu chegar ao seguinte resultado: existem um número reduzido de pesquisas sobre o docente homem na Educação Infantil, “[...] além [de] um amálgama de atravessamentos sociais, históricos e culturais” (BONIFÁCIO, 2019, p. 11).

Esses foram os trabalhos que se mostraram mais relevantes sobre a temática que envolve a docência do professor homem na Educação Infantil e que contribuíram como referência teórica nesta pesquisa, no período delimitado. Assim sendo, na seção que segue, trataremos da questão de gênero na Educação Infantil.

### 3 GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pretendemos, nesta seção, caracterizar a questão de gênero na EI, tendo como referência a produção acadêmica sobre o assunto e as suas implicações no ambiente escolar.

#### 3.1 A relação gênero e corpo na Educação Infantil

A identificação do gênero não se dá tão somente pela constituição física-biológica. Ao contrário do que demonstrou a pesquisa de Fausto-Sterling (2002), a determinação do ser homem ou ser mulher está estritamente relacionada ao fator biológico, pois isso se dá também pela influência do contexto em que o sujeito está inserido e, até mesmo, pela sua opção e orientação que recebe. Dizer tão somente que, ao nascer, o indivíduo será homem ou mulher, parece limitar o entendimento a respeito de gênero, pois

[...] rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social. Podemos utilizar o conhecimento científico para nos ajudar a tomar a decisão, mas só nossas crenças sobre o gênero – e não a ciência – podem definir nosso sexo. Além disso, nossas crenças sobre o gênero também afetam o tipo de conhecimento que os cientistas produzem sobre o sexo. (FAUSTO-STERLING, 2002, p. 15).

Para Vianna e Finco (2009), homens e mulheres têm anatomia cerebral com características diferentes, e isso pode explicar por que há mais homens em determinada atividade e há mais mulheres em outras. Segundo as autoras, há

[...] pesquisas que atestam a existência de uma anatomia cerebral específica para cada sexo. Daí viria o fundamento para atribuir às mulheres e a seu largo corpo caloso a intuição, a falta de aptidão para ciências exatas, a ampla habilidade verbal e o uso simultâneo de ambos os hemisférios cerebrais. Aos homens, em geral, atribui-se melhor desempenho espaço-visual, matemático e científico. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 267).

Essas pesquisas deixam claro que homens e mulheres têm características distintas que permitem desenvolver de forma mais adequada essa ou aquela atividade que se exigem profissões específicas. Por atribuir ao homem melhor capacidade para as ciências exatas, permitem apontar que as poucas mulheres que trilham esse caminho são tidas como novidade, ao passo que os homens que se propõem a desenvolver atividades em profissões em que exigem maior intuição, também são

vistos como algo inadequado, gerando, assim, uma classificação que desconsidera o aspecto do contexto social.

Os espaços conquistados por mulheres que fazem atividades em cargos que têm em sua maioria homens, ou homens que ocupam funções em que a maioria são mulheres, não é algo que acontece de forma tranquila ou sem ocorrer certos conflitos. A maior presença do feminino na EI explica a trajetória da mulher com sua relação com o trabalho, pois:

Em relação à vida social, a mulher foi gradativamente conquistando o seu espaço, apesar de que, no âmbito profissional, passou a desempenhar funções que tinham afinidade com as tarefas domésticas. É o caso, por exemplo, do magistério, espaço profissional que, ao longo do tempo, foi estereotipado como sendo profissão feminina, devido ao processo de feminização do magistério. (GONÇALVES, 2009, p. 34).

Ao ocupar seu espaço no mercado de trabalho, a mulher vai exercer aquelas funções que socialmente lhe são adequadas, e ser professora de criança parece ser uma continuidade daquilo que já realiza dentro do lar: cuidar e educar os filhos.

Da mesma forma que há distinção das funções exercidas por homens e por mulheres, segundo as características de cada um, é possível que haja uma classificação no ambiente escolar, preparando a criança para se adequar na sociedade como mulher ou homem.

Mesmo a escola insistindo para criar padrões tidos como normais, em que meninos e meninas têm, em seus corpos e comportamentos distintos, surgem crianças que contradizem tais padrões. Meninos querem brincar com bonecas, maquiarem-se, vestirem-se de meninas com atitudes que se opõem ao padrão estabelecido. Essa constatação parece indicar-nos que há situações que não seguem os padrões culturais com relação aos corpos de meninos e de meninas, mesmo que:

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271).

A constituição do nosso corpo vai além daquilo que se vê como homem ou mulher, mas trazem em si toda uma bagagem social, cultural que, aos poucos, vai sendo percebida pela criança no contato que se estabelece no cotidiano escolar. Em todos os níveis de ensino, é na EI que, possivelmente, o toque tem maior significância entre professor e aluno, visto que

[...] os professores e as professoras ao exercer a profissão docente não se desvinculam de suas marcas de sexualidade e gênero inscritas em seus corpos, mesmo que não as evidenciem, denotando a diferença e provocando impactos em todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. (CUNHA, 2017, p. 733).

Ao tocar a criança, seja ao pegar no colo ou em qualquer outra atividade que requer o toque, o profissional não nega sua feminilidade ou masculinidade, e isso, aos poucos, pode ser percebido pela criança. Ajudá-la a entender essas diferenças de gêneros parece ser uma das atribuições do professor e da escola, que já deve começar na EI. Para Cardona (2018), é preciso relacionar gênero com a cidadania, pois falar de gênero só faz sentido em uma perspectiva de educação para a cidadania.

Os parâmetros culturais precisam ser levados em conta para podermos fazer uma leitura mais real das questões de gênero no ambiente escolar. É preciso levar em consideração o contexto em que a criança está inserida bem como a necessidade local, visto que:

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272).

Em se tratando do entendimento das questões de gênero quando se discute o ser homem ou mulher, podemos afirmar que são apenas os fatores biológicos que irão definir se uma pessoa é masculina ou feminina. Contudo, é uma construção social do sujeito, pois considerar apenas o aspecto biológico parece uma ideia puramente determinista, que acaba desconsiderando as ações concretas no ambiente escolar. Nasceu menina tem de gostar de boneca, usar vestido e andar corretamente. Ao passo que nasceu menino tem de brincar de carrinho, não usar maquiagem e, se quiser andar ou ficar na fila das meninas, não pode.

A escola sempre foi um espaço “generificado”, “[...] um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino” (LOURO, 2012, p. 77). Desde os Jesuítas, que tinham como objetivo catequizar os índios, até pouco tempo, a presença da mulher não era significativa no ambiente escolar. Tal realidade, hoje, 2019, se comparada à época dos Jesuítas, podemos dizer que é o contrário, pois, naquela época, a maioria dos professores eram homens e, atualmente, é o inverso.

Nesse nível de ensino, há um número grande de profissionais do sexo feminino quando comparados aos profissionais do sexo masculino. Talvez esse aspecto esteja atrelado ao fato de que, na EI, predominam atividades profissionais inerentes ao cuidado, o que, em certa medida, favorece a entrada de mulheres, porém:

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

Cardoso (2007), por exemplo, revela que, mesmo em número reduzido, a presença do masculino no ambiente escolar predominantemente feminino pode ajudar a ampliar, por meio da discussão, a visão restrita que se tem do papel do professor na EI. Além disso:

O número de homens trabalhando na educação de crianças, apesar de inferior ao das mulheres, não pode ser considerado insignificante ou desprezível. Do contrário, representa algo muito importante a se conhecer: afinal quem são os homens que atuam como professores de nossas crianças, por que e como trabalham em uma profissão reconhecida socialmente como feminina? (CARDOSO, 2007, p. 143)

Faz-se necessário, segundo o autor, que se busque uma maior compreensão de quem são esses profissionais que estão atuando na EI por meio de pesquisa, a fim de verificar a real contribuição para a discussão que, atualmente, se tem sobre o que ensina ou não a “ideologia de gênero” (termo bastante discutido nas redes sociais sobre ensinar ou não, no ambiente escolar, sobre “ideologia de gênero”) nas escolas.

Ao possibilitar que se discuta, se estude e se aprenda sobre questões de gênero, espera-se que o respeito às diferenças seja a base para compreender e aceitar aqueles que se manifestam diferentes do que foi estabelecido como padrão. O menino que quer brincar com os brinquedos de meninas e a menina que quer brincar com brinquedos de menino têm os mesmos direitos que os demais. Ao impedir tais desejos por parte da criança, de se expressarem livremente por meio de brincadeiras, de faz de conta, a escola pode contribuir para a formação de pessoas com grande possibilidade de serem frustradas e marcadas por toda sua vida.

O professor deve criar um ambiente escolar que permita que as diferenças sejam um fator colaborativo no desenvolvimento da criança e não um empecilho. Nessa mesma linha de raciocínio, a presença do professor homem poderá contribuir para maior aceitação pelas famílias daquilo que historicamente é considerado como

normal, ou seja, o número maior de mulher como sujeito principal na educação dos pequenos.

Esse direito de ser diferente dentro do ambiente escolar deve ser um princípio que permeia a organização não só do professor, mas de toda comunidade escolar. Oferecer meios para que aqueles que não se enquadram nem no brincar com carrinho, nem brincar com bonecas é também uma forma de ampliar o atendimento às diferenças, visto que,

[...] normalmente, nas turmas de educação infantil, as atividades extracurriculares são divididas claramente por gênero, não sendo permitidas mudanças. Determinadas aulas para meninos, outras para meninas. Futebol e capoeira para meninos, ballet para meninas. (SILVA JUNIOR; MAIS, IVENICKI, 2018, p. 70).

Quando se diz, mesmo de forma implícita, que futebol é para menino e ballet é para menino, resulta na grande disparidade numérica entre o tanto de profissionais homens atuando no futebol profissional comparado às profissionais mulheres. O mesmo pode ser aplicado à profissão de bailarinos, há mais mulheres do que homens.

A origem dessas diferenças pode ser, dentre outros motivos, a maneira como a criança é vista na EI, pois, aos poucos, vão se definindo quais as atividades as meninas podem fazer e quais as atividades os meninos podem realizar. Em alguns cursos, como Pedagogia, há mais mulheres; enquanto, na Engenharia, há mais homens, resultando em um cenário onde há mais profissionais homens em determinada profissão e mais mulheres em outras.

Como mencionado, em certas áreas, como no caso, por exemplo, há maior existência de bailarinas do que bailarinos, mais mestres de capoeira do que mestras de capoeira, mais professoras na EI dos que professores. O resultante disso é: mais alunas no curso de Pedagogia, maior número de mulheres atuando na Educação Infantil. O mesmo acontece nos cursos em que há um maior número de homens. Isso significa que haverá um maior número de profissionais do sexo masculino atuando na profissão que o curso prepara.

Podemos entender que existe uma regra, mesmo que de forma implícita, nos cursos adequados para mulheres ou para homens. Esse modelo constitui-se e parece ser bem aceito, limitado, assim, a esses dois grupos de seres, homens e mulheres, sem levar em conta as outras pessoas que têm outras orientações.

