

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



GABRIEL HENGSTEMBERG BONIFÁCIO

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE MASCULINO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: INSERÇÃO, ESTABILIDADE E ATRAVESSAMENTOS**

SOROCABA/SP
FEVEREIRO/2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIEL HENGSTEMBERG BONIFÁCIO

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE MASCULINO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: INSERÇÃO, ESTABILIDADE E ATRAVESSAMENTOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Bárbara C. M. Sicardi Nakayama

SOROCABA/SP
FEVEREIRO/2019

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Bárbara C. M. Sicardi Nakayama – UFSCar-So
Orientadora

Prof. Dr. Rodnei Pereira – UNIP/SP – FEDUC/SP

Prof^a. Dr^a. Renata Prensteter Gama – UFSCar-So

Avelina Bonifácio, minha mãe, obrigado por ter me dado a vida, obrigado pelas lições de coragem, humildade, honestidade e por me ensinar a trabalhar desde muito cedo. Hoje, te agradeço grandemente por todos os ensinamentos que me fizeram crescer e chegar até aqui. Desta forma, eu, pertencente à classe trabalhadora, ascender até aqui, é legitimar que a academia é meu lugar, sim!

Mãe, esta Dissertação, resultado de muita dedicação e persistência, é para a senhora, com muito carinho.

Bonifácio, Gabriel Hengsternberg

A profissionalização do docente masculino da Educação Infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos / Gabriel Hengsternberg Bonifácio. -- 2019. 120 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Banca examinadora: Rodnei Pereira, Renata Prenstteter Gama

Bibliografia

1. Profissionalização do docente masculino da Educação Infantil. 2. Feminização do magistério. 3. Relações de gênero. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Gabriel Hengstemberg Bonifácio, realizada em 22/02/2019:

Barbara Sicardi Nakayama

Profa. Dra. Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
UFSCar

Rodnei Pereira

Prof. Dr. Rodnei Pereira
UNIP

Renata Prenstteter Gama

Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
UFSCar

“A vida é muito maior que a soma de seus momentos”

Zygmunt Bauman

Agradecimentos

Inicialmente inclino-me a Deus, agradecendo pelo milagre da vida e pela capacidade de sonhar, por cuidar dos meus pensamentos e passos. Agradeço pelas oportunidades que me foram dadas ao longo de minha vida, principalmente por ter conhecido lugares e pessoas interessantes, mas também, por ter passado por fases difíceis, tanto material, pessoal e de autoaceitação, que foram matérias-primas de aprendizado.

Agradeço a todos os seres de luz.

Agradeço pela liberdade e oportunidade de realizar uma pesquisa científica por escolha, que me permitiu conhecer, entender e vivenciar outras realidades.

À toda minha família pelo carinho, orações e energias positivas durante este período. Não citarei nomes, pois minha família é gigantesca. Mas saibam, todos vocês são importantes para mim. À minha sogra, dona Terezinha (*in memoriam*), por todas as orações. Sinto tanta saudade!

À professora Bárbara, minha orientadora, pelas orientações elucidativas. Por ter me recebido em sua casa para dias de trabalho intenso. E acima de tudo, por ter me aceitado como seu orientando e ter acreditado em mim. Jamais terei palavras para expressar a minha gratidão. Existia um Gabriel antes do mestrado, hoje, existe outro, com muito de você. Saiba, você está no caminho certo, além de um ser de luz, é uma excelente profissional.

À minha diretora Magali Robles, por sempre, e incondicionalmente, me incentivar e me ajudar em relação a horários para que eu pudesse frequentar as aulas do mestrado, seminários, congressos etc. Você é peça fundamental para esta construção.

À orientadora pedagógica Daniele Aleixo por além de acreditar em mim, também ter me ajudado na questão dos horários.

À todos os meus colegas de trabalho da escola Dides Crispim. Vocês são a minha segunda família.

À todos os meus alunos especiais, que são mais que especiais para mim; agradeço por vocês me ensinarem a ver o mundo de outra forma, ou seja, da forma vista por vocês.

Aos meus amigos Mara Tonche, Amanda Lino, Ricardo Sanctis e Sandro Rostelato por acreditarem no meu potencial e me apoiarem na ideia de tentar entrar no PPGEd.