Na EI, temas ligados às questões de gênero são trabalhados de forma mais sutil, pois procura-se introduzir a criança nos padrões que são aceitos socialmente. Fora disso, podem gerar algum desconforto não somente por parte dos pais, mas também daqueles que estão dentro do ambiente escolar.

O ato de ensinar da escola deve ser diferente do ato de ensinar em outros ambientes em que a criança convive. É na escola que o conhecimento sistemático deve acontecer para que a criança consiga, durante seu desenvolvimento, ser capaz de compreender-se, compreender o outro e o mundo que a cerca. Assim sendo, podemos afirmar que todos os assuntos que são de interesse da criança e aqueles que lhe são oferecidos, para viver socialmente, devem ser apresentados, dentre eles a diversidade, as diferentes culturas e, também, as questões de gênero.

Ajudar a criança a perceber as diferenças e, ao mesmo tempo, o comum é necessário para que a preparação para a interação social aconteça no decorrer de seu desenvolvimento pessoal. Diferentemente de outros espaços escolares, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas em um espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1999). É nesse espaço de convivência que a criança, em contato com o adulto, irá formar seu conceito de mundo.

### **3.2 A criança, os meios e as questões de gênero**

Diferentemente de outros meios que a criança frequenta, a escola, pela sua natureza, deve oferecer a ela uma formação que contribui de forma efetiva e sistemática para o seu desenvolvimento. É na escola que a criança inicia seu contato com um universo de informações e situações que contribuirão para o entendimento daquilo que até então não lhe fora apresentado.

O novo, que se apresenta aos olhos da criança no ambiente escolar, é, para ela, uma grande oportunidade de apropriar-se dos elementos que permitirão viver em uma sociedade mais complexa, que vá além da convivência restrita ao seu ambiente familiar. Para Santos e Oliveira e Silva (2016),



[...] as crianças são consideradas seres sociais mergulhados, desde cedo, em uma rede social já constituída e que, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, constroem modos peculiares de apreensão do real. Ao associar isso ao alargamento de seu contexto de interações sociais, as crianças ampliam suas possibilidades de assimilar o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas de pares e reconstruindo a cultura adulta. (SANTOS; OLIVEIRA E SILVA, 2016, p. 134).

Quanto ao aprender, é possível dizer que se aprende em todo o lugar e em todo tempo. Contudo, é na escola que esse aprender se torna mais eficaz, pois a aprendizagem é o seu produto, é o atrativo que faz com que os pais e os responsáveis levem a criança para tal lugar. Outros ambientes que porventura a criança participa não tem como principal função social ensiná-la. Isso não quer dizer que, nesses ambientes, não aconteça a aprendizagem, porém, de maneira formal, intencional e sistemática, é na escola que isso se processa.

Ao relacionarmos o educar com a preparação para o exercício da cidadania, da diversidade e do respeito às diferenças, vem como algo fundamental para essa construção, visto que a criança está sendo preparada para viver em uma sociedade não homogênea, mas com variadas formas de agir e de pensar.

A educação para uma sociedade heterogênea passa necessariamente pela discussão dos papéis sociais de cada indivíduo, e isso requer dizer que o entendimento sobre as questões de gênero em um ambiente onde se tem por objetivo a preparação para quem está em processo de desenvolvimento é indispensável.

Sendo a sociedade um espaço onde o diferente está sempre presente, a figura do professor masculino poderá contribuir para o entendimento de que a vivência na sociedade requer o respeito às diferenças. É preciso também entender que a educação para as questões de gênero não deve ser uma temática restrita ao âmbito escolar, mas, sim, ampliar para a esfera onde acontece a elaboração de políticas educacionais.

Não se pode falar de política de gênero sem valorizar a perspectiva educativa. Posso fazer estudos, trabalhos muito teóricos, mas tenho de envolver educadores e educadoras para existir implicações na prática. E também me parece que as questões de gênero têm de ser trabalhadas numa perspectiva integrada de educação para cidadania. (CARDONA, 2018, p. 15).

Política de gênero, cidadania e política educacional devem ser a base para o professor que se dispõe a educar a criança para uma sociedade plural, em que o indivíduo em processo de desenvolvimento e formação tenha elementos suficientes para se pôr no contexto em que se insere. Ao compreender e assumir esse papel, o

professor contribuirá para que os alunos que passarem por ele tenham em suas mentes e em seus corações convicções que o diferente do outro talvez não seja tão diferente dele mesmo. Dito isso, a seguir, abordaremos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa e seus resultados.

## 4 MÉTODO E RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados e elucidados os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o presente estudo com vistas a atender aos objetivos da pesquisa.

### 4.1 Percurso metodológico

Segundo Gil (2007), a pesquisa científica é um

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p. 17).

Diante do exposto e das características deste projeto, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa por entender que se trata de “[...] uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes” (CHIZZOTTI, 2003, p. 78), na medida em que essas correntes “[...] se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental”, que não será utilizado nesta pesquisa.

Outro aspecto que reforçou a opção pela abordagem qualitativa está fundamentado em Goldenberg (2004), para quem

[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. (GOLDENBERG, 2004, p. 34).

Considerando que pretendemos investigar as concepções de gestores e de gestoras escolares da Educação Infantil acerca da docência masculina, nesse nível de ensino, a pesquisa qualitativa representa uma opção que poderá subsidiar o pesquisador na compreensão desse assunto. Vale destacarmos ainda que:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Assim, será possível conhecer o assunto em profundidade por acreditar que o “[...] conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa”; ao contrário, com essa abordagem de pesquisa, o pesquisador “[...] é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79). É oportuno mencionarmos que, nesse caso, “[...] o objeto não é um dado inerte, neutro”, já que ele “[...] está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

## **4.2 Universo da pesquisa**

O delineamento do universo da pesquisa restringe-se às cidades de Mauá e de São Caetano do Sul, localizadas no estado de São Paulo. Essa escolha deu-se por alguns fatores, a saber: em primeiro lugar, pela grande diferença existente entre esses dois municípios que, mesmo estando localizados a 10 km um do outro, sendo separado apenas pela cidade de Santo André, há muitas peculiaridades; em segundo lugar, com realidades tão distintas, cabe indagarmos se essas diferentes realidades interferem ou não nas concepções dos gestores acerca do tema ora pesquisado.

### **4.2.1 São Caetano do Sul**

A cidade de São Caetano do Sul (SCS), no censo de 2010, tinha uma população de 149.263 pessoas (IBGE, 2010b), sendo a estimativa para o presente ano, 2019, de 161.127 pessoas, com densidade demográfica de 9.736,03 hab./km<sup>2</sup>. Quanto ao território e ao ambiente, a cidade traz os seguintes dados, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Apresenta 100% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 95.4% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 37% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 1 de 645, 309 de 645 e 173 de 645, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 1 de 5570, 850 de 5570 e 878 de 5570, respectivamente. (IBGE, 2017a, n.p.).

Esses dados gerais do Município de SCS são importantes, pois ajudam a ilustrar a diferença entre as duas cidades onde aconteceram as entrevistas. Com relação à EI, a Rede Municipal de SCS tem a seguinte organização: Escolas Municipais Integradas (16), de período integral; 22 Escolas Municipais de Educação Infantil (22) e creches conveniadas (3), totalizando 41 unidades (SÃO CAETANO DO SUL, 2019). Há, na Rede, três homens atuando como professor e 55 como API. Este dado – o número de professores homens comparado ao número de professoras mulheres – reforça o que já foi anteriormente confirmado: há uma grande disparidade numérica entre homens e mulheres na educação infantil.

No que se refere ao aspecto econômico, o que não podemos deixar de mencionar é a qualidade da educação que também está relacionada à infraestrutura. Segundo Garcia (2016):

Entre os vários fatores relacionados às características da escola que influenciam a aprendizagem e o desempenho do jovem está a infraestrutura escolar (IE). O termo IE tem sido utilizado, entre outras coisas, como sinônimo de condições materiais, condições físicas, recursos físicos, recursos pedagógicos, dependências, equipamentos, infraestrutura física e infraestrutura escolar. (GARCIA, 2016, p. 559).

Dentre os fatores que influenciam a qualidade da educação, a infraestrutura tem seu papel preponderante, pois garante aos envolvidos, alunos e professores, os elementos materiais necessários para o bom desempenho do trabalho pedagógico. Contudo, o termo vai além dos aspectos materiais:

[...] a infraestrutura escolar pode ser caracterizada como um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno. (GARCIA, 2014, p. 155).

É possível que as escolas que possuem mais recursos econômicos, maior infraestrutura possa oportunizar aos alunos maiores situações de aprendizagens, permitindo espaços e condições para que os profissionais possam desenvolver atividades diversificadas que possibilitem um mecanismo que pode contribuir para uma melhor aprendizagem. Por isso, citamos os dados econômicos, com o intuito de

comparar as duas cidades, Mauá e São Caetano do Sul, onde ocorreu a presente pesquisa.

O Produto Interno Bruto (PIB), em 2016, em SCS, foi de R\$ 83.656,30. Ainda, em 2015, 38,6% das receitas são oriundas de fontes externas. O índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010, era de 0,862 (IBGE, 2017a). São Caetano do Sul tem um retrato econômico diferenciado das demais cidades que compõem a região do Grande ABC paulista, vista que, em comparação com outros municípios, está em melhor posição.

#### 4.2.2 Mauá

A cidade de Mauá, situada na Região Metropolitana de São Paulo, também conhecida por Grande ABC, tem a seguinte caracterização: tem uma população de 417.064 pessoas, em 2010, último censo (IBGE, 2010a), e tem como estimativa, para o ano de 2019, 572.972 pessoas. A densidade demográfica é de 6.741,41 hab./km<sup>2</sup>.

Quanto aos aspectos territoriais e ambientais, o IBGE traz os seguintes dados:

Apresenta 90.7% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 72.8% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 39.5% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 276 de 645, 532 de 645 e 148 de 645, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 411 de 5570, 2932 de 5570 e 778 de 5570, respectivamente. (IBGE, 2017b, n.p.).

Em relação à educação na cidade de Mauá, especificamente na área da Educação Infantil, segundo Rosa e Andrade (2018), há 27 unidades escolares dessa modalidade de ensino, com 346 professores(as) realizando jornadas semanais de 20 horas, 22 horas, 25 horas e 40 horas. Diferentemente de São Caetano do Sul, em Mauá, há cinco professores homens atuando diretamente na gestão da escola, dos quais um respondeu à presente pesquisa.

No aspecto econômico, o IBGE (2017b) traz os seguintes dados sobre a cidade de Mauá: PIB R\$ 30.509,00; 61,6% das receitas são oriundas de fontes externas; o índice de IDHM, em 2010, era de 0,766. Em 2017, o total de receitas realizadas foi de 980.419,20 R\$ (×1000), e o total de despesas foram 911.004,89 R\$ (×1000).

A comparação entre as duas cidades possibilita a compreensão da importância dos aspectos econômicos sobre a educação. O índice de IDHM entre as duas cidades, sendo Mauá de 0,766 e SCS de 0,862, pode indicar um diferencial, pois o Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH) “[...] mede as realizações em três dimensões básicas do desenvolvimento humano - uma vida longa e saudável, o conhecimento e um padrão de vida digno” (PNUD, 2014, p. 173).

Em 2010, o Brasil ocupava a 73ª posição de um total de 169 países. Na época, o IDH do Brasil era de 0,699, estando, assim, entre os países de alto desenvolvimento humano. E uma escala de demonstração, podemos citar, com base em 2010, esta classificação: Noruega, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos e Irlanda, sendo os cinco países que ocuparam os cinco primeiros lugares; e Zimbábue, República Democrática do Congo, Níger, Mali e Burkina Faso ocupando, os cinco últimos lugares (PNUD, 2014).

A qualidade de vida e a educação, nesses países que têm os IDH mais altos, são melhores e isso vale também para os municípios. Nesse sentido, a educação das crianças pode refletir na qualidade de vida que terão ao longo dos anos. Podemos afirmar, também, que, quando se vive em um lugar com um bom IDH, ter-se-á uma velhice com mais qualidade. Segundo Dawalibi *et al.* (2014, p. 498), “[...] 182 idosos, de ambos os gêneros, com idades maior ou igual a 60 anos, frequentadores de Universidades Abertas para a Terceira Idade, de três municípios do Estado de São Paulo: São Caetano do Sul, São Paulo e Mogi das Cruzes [...]” participaram de um estudo, cujos resultados apontaram que um maior IDH proporcionou melhor qualidade de vida entre os idosos pesquisados. Na educação, esse fator é preponderante, pois as condições socioeconômicas permitem uma educação de mais qualidade.

Com realidades diferentes em termos populacionais, econômicos e sociais, é possível que as duas cidades (SCS e Mauá) tenham, em seus gestores, concepções diferentes quanto ao tema estudar ou a realidade em que estão inseridos não alteram suas percepções?

### **4.3 Coleta de dados**

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado a partir do qual “[...] o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 96). Nesse modelo de entrevista, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. Contudo, a proposição de um “protocolo de

entrevista ou um guia de entrevista” (KVALE; BRINKMANN, 2009 *apud* CRESWELL, 2014, p.136) foi elaborado (Apêndice A).

Os entrevistados foram gestores e gestoras das unidades escolares da EI onde existem homens trabalhando como professores, como gestores e auxiliares da primeira infância (API). Assim, na primeira fase, antes de empreender a tomada de dados, fizemos um levantamento de dados junto às Secretarias Municipais de Educação de ambas as cidades pesquisadas a fim de coletar as seguintes informações: a localização e a quantidade de escolas onde atuam professores masculinos na Educação Infantil e quem são os gestores e as gestoras escolares dessas unidades de ensino.

Feito isso, alguns cuidados foram tomados antes e durante a realização da entrevista, tendo como base as recomendações de Creswell (2014):

- **Local:** encontrar, se possível, um local silencioso, livre de distrações (isso foi um desafio por conta da realidade escolar). O autor sugere que seja feita uma avaliação se o ambiente é propício para gravações por tratar-se de uma necessidade para que as informações sejam registradas.
- **Consentimento:** depois de chegar ao local da entrevista, é necessário obter o consentimento do entrevistado para participar do estudo. Assim, foi preenchido um termo de consentimento no qual constou o nome do projeto, os objetivos e o responsável pela pesquisa (Apêndice B).
- **A entrevista:** durante o processo, deve-se fazer uso de bons procedimentos de entrevista. O autor sugere que se atenha às perguntas, conclua a entrevista dentro do tempo especificado (se possível), que seja respeitoso e gentil e faça poucas perguntas e recomendações.
- **Ouvinte:** um bom entrevistador é um bom ouvinte, “mais do que um participante frequente durante uma entrevista”. Creswell (2014) sugere ainda que as informações sejam registradas no protocolo, mesmo no caso de gravação, porque, se houver algum problema com o áudio, tem-se os registros. As anotações feitas rapidamente podem ser incompletas e parciais devido à dificuldade de fazer perguntas e escrever as respostas ao mesmo tempo, mas é um recurso que não deve ser dispensado.

Ainda sobre a técnica selecionada para conhecer as concepções dos gestores sobre a atuação de professores homens nas escolas de EI, é oportuno destacarmos que



[...] a técnica de entrevista é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Neste caso, “o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal”. (MINAYO, 1993, p. 74).

Para chegarmos a essa conversa informal, foi preciso criarmos certo vínculo entre o entrevistador e o entrevistado. Esse vínculo teve início com o primeiro contato que aconteceu em visitas às escolas localizadas em Mauá e em São Caetano do Sul, onde ocorreu a pesquisa. O segundo contato foi durante a realização da entrevista, com data e horário previamente acordados entre o pesquisador e os gestores e as gestoras escolares. É importante salientarmos que não houve a intenção de entrevistarmos um número exaustivo de profissionais que compusessem a equipe pedagógica, de forma a ser quantificado estatisticamente, mas um quantitativo que permitisse compreender as concepções dos pesquisados acerca do objeto de estudo.

A opção pelo emprego de entrevistas com roteiro semiestruturado favoreceu o cumprimento desse objetivo, pois essa técnica, quase sempre, produz uma gama de informações muito rica para a análise dos fatos. Outra vantagem dessa técnica diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder a questões de forma escrita.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Assim sendo, optamos por gravar as entrevistas para posterior transcrição e análise dos depoimentos dos gestores escolares. As gravações foram realizadas com a autorização prévia dos participantes que se sentiram à vontade para falar a respeito do tema investigado, pois lhes foi garantido o anonimato do participante.

Os depoimentos foram obtidos no período de outubro a dezembro de 2019. Embora o número de entrevistados não seja grande, a demora deu-se em razão das agendas dos gestores, não sendo possível, portanto, um percurso temporal linear. O agendamento foi feito considerando as demandas dos gestores e a autorização prévia para a realização das entrevistas. Além disso, antes de realizarmos as entrevistas em si, alguns procedimentos foram tomados, quais sejam: buscar a localização das escolas no sítio das Secretarias Municipais das Prefeituras; fazer contato telefônico com os gestores para agendar a entrevista; fazer uma primeira visita prévia nas

escolas participantes para se apresentar e, somente após esses passos, é que ocorreram as entrevistas propriamente ditas.

Ao todo, foram realizadas sete entrevistas das quais, em quatro delas, o pesquisador fez um agendamento prévio e, nas outras três, como não foi possível fazer o agendamento por telefone, o pesquisador foi pessoalmente nessas escolas para fazer o primeiro contato. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) que traz, além dos dados pessoais do entrevistado, o local e a data da realização das entrevistas. Durante as entrevistas, não houve interrupção, exceto em duas, em que foi necessário parar para que os gestores pudessem atender a solicitações de funcionários, porém tais fatos foram mencionados no momento da transcrição.

Com o objetivo de garantir o anonimato dos participantes, optamos pela utilização do termo “Gestor” e a indicação de um número ordinal para diferenciá-los entre si. A apresentação, a descrição e a análise dos depoimentos dos participantes da pesquisa estão organizadas de acordo com a ordem em que os dados foram obtidos.

#### **4.4 Caracterização da pesquisa**

As informações prévias a respeito das escolas foram obtidas por meio de consulta no sítio do QEDu<sup>2</sup>, cujos dados obtidos foram confirmados por ocasião das entrevistas com os gestores escolares participantes da pesquisa. Tal procedimento permitiu maior veracidade das informações, bem como elementos para subsidiar a condução da entrevista. A seguir, abordamos as características das seis escolas em que ocorreram as entrevistas.

##### **4.4.1 Escola 1**

A primeira entrevista foi realizada em uma Escola Municipal de Mauá, composta de 384 alunos na creche, 455 alunos na pré-escola e 253 alunos no primeiro 1º ano, somando um total de 1.092 alunos e 99 funcionários (QEDU, 2017).

O Gestor da Escola 1 dessa escola tem licenciatura em Pedagogia, é concursado como professor, mas está designado na função de Assistente de diretor de escola de

---

<sup>2</sup> Disponíveis em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2530-maua/ideb> e <https://www.qedu.org.br/cidade/2312-sao-caetano-do-sul/ideb>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Educação Infantil. Com relação à sua experiência profissional, já atuou como estagiário, monitor, Auxiliar de Primeira Infância (ADI), professor de EI e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Professor Coordenador Pedagógico (PCP), Vice-diretor e, por fim, Assistente Escolar.

De acordo com a Lei Nº 4.135, de 2 de fevereiro de 2007 (MAUÁ, 2007), que rege o Estatuto Municipal do Magistério na cidade de Mauá, tanto para a função de PCP como a de Assistente Escolar, a escolha é feita pelo Conselho Escolar e referendada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Para participar dessa seleção, o candidato deve ser concursado como professor dessa rede de ensino e apresentar um Plano de trabalho na SME.

#### 4.4.2 Escola 2

A segunda entrevista foi realizada em uma escola do município de São Caetano do Sul. Diferentemente do que ocorreu com a escola de Mauá, cuja permissão para a realização da entrevista foi concedida no primeiro contato, nesse caso a situação, para obter a autorização, foram feitos três contatos, por telefone, com o intuito de agendar a entrevista com a Diretora. Na primeira ligação, a pessoa que atendeu pediu que voltasse a ligar, pois precisava da autorização da Secretaria Municipal da Educação para que a Diretora pudesse participar da pesquisa. Na segunda tentativa, a Diretora não foi encontrada na escola naquele momento; por fim, na terceira tentativa, foi agendada a entrevista, bem como feitos os esclarecimentos sobre objetivos e procedimentos éticos da pesquisa.

Durante a entrevista em si, a Gestora da Escola 2, que tem magistério e licenciatura em Pedagogia, mostrou-se bastante acessível, contrapondo a dificuldade de agendamento prévio. Durante a entrevista, que durou cerca de 50 minutos, foi observado que ela estava bastante à vontade, falou de forma natural sobre questões propostas no roteiro da entrevista. Dentre outras coisas, já antecipou que, durante seus 33 anos de magistério, sempre teve uma preocupação com relação aos professores homens atuando no trato com crianças.

Trata-se de uma escola nova, inaugurada no ano de 2018, que atende a crianças de 0 a 3 anos (creche), que compreendia, na ocasião da pesquisa, um público de 143 crianças. Embora as escolas desse município sejam muito bem

conservadas, esta, por ser recém-construída, se destaca nesse sentido, bem como por conta de sua localização centralizada.

Nessa escola, há professor homem recém-chegado atuando em um dos berçários. Sua chegada gerou, segundo a diretora, preocupação, não somente para ela, mas também para vários pais, pois a figura masculina na creche ainda era uma questão pouco comum. Além desse professor que assumiu o cargo na creche, em 2019, um segundo homem atuava na função de API. Assim, o que foi constatado é que, em um universo de 48 funcionários, há dois homens atuando diretamente com as crianças em sala de aula. Foi constatado, ainda, que o porteiro é homem, mas isso não gera preocupação para a direção e para os pais, pois ele não tem contato direto com as crianças.