Ao PPGEd-So, por me permitir fazer parte deste universo que é a pós-graduação.

Aos professores Fabrício, Renata, Rosa, Walburga, Isabella, Hylío, Ivan e João pelo acolhimento e pelas aulas.

A todos os integrantes do NEPEN e GEPRAEM que me acolheram desde o início da minha trajetória como pesquisador.

À Regiane Morbiolo, por me mostrar diversos caminhos. E por todos os conselhos e esclarecimentos.

À Regina Manetta, por me ajudar a conhecer a mim mesmo e entender o universo.

Aos profissionais que cuidam de mim, Ricardo e Luiz Carlos.

À minha prima Patrícia e a minha irmã Núbia, pelo ouvido e pelo incansável incentivo.

Ao Elias, pela paciência, carinho, e por assistir TV usando fone de ouvido enquanto eu lia; para mim, esta foi uma das maiores demonstrações de afeto.

À Claudinéia, que cuida tão bem de mim, do Elias e de nossa casa.

Aos membros da banca, Renata e Rodnei, pela leitura cuidadosa, colaboração e proposição para esta versão da dissertação. O olhar de vocês para o texto foi muito enriquecedor.

Muito obrigado!



Figura 1: Cena do filme “A caça” em que Lucas, o professor, está no parquinho com seus alunos da Educação Infantil

Lucas é um habitante comum de uma unida vila dinamarquesa. Divorciado, esforça-se por manter uma relação com o filho. Tendo perdido seu antigo emprego de professor do ensino médio, e enfrentando algumas dificuldades, ele passa a trabalhar numa escolinha da cidade. A princípio, sua relação com os alunos é boa e saudável, uma colega de trabalho aproxima-se dele e acaba por tornar-se sua namorada. Porém sua vida é completamente arrasada quando ele é injustamente acusado de ter abusado de Klara, uma garotinha do jardim-de-infância, sob a alegação de ter-lhe mostrado sua genitália. Klara havia sido exposta a material pornográfico por seu irmão mais velho, que lhe mostrara a fotografia de um pênis ereto. O que embasou seu relato confuso envolvendo Lucas. Ela é interrogada através de perguntas sugestivas pela diretora da escola, e involuntariamente acaba confirmando a suposta agressão sexual do professor. Todos os adultos do lugar passam a acreditar inteiramente na menina e tentam preservá-la ao máximo de falar sobre o evento trágico. Consequentemente, Lucas passa a ser hostilizado pela maioria dos habitantes locais, que o viam como um “predador sexual”. Sua namorada o abandona e mesmo seu filho torna-se alvo de agressividade. O fim da amizade com o melhor amigo — Theo — pai da pequena Klara — é especialmente doloroso. Lucas passa a ser vítima de violência quando sua cachorra, Fanny, é morta. Numa ocasião em que se dirige a uma mercearia para comprar comida, ele acaba sendo surrado pelos funcionários. Enquanto adormecia, Klara pede desculpa à Lucas por ter mentido e por tudo o que tem acontecido, ao que Theo, seu pai, a ouve e constata a inocência do amigo. Um ano depois do ocorrido, as tensões já diminuíram. O namoro com a namorada é reatado e seu filho é aceito como membro do clube de caça local. Eles empreendem uma caçada para comemorar o evento, quando um indivíduo irreconhecível atira contra ele e quase o alveja na cabeça. O pôr do sol e os raios de luz impedem-no de ver o atirador. Aquilo é entendido como um doloroso aviso de que ele nunca será completamente inocentado, e ele quase chora.

Sinopse do filme “A caça”

(<https://tudohd.com/a-caca/>)

Resumo

BONIFÁCIO, Gabriel Hengstemberg. A profissionalização do docente masculino da Educação Infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos. Dissertação, Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, 2019.