#### 4.4.3 Escola 3

A terceira entrevista foi realizada no dia 31 de outubro de 2019, também em uma escola do município de São Caetano do Sul, que atende a um quantitativo de 165 alunos. Com relação aos recursos humanos, ela conta com 50 funcionários (docentes e agentes administrativos), dos quais três são homens – dois atuam diretamente com as crianças, um na função de API e outro na função de professor. Ambos iniciaram na escola, em 2019, mediante concurso público. O terceiro atua na parte administrativa da escola de EI.

Com o intuito de agendar a entrevista, foram feitos dois contatos telefônicos previamente. Na segunda tentativa, foi feito o agendamento da entrevista para o dia seguinte no período da manhã, que transcorreu com bastante tranquilidade, sem interrupções. A diretora (Gestora da Escola 3), que tem larga experiência na docência (mais de 15 anos, bem como na gestão) e tem formação no Magistério, em Pedagogia e Pós-Graduação *lato sensu* em gestão educacional, estava à vontade, pois foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, bem como garantido o seu anonimato na transcrição dos dados.

Para coletar os dados, foi usado um aplicativo no celular que registra, por meio de escrita, o áudio captado, sendo necessário, porém, a reescrita *a posteriori*, uma vez que muitas palavras são registradas de forma incorreta. Além do registro do aplicativo, o pesquisador fez, também, algumas anotações para a complementação

do registro de áudio. Além do roteiro previamente seguido, também foi conversado sobre outros assuntos pertinentes ao tema em questão.

#### 4.4.4 Escola 4

A quarta entrevista foi a única que foi remarcada, devido a um problema de saúde da gestora que não pôde atender no dia agendado. Contudo, um funcionário da secretaria fez contato prévio com o pesquisador solicitando alteração de data. Para além da entrevista, foi possível conhecer um pouco o interior dessa escola, pois foram duas visitas, sendo uma para explicar o objetivo da pesquisa e a segunda para a realização da entrevista em si.

A entrevista ocorreu de forma natural. A Gestora da Escola 4 estava bem à vontade para responder às questões e demonstrou-se interessada no assunto, uma vez que manifestou o desejo de estar à disposição caso necessitasse de outros dados.

Dentre os desafios da escola, segundo a gestora, a estrutura física lhe consome bastante tempo, pois está constantemente necessitando da manutenção, visto que é uma escola antiga e bem afastada do centro.

Como São Caetano do Sul tinha, à época da pesquisa, somente três escolas com professores homens atuando na EI, está foi a última entrevista. Assim, todo o universo de escolas com professores homens atuando na EI, nesse município, foram entrevistados.

#### 4.4.5 Escola 5

A quinta entrevista ocorreu no final do mês de novembro de 2019 em uma escola de EI do município de Mauá que estava funcionando há apenas dois anos. Por ser uma escola nova, a equipe gestora bem como os funcionários e boa parte dos professores estavam atuando, nessa escola, desde sua inauguração.

Com relação à atuação de professores homens na EI, constatou-se que há dois profissionais, por ocasião da coleta de dados, em exercício. Um deles atua como professor e o outro como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). O fato de os professores estarem desde o início do funcionamento da escola trouxe uma maior segurança para os pais e não gerou tantos desconfortos.

Assim como já vinha ocorrendo, a diretora (Gestora da Escola 5), por ocasião da entrevista, estava à vontade, mostrou-se confiante em suas respostas, pois já tinha informações sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre o termo de confiabilidade. Com relação ao seu perfil, a profissional tem licenciatura em Pedagogia, é concursada como professora e exerce a função de Assistente de Direção.

#### 4.4.6 Escola 6

A entrevista foi realizada em uma escola do município de Mauá, no dia 4 de dezembro de 2019. Diferentemente das demais entrevistas, nesse caso, duas profissionais da gestão participaram da conversa, pois é uma escola grande que conta com duas vice-diretoras. As duas profissionais têm licenciatura em Pedagogia, estando a primeira (Gestora 1 da Escola 6) na função, por ocasião da pesquisa, há apenas três meses; e a segunda (Gestora 2 da Escola 6), há mais de dez anos. Os depoimentos dessas gestoras merecem destaque porque representam diferentes vozes em um mesmo contexto, opinando sobre a atuação de homens na Educação Infantil.

Apesar de ser uma escola grande, com, inclusive, EJA à noite, há apenas dois professores homens atuando diretamente com criança: um deles atua como professor com o grupo 3 (G3), crianças de 3 anos idade; e o outro com crianças com necessidades educacionais especiais. Esse último profissional tem a função de auxiliar toda e qualquer criança, principalmente as que têm alguma necessidade especial. Diferentemente de API, em São Caetano e ADI em Mauá, esse profissional tem como principal atribuição auxiliar diretamente a criança com alguma necessidade.

### 4.5 Análise e interpretação dos dados

De posse das respostas, o material foi explorado, classificado, organizado e interpretado segundo técnicas provenientes da Análise de Conteúdo, atendendo, em todos os aspectos, aos interesses investigativos da pesquisa (BARDIN, 2011). Assim sendo, nesta subseção, trataremos das orientações para a análise de dados e as categorias encontradas.

#### 4.5.1 Orientações para análise dos dados

De posse das respostas obtidas junto aos gestores e às gestoras escolares da Educação Infantil das duas cidades, o material reunido passou por um processo de análise e de classificação de dados até a obtenção de variáveis. Para darmos conta dessa empreitada, recorreremos às orientações de Bardin (2011). O trabalho foi, assim, organizado em três etapas, segundo a teoria de Bardin (2011):

I. **Pré-análise:** organização do material constituído de uma leitura flutuante para obter uma categorização dos dados obtidos. É nesse momento que são definidos as hipóteses e os objetivos, bem como os encaminhamentos para a preparação formal do material analisado. Nesse caso, as entrevistas foram transcritas e o conjunto de dados obtidos constituiu no *corpus* da pesquisa.

II. **Exploração do material:** administração sistemática das decisões tomadas. De posse dos depoimentos dos gestores, os quais foram transcritos, os dados foram organizados por semelhança; contudo, essa organização teve como parâmetro o roteiro das entrevistas, bem como o referencial teórico que fundamentou a pesquisa. Assim, considerando-se que as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados (BARDIN, 2011), optamos pela primeira alternativa.

III. **Tratamento dos resultados e interpretação:** fase que combinou a reflexão, a intuição e o embasamento nos dados empíricos para estabelecer relações em busca de resultados a partir de dados brutos, de maneira a se tornarem significativos e válidos.

A partir desse processo, os dados passaram por codificação segundo regras precisas. Os dados brutos deram lugar a categorias específicas criadas a partir das regras de contagem (BARDIN, 2011). Essa categorização diferencia os dados agrupando-os segundo regras embasadas em referenciais teóricos que permitem a criação de categorias de análise.

#### 4.5.2 Categorização

Feita a caracterização geral de cada escola e o perfil dos entrevistados, foi preciso considerar a similaridade dos depoimentos dos participantes da pesquisa, as respostas obtidas (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012; MIRANDA; SOBRAL, 2019) para a criação das categorias. Assim, os depoimentos dos gestores foram agrupados e

classificados segundo critérios previamente estabelecidos e, em seguida, criadas as categorias de análise, quais sejam: 1) Percepção de pais sobre a atuação de professores homens na EI; 2) Gestão de conflitos na escola de EI; 3) O professor homem e o cuidar na escola de Educação Infantil; e 4) O papel da gestão na naturalização da docência masculina na escola de Educação Infantil.

#### 4.5.2.1 CATEGORIA 1: PERCEPÇÃO DE PAIS SOBRE ATUAÇÃO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta categoria, encontram-se descritos e analisados os depoimentos dos gestores das escolas de EI acerca das concepções dos pais sobre a atuação de professores homens nesse nível de ensino. Para tanto, foi realizada a seguinte indagação aos entrevistados: “A escola tem profissionais do sexo masculino atuando na Educação Infantil”; “Você poderia falar um pouco como é vista pelos pais e pelas professoras a atuação desses profissionais?”.

Antes de trazermos os depoimentos dos gestores sobre o assunto investigado, cabe sinalizarmos que, com exceção de uma escola que foi inaugurada em 2018 e, com ela, iniciaram todos os profissionais, incluindo, portanto, o professor homem, as demais se estabeleceram antes da chegada dos professores homens. Em razão disso, a possibilidade de estranhamento por parte dos pais é maior, pois já existia uma cultura arraigada acerca da prevalência de professoras na EI em relação aos professores homens.

Consideramos que o ato de acolher reflete o ambiente da EI, pois a afetividade da acolhida é uma prática importante na rotina desse nível de ensino, principalmente no início de ano, a chamada “semana de adaptação”. Entretanto, nem sempre nesse período de acolhimento é dada a atenção para o fato de que, nessas escolas, podem ter tanto professoras quanto professores.

Da mesma forma que ninguém nasce educador, segundo Freire (2000), nós nos fazemos educadores, nos formamos educadores, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Assim, a acolhida, que é uma prática utilizada na chegada da criança na escola, deveria ser também uma prática para receber o professor homem na escola de EI. Como isso não acontece, o que se observa é que a chegada do professor na escola é percebida como sendo algo diferente, não pela presença de mais um profissional no ambiente, mas pela expectativa dos pais pelo fato de ser um homem que irá atuar com as crianças.



Esse estranhamento dá-se não somente com relação aos professores homens, mas também quando o gestor da escola é um profissional do gênero masculino. Esse ponto de vista está sustentado no seguinte depoimento: “*Quando eu assumi um G2 (Sala de aluno da faixa etária de 2 anos), começaram a surgir comentários sobre a minha pessoa pelo fato de eu ser homem*” (Gestor 1).

Na EI, as discussões sobre gênero são necessárias não somente porque há professores homens atuando na escola, mas por ser uma necessidade para a formação da criança. Contudo, essas discussões devem ocorrer independentemente de haver ou não professor homem na escola, mas porque é na Educação Infantil que se começa a percepção de gênero, principalmente quando há a presença de homens em salas de pré-escolas e em creches (LOPES, 2015).

O questionamento central dos pais acerca da atuação de professores homens na EI dá-se, fundamentalmente, com relação à higienização da criança. Em geral, essa preocupação está alinhada ao fato de esse profissional levar ou não levar a criança ao banheiro, trocar fralda ou ir ficar sozinho com ela, conforme pode ser constatado neste depoimento:

*Nossa, como um homem vai assumir uma sala. Isso antes de eu chegar na escola. Viram meu nome da lista e já começaram a falar. As pessoas têm um pré-julgamento, antes mesmo de eu assumir a sala, já tinham comentários. Quando eu cheguei, também teve os questionamentos e teve mãe que realmente falou que não queria que eu trocasse o filho dela. (Gestor da Escola 1).*

Ao relatar esse fato, percebemos que o entrevistado tem a preocupação de colocar a escola como uma referência, mencionando, várias vezes, que a escola tem esse compromisso de garantir o direito da criança de ser cuidada, do professor de realizar as atividades inerentes as suas funções e, ao mesmo tempo, o direito de a família de ser ouvida.

O desfecho dessa situação deu-se quando as mães perceberam que a troca das crianças é uma das atribuições do profissional (professor homem) e que se deixasse somente as professoras a cargo dessa atividade estaria, de certa forma, acarretando maior trabalho para elas. No entanto, essas situações podem ser equacionadas quando se busca o diálogo com os pais, conforme pode ser constatado neste depoimento:

*A gente chama os pais para conversar e procura mostrar para eles que o professor nunca fica sozinho com a criança. Não somente o professor homem, mas todo profissional que vai trocar uma criança não fica só, mas com outro professor. Isso é uma forma de proteger os nossos profissionais (Gestora da Escola 5).*

Dois aspectos devem ser analisados nesse depoimento: uma é a semelhança com a resposta do outro entrevistado sobre a forma de solucionar os conflitos. Para esse gestor, resolve-se o problema chamando os pais para um diálogo sobre suas preocupações com relação ao medo de o professor homem lidar com as crianças. Outro fato é que existe uma preocupação em não deixar a criança sozinha, seja com o professor, seja com a professora. Esse tipo de atitude, em certa medida, pode revelar uma prática gestora coerente com os anseios dos pais, mas não deixa de ser a naturalização do preconceito contra a atuação masculina na docência da escola de EI.

Se, por um lado, essa prática esteja orientada na perspectiva de Freire (1996), que acredita no diálogo para a construção de uma educação de qualidade; por outro, corrobora um pensamento ingênuo acerca da solução da questão de gênero na escola. Por conta disso, o diálogo é uma forma que os gestores buscam para intermediar os questionamentos dos pais quanto à desconfiança do trabalho do professor homem na Educação Infantil. É por meio do diálogo, em reuniões fechadas, ora com os pais interessados, ora com pais e professores, para se chegar a um consenso de qual melhor caminho para resolver tais questionamentos.

Apesar de buscar meios para lidar com os questionamentos dos pais acerca da atuação de professores homens nas escolas de EI, não foi identificada uma preocupação por parte desses mesmos profissionais acerca da acolhida desses professores e da ambientação deles nas escolas. O que se observa é que eles buscam agir com certa naturalidade evitando, portanto, abordar o assunto com os pais, pois o tema é tratado

*[...] somente se houver algum questionamento de alguma mãe e após conversar individualmente com essa mãe e se for necessário, e aí, chamaremos o professor e conversaremos juntos, mas não, não fazemos uma acolhida diferenciada não, pelo fato de ser um homem chegando na escola. (Gestor da Escola 1).*

Em alguma situação, foi conversado somente com a família que apenas queria se informar como o professor recém-chegado na escola iria proceder na troca com as crianças. A maior preocupação das famílias que questionam o fato de o professor ser homem é a questão do cuidado higiênico para com a criança. Sobre esse assunto, o Gestor 1 comenta:

*Na escola, que eu me lembre, não houve casos em que tenha sido necessário marcar uma reunião para apresentar o professor homem que chegou na escola, o que, muitas*

*vezes, acontece é esperar a reunião de pais e o professor é apresentado para os pais e responsáveis da turma. (Gestor da Escola 1).*

Na escola em que ocorreu a segunda entrevista, a gestora afirmou que os dois professores chegaram à instituição em 2019, no mesmo ano que ocorreu a entrevista. Em razão disso, ela destacou que, até então, não tinha havido reclamações por parte dos pais a esse respeito. Em certa medida, isso chama atenção, pois, considerando o conservadorismo da sociedade e pelo fato de que a escola sempre contou com mulheres atuando diretamente com a criança, poderia haver estranhamento.

Ao contrário, para a gestora e para os pais, a chegada dos professores à escola foi algo novo, mas, aos poucos, eles se acostumaram. Todavia, ela sinalizou:

*Antes dos meninos, quer dizer, os professores é que eu os chamo de meninos, chegarem na escola eu mesmo era uma daquelas que não via com bons olhos homens atuando na Educação Infantil. Parecia estranho ter uma pessoa do sexo masculino trocando fraldas. Esses [alunos] são tão pequenos, tão indefesos e a gente escuta tantas coisas, principalmente nas redes sociais. Hoje em dia tudo vai para as redes sociais, não é mesmo? (Gestora da Escola 2).*

Essa sensação de que poderia acontecer alguma coisa envolvendo o professor e a criança está presente nas falas de outras gestoras, como nesta, por exemplo: “*Nunca deixamos o professor sozinho com as crianças, principalmente nos momentos de higienização*” (Gestor da Escola 3). Esse mesmo olhar sobre o assunto foi percebido também nos depoimentos das Gestoras da Escola 6, que reforçaram ainda mais a ideia de que existe a possibilidade de abuso contra a criança e que, quando há professores (homens), os riscos são maiores.

Esse ponto de vista dialoga com as “[...] noções de masculinidade hegemônica e de concepções de infância que permeiam o imaginário social [...]” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 730) e, portanto, o dessas gestoras por entenderem que “[...] a presença, em um mesmo espaço social, do homem e da criança, como ocorre na educação infantil”, levou e tem levado cada vez mais “[...] a questionamentos e tentativas de segregação entre esses dois sujeitos históricos” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 730).

Quando se analisa a concepção dessas gestoras, bem como as supostas queixas dos pais acerca da atuação de professores nas escolas de EI, concordamos com Monteiro e Altmann (2014, p. 730), para quem: “O estranhamento refere-se não só à presença do homem na função de professor, à sua escolha profissional, mas também aos procedimentos adotados em momentos de cuidados corporais e à orientação sexual das crianças”.

Esse olhar esteve presente, mesmo que de forma latente, nos depoimentos de alguns gestores participantes desta pesquisa, mas de forma mais explícita nas falas da Gestora da Escola 2 que se colocou reticente a respeito da chegada dos professores na escola onde trabalha. Cabe sinalizarmos que, embora, nesse processo de análise, o conteúdo manifesto tenha prioridade, não dá para descartar a possibilidade de analisarmos também mensagens que aparecem nas entrelinhas (FRANCO, 2012), conforme percebido na conversa com essa gestora.

Outro aspecto a ser destacado é que, em geral, esses professores são concursados e, em razão disso, não existe outra alternativa por parte do gestor senão a de criar meios para que eles sejam inseridos no ambiente escolar. A pesquisa realizada por Sousa (2011) ratifica esse ponto de vista:

O fato de o professor Arnaldo ser concursado e ter sido encaminhado pela SME pode ter sido um elemento facilitador de seu ingresso na instituição. Inclusive, ao falar da reação do corpo docente do CEI em relação à vinda do professor, a diretora afirma que não houve espanto, nenhuma novidade porque no início ele já havia entregado a carta de encaminhamento da SME e sabiam que ele era um professor de educação infantil. (SOUSA, 2011, p. 121).

Talvez, se fosse uma situação de contratação, é bem provável que a situação mudasse ou que nem existisse, pois, nesse caso, existe a possibilidade de o diretor não aceitar o profissional sob as mais diversas alegações.

#### 4.5.2.2 CATEGORIA 2: GESTÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Não há dúvidas de que o número de homens atuando na EI seja como professor, como gestor ou até mesmo funcionário é pequeno. Em razão disso, quando as escolas de EI recebem um professor (homem) não é de se estranhar que haja um certo estranhamento tanto por parte dos pais como das professoras e até mesmo dos gestores, o que acaba gerando alguns conflitos entre os diferentes atores.

Pensando nisso, foi feita a seguinte indagação aos gestores e às gestoras participantes da pesquisa: Quando a gestão da escola depara com situações de conflito acerca da atuação desses profissionais, quais são os encaminhamentos mais comuns com vistas a atender aos anseios dos pais sem ferir os princípios éticos e profissionais da gestão e do profissional?

De posse dos depoimentos, o que observamos é que não há uma preocupação com a competência do professor, mas, sim, com relação às práticas de contato mais direto com as crianças, conforme pode ser constatado no excerto a seguir:

*Para os pais, e para a comunidade escolar, principalmente para mim enquanto gestora era novidade. Houve, sim, questionamento de mães sobre como seria o procedimento de higienização das crianças depois que os professores homens chegaram na escola. (Gestora da Escola 2).*

O conflito existe porque até mesmo a gestora estranha a presença dos professores, mas ela busca meios para lidar com a situação. Assim, uma alternativa sinalizada por ela foi “[...] procurar ouvir os pais e aguardar” (Gestora da Escola 2). Ela afirmou ainda que, com o tempo, o que se percebeu é que

*[...] os próprios pais começaram a se identificar com o trabalho dos professores e a partir de então, cessaram os questionamentos. Hoje, os profissionais que mais recebem mais elogios na escola são os dois “meninos”, claro que esse reconhecimento não é apenas por ser homens, mas a qualidade do trabalho de ambos, justifica. (Gestora da Escola 2).*

A estratégia da gestora em aguardar parte do princípio de que, aos poucos, diante do desenvolvimento do trabalho do professor, não somente a comunidade escolar muda sua forma de pensar, mas ela também passa a reconhecer que não é o gênero que define o profissional, mas seu comprometimento com a ação docente e, conseqüentemente, seu profissionalismo.

Uma segunda fala dessa mesma gestora, ainda que reticente, sinaliza que o professor homem pode, até mesmo, lidar diretamente com as crianças:

*Posso afirmar de forma de retratação que a vinda dos professores para a escola e o trabalho que estão fazendo, tanto o contato com os alunos, como com os pais, me fez mudar minha visão. Hoje chego até em afirmar que, em algumas situações, o homem pode ser uma escolha para atuar diretamente com a criança. (Gestora da Escola 2).*

Essa comparação deixa nas entrelinhas uma nítida diferenciação entre o professor homem e a professora mulher e que, em algumas situações específicas, em termos comparativos, um profissional se sobressai com relação a outro. Tal comparação acontece não somente no ambiente interno da escola, mas também no espaço externo, pois o assunto ainda é polêmico, tanto dentro quanto fora da escola.

Entretanto, nem todos os gestores pensam da mesma forma quando o assunto é comparar a atuação de professores homens e mulheres na escola de EI. Assim, diferentemente do que pensa a Gestora da Escola 2, a Gestora da Escola 3 tem um olhar bem mais aberto sobre o assunto:

*Não vejo diferença entre os dois profissionais, uma vez que sua sexualidade, ou seja, ser homem e ser mulher não interfere no trabalho docente. O que conta é sua postura, seu trato com a criança, seu profissionalismo. Tudo além disso é preconceito com o profissional homem ou com a profissional mulher. O sexo do profissional não interfere no seu desempenho profissional. (Gestora da Escola 3).*

Cabe sinalizarmos que essa gestora confunde gênero com sexualidade, mas deixa claro que não vê diferença quando o assunto é atuação profissional. Para ela, não importa se é professor homem ou mulher, o que importa é sua capacidade para a docência na EI. Nessa mesma linha de pensamento, a concepção de que ser homem ou ser mulher não interferir no trabalho junto à criança também é compartilhada pelo único gestor (homem) participante desta pesquisa. Sobre esse assunto, ele teceu o seguinte comentário “[...] não creio que haja interferência na qualidade do trabalho o simples fato de o professor ser homem ou ser mulher, pois na nossa escola ambos trabalham corretamente com as crianças” (Gestora da Escola 1).