A presente pesquisa vinculada ao PPGEd da UFSCar – campus Sorocaba, desenvolvida com o apoio do NEPEN (Núcleo de estudos e pesquisa sobre narrativas educativas, formação e trabalho docente), tem como objetivo principal: “Apontar achados, potencialidades e fragilidades da profissionalização do docente masculino (DM) que atua na Educação Infantil (EI)”. Para tanto apoia-se na seguinte problemática: “Como é constituída a profissionalização do docente masculino que atua na Educação Infantil (DMEI)?” De natureza qualitativa e de metodologia de Revisão de Literatura, a dissertação é organizada em formato *multipaper*, composta pela apresentação, dois artigos e considerações finais. Além disso, esta pesquisa tem suas bases teóricas em autores do campo da educação, os quais também fundamentam as análises. O referencial teórico reporta-se à discussão sobre percepções acerca do DMEI e aos trabalhos acerca das pesquisas científicas sobre o tema tais como: Apple (1988, 1995), Sayão (2005), Demartini e Antunes (1993), Kuhlmann Jr. (2000, 2010), Louro (1997, 2010, 2011), Hooks (2013) e Gambirasio (2005). Desenvolveu-se, portanto, uma investigação na perspectiva da pesquisa teórica direcionada pelas questões anunciadas. Com este intuito apresenta-se inicialmente aspectos relevantes sobre a atuação destes profissionais, obtidos a partir do mapeamento das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o cotidiano destes no período de 2008 a 2017, o qual proporcionou uma visão geral das produções. Esta busca foi realizada a partir do banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a combinação dos descritores “DM” e “EI”. E posteriormente no banco da CAPES, com os descritores “Professor homem” e EI. Compondo o *corpus* de análise com 17 pesquisas. A partir de um mapeamento relativo às pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a atuação dos DMEI, ou seja, do professor que ensina crianças em tenra idade, foi possível analisar as práticas a partir dos contextos e suas características, promovendo uma visão ampliada das informações identificadas em tais pesquisas. Os resultados obtidos a partir do mapeamento das pesquisas e da problematização da feminização do magistério, a pesquisa indica que existe um número reduzido de pesquisas sobre o DMEI, além um amálgama de atravessamentos sociais, históricos e culturais.

Palavras-chave: Docente masculino; Educação Infantil; Professor homem; Relações de gênero; Docência masculina; Feminização do magistério; Inserção do professor homem na Educação Infantil. Atravessamentos.

Abstract

BONIFÁCIO, Gabriel Hengstemberg. The professionalization of male teachers in Early Childhood Education: insertion, stability and crossings. Dissertation, Master's Program in Education, Federal University of São Carlos, Sorocaba campus, 2019.

The present research linked to the PPGEd of UFSCar - campus Sorocaba, developed with the support of NEPEN (Center for studies and research on educational narratives, training and teaching work), has as main objective: "To point out findings, potentialities and fragilities of teacher professionalization masculine (DM) that acts in Early Childhood Education (EI) ". In order to do so, it is based on the following problem: "How is the professionalization of male teachers working in Early Childhood Education (DMEI) constituted?" The qualitative nature and methodology of Literature Review is organized in a multipaper format, two articles and final considerations. In addition, this research has its theoretical bases in authors of the field of education, which also base the analyzes. The theoretical reference refers to the discussion about perceptions about DMEI and the work on scientific research on the subject such as Apple (1988, 1995), Sayão (2005), Demartini and Antunes (1993), Kuhlmann Jr. (2000, 2010), Louro (1997, 2010, 2011), Hooks (2013) and Gambirasio (2005). Therefore, an investigation was developed in the perspective of theoretical research guided by the issues announced. With this intention, we present initially relevant aspects about the performance of these professionals, obtained from the mapping of Brazilian academic researches about their daily life in the period from 2008 to 2017, which provided an overview of the productions. This search was performed from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) database, with the combination of the descriptors "DM" and "EI". And later in the CAPES bank, with the descriptors "Professor man" and EI. Composing the analysis corpus with 17 surveys. Based on a mapping of Brazilian academic research on the work of the DMEI, that is, the teacher teaching children at an early age, it was possible to analyze the practices from the contexts and their characteristics, promoting an expanded view of the information identified in such contexts. researches. The results obtained from the mapping of research and the problematization of the feminization of the teaching profession, the research indicates that there is a small number of researches on the DMEI, besides an amalgam of social, historical and cultural crossings.

Keywords: Male teacher; Child education; Teacher man; Gender relations; Male teaching; Feminization of the teaching profession; Insertion of the male teacher in Early Childhood Education. Crossings.

Lista de abreviaturas e siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
DC	Docente/s masculino/s
DMEI	Docente/s masculino/s da/na Educação Infantil
EAD	Ensino a distância
EB	Educação Básica
EI	Educação Infantil
Fund I	Ensino Fundamental I
Fund II	Ensino Fundamental II
GEPRAEM	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros.
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPEN	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente
PH	Professor/s Homem/s
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SIEF	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNISO	Universidade de Sorocaba

Lista de quadros

Quadro 1	Organização da dissertação no formato <i>multipaper</i>	30
Quadro 2	<i>Corpus</i> de análise	39
Quadro 3	Relação de instrumento para levantamento de dados/fontes e sujeitos de investigação	45
Quadro 4	Síntese dos Referenciais Teóricos	47
Quadro 5	Mulheres no magistério na Europa	69
Quadro 6	Mulheres no magistério nos Estados Unidos	69

Lista de figuras

Figura 1	Cena do filme “A caça” em que Lucas, o professor, está no parquinho com seus alunos da Educação Infantil	9
Figura 2	Mapa das regiões das pesquisas	42

Lista de apêndice

Apêndice 1	Resumo das pesquisas do <i>corpus</i> de análise	104
-------------------	--	-----

Sumário

Apresentação	18
Artigo I – Docentes masculinos da Educação Infantil e as percepções sobre si e seu trabalho: um estudo de mapeamento	34
1.1 Introdução	35
1.2 Da metodologia ao corpus de análise: algumas considerações	37
1.3 Tratando das pesquisas sobre docentes masculinos da EI	41
1.4 Considerações finais	55
1.5 Referências	56
1.6 Pesquisas que integram o corpus de análise	59
Artigo II – A inserção do docente masculino no contexto histórico da Educação Infantil num cenário eminentemente feminino: desafios e possibilidades	61
2.1 Introdução	62
2.2 Metodologia	62
2.3 Contextualização	63
2.4 Considerações históricas da feminização do magistério	64
2.5 Contextualização da feminização do magistério no Brasil	74
2.5.1 A criação das creches	78
2.5.2 Fenômeno contemporâneo: a inserção do DM na EI	84
2.5.3 Currículo no curso de Pedagogia	88
2.6 Considerações finais	91
2.7 Referências	91
Considerações finais	97
Referência	103
Apêndice	104

Apresentação

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEd – UFSCar) – campus Sorocaba/SP, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas e foi desenvolvida com o apoio do NEPEN (Núcleo de estudos e pesquisas sobre narrativas educativas, formação e trabalho docente).

Tem como tema a profissionalização dos docentes masculinos da Educação Infantil (EI). Sendo assim, a partir de pesquisa correlata ao tema realizada, identificou-se que usa-se o termo docente masculino (DM) para referir-se ao professor homem da EI; devido a isso, para distinção, usaremos para professora mulher, apenas professora; para falar de ambos, será usado o termo professorado. Para falar de outro professor, ou seja, que atua em outra modalidade de ensino, será usado professor homem.

Tendo os docentes masculinos da Educação Infantil (DMEI) como foco da pesquisa, foi preciso entender como eles foram adentrando neste universo de predominância feminina, para isso, contamos com as contribuições de Sayão (2005), Ramos (2011) e Monteiro (2014), por entender a relevância de tais pesquisas para esta temática. E por meio de tais leituras, percebemos haver uma grande barreira entre os DM e a sociedade em seu início e permanência na carreira nesta fase da Educação Básica (EB).

Após serem aprovados num concurso público, os DM têm que passar no período probatório, período de 3 anos em que, teoricamente, terão seu desempenho avaliado de forma objetiva, a fim de se verificar se eles reúnem as condições mínimas de produtividade e adequação ao ambiente de trabalho para permanência no cargo; mas esses DM além desses dois testes, têm que passar pelo *comprobatório* (RAMOS, 2011, p. 31) ou *ritual de passagem* (SAYÃO, 2005, p. 65) para provar suas habilidades e se eles não vão abusar de alguma criança sexualmente.