Grosso modo, os gestores não veem nada de errado acerca da atuação de professores homens na Educação Infantil, portanto, para eles(elas), não há nenhum problema para o professor (homem) trocar fralda, levar a criança ao banheiro, auxiliar na higienização e cumprir com as demais atribuições inerentes à função do profissional de EI.

Todavia, todas as gestoras e o gestor estão cientes dos conflitos na escola quando existem professores homens em exercício. Assim, para eles, uma alternativa para minimizar o conflito é o diálogo constante entre os diferentes atores.

*Chamar para conversar sempre que gere algum desconforto dos pais com o trabalho do professor é, sem sombra de dúvida, uma das melhores alternativas para não encaminhar possíveis transtornos no ambiente escolar. Porém esse diálogo só acontece se houver manifestação da parte dos pais. (Gestora da Escola 5).*

Cabe salientarmos que as discussões sobre o assunto – gênero – estão muito presentes no imaginário dos adultos e não no das crianças. Com relação aos alunos “[...] eles são muito pequenos para falarmos sobre esse assunto. Isso é coisa da família” (Gestora 2 da Escola 6). Nota-se que, para essa gestora, falar sobre sexualidade, sobre questões relacionadas a gênero, tem idade e é assunto que a família tem de tratar e não a escola. Esse ponto de vista dialoga com a concepção de gestão sobre o mesmo assunto, mas em um município localizado na Região Sul do Brasil segundo pesquisa de Sousa (2011). Nessa pesquisa, o que foi verificado é que as crianças não têm nenhum estranhamento com o fato de receberem um professor e não uma professora, pois:

Respondendo sobre como percebeu a reação das crianças, a diretora afirma que houve um estranhamento, mas não pelo fato de ser um homem a assumir a sala, mas porque as crianças sentiram falta da professora anterior. Dessa forma, a razão do estranhamento das crianças seria o apego à professora e não a chegada do professor. (SOUSA, 2011, p. 121).

Contudo, os gestores entendem que o professor precisa se adaptar ao ambiente da EI. Para tanto, ele pode, aos poucos, “[...] *ir se ‘moldando’ para poder atuar com a criança, pois o homem tido como rude, bruto não se enquadra, de início, com o trabalho com os pequenos*”, mas deixou a entender que, com o tempo, ele aprende, pois “*todos aprendem e a escola pode ensinar*” (Gestora da Escola 3).

O que se pode perceber na fala dessa gestora é que existe um padrão de docência na educação da infância e que o homem precisa adequar-se a ele. Assim, caso o profissional não chegue à escola dentro desse padrão, cabe à escola prepará-lo para tal.

#### 4.5.2.3 CATEGORIA 3: O PROFESSOR HOMEM E O CUIDAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Se, por um lado, existe o estranhamento da presença do professor (homem) nas escolas de EI; por outro, espera-se que o gestor crie meios para que ele seja acolhido pelos demais colegas e pelos pais. Quando o assunto é atuação de professores na Educação Infantil, o que se observa é que não é a qualificação profissional o motivo principal dos questionamentos por parte dos pais, mas o fato de esse profissional da educação ser homem e lidar com o contato direto com as crianças. Não é qualquer contato, mas o contato corporal no momento da higienização. A preocupação é, assim, o fato de ser homem e o perigo que isso pode causar, como aponta o Gestor da Escola 1 no excerto que segue:

*Há pais que não perguntam se o professor tem qualificação, quais os projetos que o professor pretende desenvolver durante o ano com seu filho, mas o principal questionamento é quem irá levar seu filho ao banheiro e, há caso de pergunta até se não haverá nenhum perigo com o professor homem. (Gestor da Escola 1).*

Os entrevistados, quase em unanimidade, afirmaram que um dos motivos pelos quais os pais questionam é o gênero do professor e não sua preparação profissional e a qualidade de seu trabalho. Simplesmente pelo fato de ser um professor homem em sala de aula e não uma professora é que os questionamentos surgem. Tal relação se torna mais evidente em escolas onde o a chegada de professores é recente:

*A chegada dos professores na nossa escola foi uma novidade. Nós nunca tínhamos homens trabalhando diretamente com a criança. Os questionamentos dos pais geram*

*sempre entorno do momento da troca e nós aqui somos creche, então as crianças são totalmente dependentes dos adultos. (Gestora da Escola 2).*

A fala da Gestora da Escola 2 deixa claro que o assunto da presença do homem na EI somente vem à tona quando se tem um profissional homem atuando na escola. A ausência desse profissional justifica o não falar sobre o assunto. Segundo a Gestora da Escola 3, “[...] esse assunto não fazia sentido quando não tínhamos um professor homem na escola. Mesmo porque não havia questionamentos dos pais”.

Por ser a minoria, os homens estão em evidência no ambiente escolar. Ao tentar entender a pouca quantidade de homens na Educação Infantil, uma das entrevistadas pontua que:

*Por questões culturais. Por existirem poucos profissionais atuando nesse nível de ensino. Pelos pais acompanharem casos de pedofilia na TV e acharem que seus filhos correm riscos ao ser cuidados por professores homens no ambiente escolar. (Gestora da Escola 4).*

No entendimento das gestoras e do gestor entrevistadas(o), o motivo pelo qual existem disparidades entre o número de homens com relação ao número de mulheres é cultural, que vem sempre em primeiro lugar. Culturalmente, a mulher sempre cuidou das crianças, dos filhos em casa, e isso acaba sendo reproduzido em um ambiente onde o público principal é a criança. Para a Gestora 1 da Escola 6, “[...] sempre a mulher cuidou dos filhos enquanto o homem fazia outras atividades e isso deu continuidade no ambiente escolar”. Essa divisão do trabalho tem origem quando o homem saía para caçar, e a mulher ficava com os afazeres domésticos e cuidando dos filhos. Com base nessa preocupação dos pais, bem como na visão reacionária de duas deputadas de São Paulo, foi proposto, como já apontado anteriormente, o Projeto de Lei (PL) Nº 1.174, de 2019, sob a alegação de o trabalho com cuidados íntimos com a crianças ser realizado exclusivamente por profissionais mulheres (SÃO PAULO, 2019).

A despeito da suposta preocupação dos pais, esse projeto pode até ganhar força considerando o cenário político que o país vivenciam na atualidade, mas, na concepção dos participantes da pesquisa, com exceção de apenas uma gestora que o defendeu, as demais consideram que esse PL não tem consonância com a realidade da EI e vai contra os avanços dos próprios princípios de equidade entre os profissionais que atuam nesse nível de ensino. A Gestora 1 da Escola 6, por exemplo, ao tratar do assunto, assevera: “*Parece uma piada de mau gosto*”, pois discorda totalmente da proposta. Na mesma linha de pensamento, a Gestora da Escola 5,



embora não tenha conhecimento, em profundidade, sobre o assunto, sinalizou: “*Ouvi comentário de tal Lei, mas acredito que não será aprovada. O engraçado ou trágico é que essas leis são pensadas e elaboradas sem a participação dos profissionais da área*”. Por sua vez, a Gestora da Escola 3 mostrou-se incrédula sobre o assunto tecendo a seguinte reação: “*Sério? (risos). Não estou sabendo disso, mas parece surreal*”. O Gestor da Escola 1, ao ser questionado sobre o assunto, teceu o seguinte comentário: “*Eu li sobre isso. Achei um absurdo. Não será aprovada, é inconstitucional*”.

Os demais entrevistados seguem a mesma linha de raciocínio, ora com espanto ora se opondo contrário ao citado PL, mas foi constatado também concordância sobre o assunto, conforme pode ser verificado neste depoimento:

*Parece-me que a intenção das deputadas é atender uma reivindicação dos pais e precisa. Na educação Infantil temos que atender não somente a criança, mas também os anseios das famílias, uma vez que as crianças ainda não têm autonomia para decidir por si. (Gestora 2 da Escola 6).*

A gestora que fez essa afirmação vê a necessidade de atender não somente à criança, mas também aos pais, visto que estes estão reivindicando que seus filhos sejam cuidados nos momentos da troca de fraldas, do uso do banheiro, do banho, somente por professora mulher. Para ela, isso deve ser um direito da família e a escola deve atender a essas demandas.

Por trás desse pensamento, existe o imaginário do que compete ao homem e à mulher na educação das crianças ficando a questão do cuidar sob a responsabilidade da professora. O homem não pode fazer isso, pois pode “causar uma má impressão”, conforme sinalizado no depoimento de um professor que participou da pesquisa de Nunes (2013):

*[...] essa questão do homem na escola só que tem que ter muito cuidado né hoje em dia, o homem que for trabalhar na Educação Infantil ou em qualquer área não é só na Educação Infantil ele precisa ter uma postura de limites pra tá lidando com essas crianças esses alunos tem coisa que talvez uma mulher faz o homem não deve fazer pra não dá uma má impressão (Professor Roberto). (NUNES, 2013, p. 86).*

Assim, para além de existir um padrão para a docência masculina nas escolas de EI, nem todas as atividades podem ser realizadas por eles, pois, na concepção desse professor, não ficaria bem. Infere-se, portanto, que o preconceito contra a atuação do professor na escola de EI não é somente por parte das professoras, dos pais e das gestoras, mas pode estar presente também no imaginário dos professores.

#### 4.5.2.4 CATEGORIA 4: O PAPEL DA GESTÃO NA NATURALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA MASCULINA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Toda escola tem conflitos, os quais existem porque nem sempre há consenso entre o que a comunidade espera e o que a escola pode oferecer. Contudo, é esperado que o diretor, em razão de sua competência, faça a mediação desses conflitos buscando o equilíbrio e, aos poucos, a naturalização da docência masculina nas escolas de EI. Cabe a ele garantir

[...] o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais. (LÜCK, 2009, p. 15).

Como a escola de EI não está isenta a essa situação, bem como precisa lidar com a visão de alguns pais sobre a atuação de professores (homens) na EI, segundo um dos participantes da pesquisa, uma alternativa para o problema é o diálogo. No entanto, não é só isso, as gestoras e o gestor citam também o emprego da legislação como fonte de consulta para embasar suas decisões, pois precisam garantir ao professor o direito de trabalhar.

Foi verificado também que, para lidar com situações conflituosas, recorrer aos ensinamentos de Paulo Freire (1927-1997) é uma solução para alguns gestores, pois: “Um diálogo não pode existir, entretanto, na ausência de um amor profundo pelo mundo e pelas pessoas. Porque o amor é um ato de coragem, não de medo, amor é compromisso com os outros” (FREIRE, 1993, p. 27).