Apoiando-se nos estudos da autora americana Christine Williams, Sousa (2011, p. 44) também relata que as preocupações em torno da presença masculina em trabalhos com crianças vêm mais dos familiares das crianças e as apreensões estão associadas a ideia de perversão sexual desses homens que optam por trabalhar num espaço de predominância feminina.

Mesmo havendo tais atravessamentos com a comunidade, gestores e demais funcionários da escola, os DM continuam a adentrar neste ambiente predominado pelo sexo feminino, tendo assim, a entrada maciça a partir do ano de 1996, em que, a partir da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/1996) foi inserida a EI como primeira etapa da EB, fazendo com que os municípios ampliassem mediante concursos públicos, o quadro de funcionários para atender à tal demanda. Fazendo com que mais homens olhassem à docência como uma oportunidade de emprego.

Daniane Pincinato (2007), em sua tese de doutorado acerca de estudo sobre PH, relata que o magistério proporcionou a esses homens ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho, pois diversos concursos eram realizados na área e, além disso, tratava-se de uma carreira na qual ao adentrarem “poderiam ascender” (p. 34).

Já havia DM na EI, contudo, era raro. Por tal motivo que também esta fase de ensino é conhecida como sendo uma modalidade feminina. Porém, como já citado, a partir do ano de 1996, os homens começaram a entrar com maior incidência.

A mesma autora acrescentou que “nenhum deles manifestou o desejo ou então o sonho de assumir essa identidade profissional, até porque ser visto como professor, na percepção formada por eles, era o mesmo que ser identificado com os valores sociais femininos, existentes no magistério (p. 34).”

Neste ambiente dominado pela docência feminina - cf. Monteiro (2014, p. 1) e Sayão (2005, p. 20) e tendo em vista que a sociedade faz determinados questionamentos acerca da presença dos DM, por que eles continuam a entrar nos cursos de Pedagogia e consequentemente em atuar nesta modalidade de ensino? Seria um dom de ensinar que esses DM têm? Seria o gostar de crianças? Esses e outros questionamentos foram surgindo no decorrer desta pesquisa.

Em relação ao DM, Souza (2010, p. 115) entende que no início ele é compreendido predominantemente a partir das características de um masculino genérico, emergindo em relação a esse homem um sentimento de suspeita, materialidade, abuso, homossexualidade e inadequação para o trabalho, todos eles vinculados à uma naturalização desse homem.

Sousa (2011, p. 120) também constata na narrativa de um sujeito de sua pesquisa o medo da pedofilia – “há uma grande incidência de casos de pedofilia veiculados na mídia televisiva, impressa e na internet”, isso ajuda a aumentar o receio que as famílias têm com estes DMEI, fazendo com que sejam vistos como um predador em potencial.

Mas se ele é visto desta maneira, como se dá a sua permanência neste ambiente? Ele sabe que existe esse receio à figura masculina como docente na EI? E é diante deste cenário de questionamentos que se dá a minha inserção nesta temática, em que, por meio do ingresso

no curso de licenciatura em Letras, percebi que havia menos homens que mulheres no curso. No início éramos em 40, sendo 28 mulheres e 12 homens. No segundo semestre do curso de Letras, também iniciei o curso de Pedagogia, e o estranhamento aumentou, pois éramos em 50 alunos, sendo 48 mulheres e 2 homens.

Esse mundo feminino que era desconhecido para mim até então, começou a despertar em mim um certo desconforto e insegurança na época. Insegurança de inclusive pensar em não conseguir dar aula como uma mulher, por pensar não ter o jeito meigo, cuidadoso e delicado de uma. E nesta perspectiva, e de até mesmo estar no início do curso de licenciatura e pensar não ter subsídios suficientes para atuar como professor, eu não pensava em lecionar como eventual.

Porém, num certo dia abriu inscrição para professores em caráter emergencial na Diretoria de Ensino de Votorantim/SP e acabei fazendo no intuito de cadastro de reserva.

No dia 08 de maio de 2012, fui a uma escola estadual de Ensino Fundamental II (Fund II) para fazer uma ficha, porém uma professora havia faltado e eles precisavam de um professor eventual urgentemente. Relutei em aceitar por ainda pensar não estar preparado, mas acabaram me convencendo a entrar em sala de aula, e entrei. Até então eu era balconista de uma farmácia. Só sabia vender remédios. Estava começando a conhecer o universo da Educação.

À vista disso, amanheci naquele dia como vendedor de medicamentos e fui dormir como professor.

Desta forma, pedi demissão da farmácia e continuei a trabalhar como professor eventual.

Colei grau do curso de Letras em janeiro de 2015, e dias após, fui contratado para lecionar numa escola da prefeitura municipal de Araçoiaba da Serra/SP por meio de processo seletivo, em que trabalhei com Língua Portuguesa para alunos dos 6^{os} e 7^{os} anos.

Como, paralelamente ao curso de Letras, fazia o curso de Pedagogia, logo também conclui este segundo curso.

Lembro daquela sala do curso de Pedagogia repleta de mulheres, e somente eu e mais um representando o gênero masculino. A professora era mulher, a coordenação era composta por mulheres, as secretárias eram mulheres, as tutoras também eram. E naquela época eu ficava muito incomodado com esta dessemelhança. Incomodo que hoje não existe mais.

Às vezes chegava na porta da faculdade e ficava lá conversando, sem querer entrar na sala. Sentia-me como se eu fosse uma ave rara em meio a tantas outras normais. Era como se eu fosse um pavão com a cauda aberta feito leque.

Geralmente as tutoras falavam “Boa noite meninas”. Nossa! Aquilo, até então, me incomodava demais, porque pareciam conceber aquele espaço como legítimo apenas para as mulheres. E a igualdade de gênero? Por que eu como homem era tão estranho e estranhado naquele universo? Todavia, sempre tentei entender o local em que estava. Não era preciso dizer “Boa noite meninos”, eu sabia que a sala tinha predominância feminina. Imagino que se fosse um “Boa noite meninas e meninos”, eu me sentiria melhor naquele ambiente.

Continuamente me perguntava como seria quando eu estivesse trabalhando como pedagogo. Como seria o dia a dia? Será que haveria mais homens comigo nas escolas ou a todo tempo seria “Bom dia, Boa tarde, Boa noite meninas”? Pois até então eu estava inserido num ambiente que era composto praticamente por mulheres. E tudo era novidade para mim.

Muitas vezes faltei às aulas por não querer ficar na sala me sentindo destoado. Eu, às vezes me fechava ainda mais, até por me sentir tímido e acanhado naquela sala. Nos 7 semestres de curso não me incluí em turmas e/ou “panelinhas”, então todos os trabalhos, estágios, TCC etc., fiz sozinho.

Em 13 de Janeiro de 2016 coleí grau do curso de Pedagogia, após longos 3 anos e meio de estudo. Nos dias que seguiram à colação de grau, fui contratado pela prefeitura municipal de Votorantim/SP, por meio de concurso público, mas como o meu número ainda não havia chegado para efetivação, usaram a mesma lista do concurso para a contratação de professores do corrente ano, em que trabalhei como professor de EI.

Quando prestei o concurso público para o cargo, pensava em assumir uma turma de 3º, 4º ou 5º ano, pois as vagas eram para Professor de EB, o que incluía tanto a EI quanto o Fund I, mas ao chegar a minha vez na chamada, só tinha salas de EI. Com o “coração na mão”, assumi uma sala, pois até então, não tinha experiência nesta modalidade de ensino.

Mas, ter conhecido a EI tão de perto despertou muito o meu interesse em conhecer mais e mais deste universo tão fascinante, tanto pela alegria das crianças, inocência, descobertas e o respeito que demonstravam; universo, que eu geralmente tive para mim, que era apenas de mulheres; mas entrando e conhecendo mais, vi que minha visão estava um pouco equivocada, pois aquele espaço não era exclusivamente feminino.