Em diversos momentos, os gestores mencionam situações em que foi necessário intervirem por meio de reuniões entre os pais e o professor. Isso acontece porque “[...] há caso e casos; há casos que chamo os pais e já resolve a situação e em outros e necessário conversar junto ao professor” (Gestora da Escola 4).

A estratégia dos gestores em atender aos pais que questionam o trabalho do professor parece ser eficaz, pois nenhuma delas e nem o gestor relataram que o conflito extrapolou o âmbito escolar. Todos os embates foram resolvidos entre os gestores e os pais e, em algumas situações, entre os gestores, pais e professor.

*No final da conversa os pais saem tranquilos. Na verdade, o que eles querem é ouvir da direção que está tudo bem. Que não vai acontecer nada com seus filhos durante o período que estiverem aqui. Após a gente explicar que o professor nunca fica sozinho com a criança, acabam indo embora e, a maioria, nunca mais toca no assunto. (Gestora da Escola 3).*

Nos relatos das gestoras e do gestor entrevistados, não foram apontados nenhum caso que extrapolou os muros da escola. Todos os conflitos foram resolvidos pela direção, não sendo preciso recorrer a instâncias superiores. De acordo com a Gestora da Escola 4, “[...] somente quando os pais insistem que a gente – ela – comunica o professor e o chama para conversar”. Entretanto, “[...] na maioria das vezes o desconforto dos pais é resolvido com uma conversa rápida” (Gestora da Escola 4).

Em geral, os conflitos não são graves nem tampouco relativos ao medo dos pais sobre o fato de o professor ser homem e lidar, por exemplo, com a higienização das crianças. Contudo, não quer dizer que isso não exista, pois esse assunto, apesar de não estar explícito, está latente no imaginário tanto dos pais quanto dos gestores. Para Bonifácio (2019), existe ainda o medo da violência física contra crianças, levantando-se dúvidas sobre a integridade e as intenções por trás dessa relação; como se, necessariamente, houvesse um potencial “abusador” disfarçado no pretexto da docência.

Esse medo, também chamado pela pesquisadora Sayão (2005) de “androfobia”, medo que se tem do homem, e, no caso da Educação Infantil, o receio que os pais têm do contato do professor masculino com a criança. Tal situação é ilustrada no seguinte depoimento:

*O medo que os pais têm é de que o professor homem possa abusar de seus filhos no período que está na escola. Mas a gente explica que nenhum professor, seja homem ou mulher, fica sozinho com a criança. Sempre há dois profissionais, principalmente no momento da troca. (Gestora 1 da Escola 6).*

Essa mesma fala aparece nos depoimentos da Gestora da Escola 4 quando afirma que existe certa preocupação acerca dos procedimentos de o professor homem na escola e, por conta disso, nenhum professor, seja ele homem ou mulher, atuar sozinho. Isso acontece principalmente nos momentos de troca das crianças, pois, nesses casos, há sempre dois profissionais atuando juntos. Para ela, isso garante maior segurança tanto para a criança quanto para o profissional, bem como tranquiliza os pais que sabem que seu filho ou filha nunca estará com um adulto sozinho.

Para o Gestor da Escola 1, o medo de que muitos pais têm se justifica por casos que eles veem nas redes sociais, em noticiário de televisão, pois:

*Os medos que os pais têm são, na maioria dos casos, resultado daquilo que eles veem na TV. Eu, por exemplo, já trabalhei em algumas escolas, aqui e em cidades do interior, e nunca soube de casos de professores homem agir de forma violenta contra as crianças. (Gestor da Escola 1).*

Esse medo, muitas vezes, não tem uma explicação lógica, visto que não acontecem abusos contra a criança somente por pessoas do sexo masculino, mas também com professoras. Além disso, não houve relato de casos, nas escolas pesquisadas, que confirme tal preocupação. É, portanto, um tema que precisa ser com responsabilidade tanto com os profissionais da escola como com os pais. Todavia, o que se observa é que o assunto é pouco explorado, pois só é abordado quando a escola tem um professor (homem) e mediante questionamento dos pais, conforme pode ser constatado neste depoimento: *“Nunca pensei na necessidade de trabalhar essa temática aqui na escola. Antes não tínhamos professores homens atuando aqui”* (Gestora da Escola 3).

Para a Gestora da Escola 5, o medo, os conflitos, as dúvidas dos pais e, até mesmo, a formação do professor homem para conviver harmoniosamente com essa nova realidade de maior quantidade de homens com os pequenos podem ser resolvidos da seguinte forma:

*Tem que falar sobre isso sim. Nas reuniões de pais, principalmente nas salas eu tenho docentes do sexo masculino, é preciso falar com transparência e sem medo desse assunto, pois com conhecimento, com informação os pais param de ter essas preocupações que em muitos casos não faz sentido. (Gestora da Escola 5).*

Infere-se, portanto, com base nas falas das gestoras e do gestor, que os encaminhamentos que a direção das escolas investigadas, que a gestão de conflitos nessas escolas é feita com base no diálogo. Contudo, não é um diálogo centrado no senso comum, mas ações pautas em fundamentos teóricos e legais.

Com isso, mesmo que, vagarosamente, observamos uma tentativa de a gestão substituir o estranhamento da docência do professor homem nas escolas de EI pela naturalização. Isso não será uma tarefa fácil, pois o estranhamento da presença masculina nessas escolas, por vezes, começa até mesmo quando se busca realizar uma pesquisa, conforme foi advertido por Silva (2014), com base neste excerto extraído de sua pesquisa:

Quando estive conversando com a diretora Beth, na EMEIF, apresentando a pesquisa e o porquê de estudar o homem, professor na educação infantil, veio o estranhamento. “Peterson, mas só temos um professor, porque não estudar a relação das professoras com as crianças?”. Voltei a explicar para a diretora que as relações entre o professor e as professoras estariam presentes, mas o meu foco se daria principalmente na relação do professor com as crianças pequenas, tendo como discussão as relações de gênero. Ela então disse: “a figura do homem é muito importante na educação infantil, para as crianças terem uma referência masculina”. Nesse momento perguntei para ela se na unidade tinha somente o professor, como referência masculina, ela, então, respondeu que também tinha o zelador (Caderno de Campo 20 ago. 2012). (SILVA, 2014, p. 78).

A despeito de haver explicações para poder compreender esse estranhamento, pois as desigualdades de gênero estão cada vez mais presentes na estrutura social da divisão sexual do trabalho (CRUZ, 1998), especialmente na Educação Infantil, mas não exclusivamente nesse nível de ensino, isso precisa ser mudado. Não há como imaginar uma sociedade segregada por homens e mulheres considerando apenas o sexo de cada um para sua inserção no mundo produtivo. O que deve prevalecer é a capacidade de cada um e não o fato de ser homem ou mulher, e isso precisa começar bem cedo, na educação das crianças.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi orientada com base na seguinte indagação: como o gestor e a gestora escolar de Educação Infantil gerenciam situações cotidianas que envolvem a atuação de profissionais do sexo masculino no trato com criança nesse nível de ensino? Com o intuito de responder a essa indagação, buscou-se compreender as concepções de gestores e de gestoras escolares de Educação Infantil acerca da atuação de homens nesse nível de ensino. Para tanto, foram localizadas as escolas de Educação Infantil dos dois municípios investigados, bem como verificado em quais delas havia professores homens em exercício. No caso de São Caetano do Sul, como eram apenas três escolas, todas as gestoras foram entrevistadas, mas, no município de Mauá, pela sua dimensão, há número bem maior de escolas onde existem professores homens. Em razão disso, foram selecionadas apenas três escolas para manter um equilíbrio do número de escolas entre os dois municípios investigados.

Apesar das diferenças existentes entre as duas cidades, os resultados obtidos contemplam mais similaridades nas concepções dos gestores entrevistados, do que divergências. Infere-se, portanto que não são os fatores geográficos, populacionais, sociais e econômicos que determinaram a maneira como os gestores e as gestoras concebem a atuação do professor homem na Educação Infantil, mas as formas como o tema é abordado e está presente no imaginário tanto dos profissionais da escola como dos pais dos alunos e das alunas.

Na cidade de Mauá, existem mais professores homens atuando em sala de aula e na gestão da escola de Educação Infantil do que na cidade de São Caetano do Sul, mas não foi possível identificar as razões pelas quais existe essa disparidade. Um dado importante detectado é que tanto em São Caetano do Sul quanto em Mauá não existe concurso público para diretor de escolas. A escolha é, então, feita por indicação, mas há concursos para professores, o que favorece o ingresso deles na Educação Infantil.

Esse acesso gera dúvidas e conflitos no ambiente escolar, os quais estão atrelados ao fato de que os pais têm receio de seus filhos serem cuidados e, portanto, tocados por professores homens e pelos gestores que, por vezes, não sabem como lidar com a situação. De forma mais contundente, os pais têm medo de que seus filhos sejam abusados, pois eles assistem ou veem muitas notícias sobre isso nos meios de comunicação em massa e nas redes sociais. Para lidar com esse medo

dos pais, o gestor e as gestoras entrevistadas fazem uso do diálogo, o qual é embasado em referencial teórico e em legislação que trata do assunto.

O diálogo, sendo o meio pelo qual o gestor e gestora tem buscado atender às solicitações dos pais, parece que está sendo positivo, visto que, em todas as escolas, os conflitos gerados foram solucionados na própria escola, não havendo necessidade de recorrer a instâncias superiores. Assim sendo, a seguir, trazemos o produto final desta pesquisa, considerando as concepções dos participantes da pesquisa bem como o cenário político atual.



## **6 PRODUTO: GESTÃO ESCOLAR E GÊNERO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A pesquisa mostra que ainda existem muitos desafios no cotidiano das escolas de Educação Infantil para o exercício da docência do profissional do sexo masculino. Esses desafios estão atrelados, por um lado, aos pais ainda terem muito receio de que esses profissionais, por serem do gênero masculino, não podem, por exemplo, trocar fraldas das crianças, levá-las ao banheiro, dar banho ou ter qualquer tipo de contato com elas. Por outro, os gestores, que deveriam ser mais esclarecidos sobre o assunto, ainda são reticentes, pois veem a chegada de professores homens na escola como um desafio a ser superado. Todavia, não são somente eles que têm esse medo nas escolas, as professoras também têm esse tipo de preconceito.

Pensando nisso, a ideia é elaborar um Plano de Ação Educacional com foco na gestão escolar e no gênero na escola de Educação Infantil. O objetivo desse plano é subsidiar os diretores de escola e suas equipes na proposição de temas inerentes à diversidade com ênfase nas questões de gênero para que os professores e as professoras possam se apropriar melhor do assunto com vistas a ter uma atuação profissional ética, de modo a respeitar os direitos humanos e reconhecer a diversidade inerente ao ambiente escolar.