Todavia, nas formações continuadas oferecidas ao professorado também não me sentia muito bem, pois eu era o único homem nas salas. Lembro que um dia houve uma oficina sobre musicalização na EI. Na sala haviam 27 mulheres e eu. Foi muito estranho para mim, pois tivemos que dançar conforme o que ia falando nas músicas infantis. Todos em roda dançando, um atrás do outro. Depois tínhamos que bater palma, depois engatinhar, andar para trás, imitar avião etc. Para mim foi algo difícilíssimo, pois acabávamos todos nos tocando.

Quando as pessoas da frente andavam para trás, meio que os corpos se encaixavam quase como “conchinha”. Foi extremamente desconfortável porque estava culturalmente marcado em mim que aquelas atividades não eram “coisas de homem”.

Neste meio tempo, entre trabalhar com a EI em escolas municipais e com o Fund II e Ensino Médio (EM) em escolas estaduais, fiz uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial.

Como tinha prestado concurso público para 2 cargos (Professor de EB e Professor de Atendimento Educacional Especializado/AEE) no final do ano de 2015, um ano depois, no final de 2016, fui chamado para assumir ambos os cargos. Como não dava acúmulo, me efetivei somente no cargo de Professor de AEE, tendo a chance de trabalhar tanto com alunos da EI quanto do Fund I.

Depois de tantas leituras e cursos, comecei a ver que duas faculdades, pós-graduação *lato sensu* e tudo mais, já não bastavam para dar-me subsídios suficiente para continuar atuando na Educação. A experiência profissional e o desejo de aperfeiçoar conhecimentos para exercer a docência, foi o que me motivaram a buscar novas formações, dando início a outra pós-graduação *lato sensu*, desta vez, em Psicopedagogia. E nesta mesma época também iniciei, como aluno especial, o curso de mestrado em Educação.

As leituras que fiz nas disciplinas do curso de mestrado começaram a mudar o meu modo de ver a Educação, as relações entre docentes, alunos e pais.

Mas antes de efetivar no cargo de professor de AEE, e estando atuando como contratado no cargo de professor de EI, dei início à pesquisa à figura do DMEI e investir nas leituras de teses e dissertações que falavam de profissionais homens na situação em que eu estava.

Todas aquelas leituras acabaram me deixando mais inquieto, pois percebi haver uma grande rejeição e preconceito a esses profissionais. Alguns trabalhos falavam da rejeição por parte dos pais; em outros, por parte dos demais professores e gestores da escola.

Comecei a pensar que algo parecido pudesse acontecer comigo também, poderia ser naquela escola ou em outra que tivesse que ir algum dia.

Nesta escola em que eu estava, fiquei como professor regular da EI o ano todo de 2016, em que tive uma sala da 2ª etapa, na qual os alunos tinham 5 anos. Logo, não precisava trocá-los, dar banho e levar ao banheiro, pois já eram bem autônomos.

No começo das aulas eu notava olhares desconfiados e tímidos dos pais e/ou responsáveis. Eu não entendia ao certo o que eles pensavam ou queriam dizer. Não sabia se eles gostavam ou não da minha presença na escola. Sendo assim, eu continuava a fazer o meu trabalho, que era dar aula para suas crianças pequenas.

Muitas vezes eu recebia criança nova que chegava chorando na escola. Desta forma, nestes dias, o meu foco era aquela criança. Eu fazia de tudo para ela se sentir bem, protegida, confortável e feliz. Conversava com os demais amiguinhos para eles acolherem aquela criança também. Até o final da aula ela já estava enturmada e feliz. Voltava sorrindo no outro dia.

Geralmente os pais perguntavam como tinha sido o dia, pois haviam deixado a criança chorando, eu respondia que ela só precisava saber que tinha alguém ali que cuidaria dela, que a protegeria, que seria amigável e a quem ela poderia confiar. Ela sentindo isso, pronto! O restante ela teria autonomia para executar. Nesta altura eu já me reconhecia como professor. A insegurança que tinha durante o curso já não existia mais. Me considerava um professor atencioso, carinhoso e acolhedor.

Imagino que se a professora que tive lá na 1ª série do Fund I fosse acolhedora, atenciosa, e amigável, talvez eu tivesse conseguido frequentar a escola que abandonei quando criança. Mas ela me vendo assustado e choroso daquele jeito, era ríspida, autoritária, e pra mim, naquela época, amedrontadora.