Esperamos, ainda, que eles (professores e gestores) possam se instrumentalizar com um referencial teórico e filmográfico que os subsidie para lidar com os medos e os anseios dos pais quando o assunto for a questão de gênero nas escolas de Educação Infantil, especialmente em se tratando da atuação de professores homens.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, José Durval. **Professores de bebês**: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro Presidente Conservadorismo, Evangélico e Crise Brasileira. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, jan./abr. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Messias Pereira; HAMMES, Care Cristiane. A androfobia na educação infantil. 2012. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/580>. Acesso em: 20 out. 2019.

AZEVEDO, Guilherme. Educação infantil é lugar de homem? Eles mostram que sim. **UOL**, São Paulo, 9 fev. 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/09/02/educacao-infantil-e-lugar-de-homem-eles-mostram-que-sim.htm>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOFF, Leonardo. Para os da classe opulenta que estão falando em deixar o Brasil. **VIOMUNDO**, 11 nov., 2014. Disponível em: <https://www.viomundo.com.br/voce-escreve/leonardo-boff-para-os-da-classe-opulenta-que-estao-falando-em-deixar-o-brasil.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

BONIFÁCIO, Gabriel Hengsternberg. **A profissionalização do docente masculino da Educação infantil**: inserção, estabilidade e atravessamentos. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [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: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/4-apresentacao-complementar-atividades-extra.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDONA, Maria João. Quinze anos depois: o impacto do doutoramento realizado em Caen. In: OLIVEIRA, Dolandina. (Org.) **Construindo investigação em ciências da educação: os doutoramentos portugueses com Louis Marmoz**. Lisboa: Educa, 2018. p. 153-169.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: Hotel Glória, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CASTRO, Fernanda Franciele de. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 14-15, 1989.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução Sandra Mallmann da Rosa, Revisão Técnica Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Amélia Teresinha Brum. “Não me disseram nada, mas eu percebia que esperavam que não desse certo”: quando um homem gay se apresenta em uma escola para ser professor dos anos iniciais. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 726-743, set./dez. 2017.

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehaum; MEDRADO, Benedito. (orgs). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS; 34, 1998. p. 49-67.

DAWALIBI, Nathaly Wehbe et al. Índice de Desenvolvimento Humano e qualidade de vida de idosos frequentadores de universidades abertas para a terceira idade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 496-505, 2014.

DEMETRIOU, Demetrakis Z. Conceito de Connell de masculinidade hegemônica: uma crítica. **Teoria & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 337-361, 2001.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **A pesquisa qualitativa: guia prático**. Montreal, McGraw- Hill, 1991.

DINIZ, Maria. Para a história das mulheres na Pré-História: em torno de alguns atributos do discurso. **Promotora**, [s.l.], ano 4, n. 4, p. 37-51, 2006

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 17-18, p. 9-79, 2002.

FENAPEF. Federação Nacional dos Policiais Federais. **30% das imagens de pedofilia têm presença de mulher**. 2008. Disponível em: <https://fenapef.org.br/17261/>. Acesso em: 7 mar. 2020.

FERREIRA, Izabela Janaína de Araújo; BRAGA, Virna Ligia Fernandes. A moral religiosa da frente parlamentar evangélica e o direito das minorias: análise da Comissão Especial do Projeto de Lei 6.583/2013 e os direitos civis das minorias. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 19, p. 1-18, jan./jun. 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. 'Menino veste azul e menina veste rosa', diz Damares Alves. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml?origin=folha>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GARCIA, Paulo. Infraestrutura escolar: interface entre a biblioteca e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 587-608, set./dez. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira**: a inserção de homens na docência da Educação Infantil. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. **Resultado dos Dados Preliminares do Censo 2010: Mauá**. 2010a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/maua/panorama>. Acesso em: 10 ago. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Resultado dos Dados Preliminares do Censo 2010: São Caetano do Sul**. 2010b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-caetano-do-sul>. Acesso em: 10 ago. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE – Cidades: São Caetano do Sul**. 2017a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/?codmun=354880&search=sa>. Acesso em: 22 fev. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE – Cidades: Mauá**. 2017b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/municipio/352940>. Acesso em: 22 fev. 2020.

LOPES, Elsa Santana dos Santos. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora do lugar?**. 2015. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARCONI; Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAUÁ. **Lei Nº 4.135, de 2 de fevereiro de 2007**. Estabelece o Estatuto do Magistério Público do Município de Mauá e dá outras providências. 2007. Disponível em: [http://interno.maua.sp.gov.br:8093/rhonline/public/docs/legislacao/Lei4135\\_2007\\_EstatutoMagisterio.pdf](http://interno.maua.sp.gov.br:8093/rhonline/public/docs/legislacao/Lei4135_2007_EstatutoMagisterio.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

MENDONÇA, Michele Mariano. **Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: UCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. **Magistério Masculino [re] despertar tardio da docência**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

MIRANDA, Nonato Assis de; SOBRAL, Renata Maria. A Institucionalização da Coordenação Pedagógica na Educação da Infância em São Caetano do Sul. **Quaestio**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 559-582, maio/ago. 2019.

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

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1949.

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

MORESCHI, Marcia Teresinha. **Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/crianca-e-adolescente/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas-2.pdf>. Acesso em 10 nov. 2019.

NUNES, Patrícia Gouveia. **Docência e gênero**: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde - GO. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. **Salto para o Futuro**, ano XXIII, Boletim 10, p. 8-15, jun. 2013.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano**. 2014. Disponível em: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014\\_pt\\_web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf). Acesso em: 30 out. 2019.

PRÓTON, Sara. **Belas e Feras – A violência doméstica da mulher contra o homem**. Belo Horizonte: Manduruvá, 2018.

QEDU. **Mauá**. 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2530-maua/ideb>. Acesso em 10 nov. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido de Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Sara Caroline Leles Próton da. Abuso Sexual de Meninos: Um Crime Também Praticado Por Mulheres. **Âmbito Jurídico**, 24 jul. 2019. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/abuso-sexual-de-meninos-um-crime-tambem-praticado-por-mulheres/>. Acesso em: 7 mar. 2020.

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

- SANTOS, Lilian Borges dos. **Gênero e Educação Infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil.** 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- SANTOS, Sandro Vinicius Sales; OLIVEIRA E SILVA, Isabel. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016.
- SÃO CAETANO DO SUL. Educação. **São Caetano do Sul: Seeduc.** Disponível em: <http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/secretarias/educacao.html>. 2019. Acesso em: 21 mar. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei Nº 1.174, de 2019.** Confere a profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. São Paulo: Assembleia Legislativa, [2019]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- SAPAROLLI, Eliane. **Educador Infantil: Uma ocupação de gênero feminino.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SCHUELER, Fernanda F. Martinez. Crianças e escolas na passagem do Império a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, 1999.
- SILVA, Júlio Régis da; MARTINS, Viviane Lima. O professor homem na educação infantil: um olhar acerca do preconceito. **inter@ciência**, Guarujá, n. 11, p. 2-23, jun. 2016.
- SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil.** 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede; IVENICKI, Ana. Homens por vir: reflexões sobre o processo de construção das masculinidades na educação infantil a partir de jogos e brincadeiras. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2018.
- SOUSA, José Edilmar de. **“Por acaso existem homens professores de educação infantil?”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais.** 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- SOUZA, Milena Cristina Aragão Ribeiro de. **Aspectos históricos e contemporâneos sobre a interposição entre as identidades materna e docente na educação infantil: decorrências para a prática pedagógica.** 2010. 140 f.



Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

STRANG, Bernadete De Lourdes Streisky; SANTOS, Fabiane Luzia Menezes. Para casar: as boas maneiras e a economia doméstica na formação das normalistas nas décadas de 1940 a 1960. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 14-23, 2017.

ROSA, Sanny Silva; ANDRADE, Fernanda Feliciano de. Controvérsias jurídicas e a persistente divisão do trabalho em creches públicas: o caso de Mauá/SP. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 28, p. 354-377, abr./jun. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIANA, Emely Crystina da Silva; SANTOS, Silvana Carolina Furstenau; BASSO, Cláudia de Fátima Ribeiro. A prática educativa do pedagogo na contemporaneidade. **Revista Diálogos: extensão ou comunicação? diálogos para a prática educativa nos contextos de emancipação**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 21-28, jul. 2017.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e menino na Educação Infantil: uma questão de poder. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.



## APÊNDICES



## APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

### ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Entrevistado: \_\_\_\_\_

#### I) Perfil do entrevistado:

a) Sexo: masculino ( ) Feminino ( ) Tempo de experiência da gestão: \_\_\_\_ anos e meses

b) Idade: (pode ser que o entrevistado opte por não responder)

c) Acesso à função: concurso público ( ) designação ( )

#### II) Concepção acerca da atuação da docência masculina na Educação Infantil:

- a) Esta escola tem profissionais do sexo masculino atuando na Educação Infantil. Você poderia falar um pouco como é vista pelos pais e professoras a atuação desses profissionais?
- b) Quando a gestão da escola depara com situações de conflito acerca da atuação desses profissionais, quais são os encaminhamentos mais comuns com vistas a atender os anseios dos pais sem ferir os princípios éticos e profissionais da gestão e do profissional?
- c) Na sua concepção, por que ainda existem dificuldades de aceitar a atuação de profissionais do sexo masculino na docência da infância?
- d) Quando você recebe um profissional do sexo masculino para atuar na docência, é feito algum tipo de trabalho inicial de adaptação dele na escola? Se sim, como é feito; se não, como é o processo inicial de inserção desse profissional na escola?
- e) Você poderia relatar alguma situação de conflito sobre a atuação de professores homens em sua escola e qual foi seu desfecho?



## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

#### **Dados de identificação da pesquisa**

**Título do Projeto:** DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE GESTORES E DE GESTORAS ESCOLARES

**Pesquisador responsável:** Iristeu Gomes Barboza

**Instituição à que pertence o Pesquisador responsável:** Universidade Municipal de São Caetano do Sul – SCS . Mestrado em Educação

**Endereços eletrônicos:** [iristeubaboza@scseduca.com.br](mailto:iristeubaboza@scseduca.com.br)

**Telefone para contato:**

#### **Informações sobre a pesquisa**

A pesquisa objetiva compreender as concepções de gestores escolares de Educação Infantil acerca da docência de homens nesse nível de ensino.

A pesquisa envolve entrevistas com diretores escolares da rede municipal dos municípios de Mauá e São Caetano do Sul.

Será garantida a todos/as que participarem da investigação, a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola.

Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa.

A participação, que acontecerá nos meses de setembro a outubro de 2019, é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar o pesquisador a fazer uso das informações coletadas.

Os resultados da pesquisa farão parte da coleta de dados do meu Mestrado em Educação e poderão ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa anteriormente descrito.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura:

---

Telefone:

\_\_\_\_\_

E-mail:

\_\_\_\_\_

Observações complementares:

---

\_\_\_\_\_.

Pesquisador Responsável: Iristeu Gomes Barboza