Isso me assustava ainda mais. Eu sentia algo me sufocando. O coração batia acelerado. Eu saía correndo da sala de aula, pulava o muro da escola e ia para a minha casa, que era bem ao lado da escola. Chegando em casa minha mãe me batia, me levava de volta para a sala de aula. Eu esperava ela ir embora, sentia aquela sensação horrorosa de novo, tirava o gigantesco cesto de lixo de madeira pesada que a professora deixava calçando a porta para eu não fugir, e saía correndo novamente.

Isso acontecia todos os dias. Então todos os dias eu apanhava. Não era algo que eu queria fazer, mas me sentia sufocado, sozinho, assustado, com medo, pânico na verdade. Então eu preferia fugir da escola e ir para casa apanhar, e ser tido como “anormal”, pelo menos estava em casa e não sentia o pânico que sentia na sala de aula.

Não consegui frequentar os anos iniciais escolares na idade certa. Por motivos que na época eu não conseguia e nem podia explicar por medo, fiquei em casa sem estudar; mas me recordo que havia uma lousa atrás de um portão no meio de um corredor na casa da minha mãe, e lá, eu ficava por muito tempo a fazer contas. Contas que nunca acabavam, que eu ia inventando mais e mais números e operações. Por tal motivo, cresci idealizando que seria professor de matemática pela facilidade que habitualmente tive com números.

Lembro que nesta época todos diziam para minha mãe que eu tinha que passar com um médico psiquiatra, pois o fato de eu ficar em casa sem estudar não era normal. Hoje vejo que um psicólogo já teria me ajudado muito naquela época e que talvez eu não precisasse aos 12 anos de idade ainda estar na 2ª série do Fund I.

Devido a isso, quando eu recebia alunos chorando, continuamente me colocava no lugar deles. Fazia com eles exatamente o que queria que tivessem feito comigo: dado atenção e me deixado confortável. Bell Hooks, professora norteamericana negra, em seu livro “Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade” (2013, p. 117), também comenta sobre a temática do acolhimento e inclusão ao dizer que ciente (por experiência pessoal como aluna em instituições predominantemente brancas) “de quanto é fácil um aluno se sentir isolado ou posto para fora, [...] assim se esforça particularmente por criar um processo de aprendizado na sala de aula que envolva a todos”.

Em vista disso, ninguém produz a autoexclusão, exclusão é produzida na interação social.

Essa sensação de isolamento e exclusão, citada por Hooks, também refere-se a situação em que os DMEI se encontram, pois esse sentimento de que você não é bem sucedido, que você não é bem querido, não é bem visto; na verdade está sendo dito: “Olha, seu lugar não é aqui!”. Até que chega uma hora que obviamente a pessoa se retira. Porém ela se retira num estado de sofrimento, porque o não dito é dito de outras formas, e o grande problema é que é mal falado. Então não é preciso dizer verbalmente que este lugar não é o seu, pode-se dizer de outras maneiras. É isso que vai acontecendo com os DMEI.

Pode não ser dito nitidamente “Olha, não quero que você leve meu filho para o banheiro”. Quando dizem, só tiveram a coragem de dizer, mas com certeza há outras pessoas que não tiveram.

Os recados que vão sendo dados aos DMEI não necessariamente são verbais, eles são não verbais; que é o que acontece com as mulheres dependendo da situação, para as pessoas negras na escola e em outros espaços sociais e para a população LGBTT. E na verdade quando pensamos nos recortes de classe, raça e gênero, os nossos opressores são todos de uma mesma raiz, que é uma raiz masculina e elitizada.

Sendo assim, eu, na perspectiva de trazer os pais para mais perto de mim, de modo a mostrar o meu trabalho e me sentir mais aceito como docente de seus filhos/as, fiz alguns projetos que os envolviam, e assim eles poderiam ver o meu trabalho. Um deles foi o “dia do bolo na escola”. Pedi para cada família mandar algum ingrediente para o feitiço. Precisava de 1 kg de farinha de trigo, mandaram 6. Precisava de 1 litro de leite, mandaram 8. Precisava de 1

colher de fermento, mandaram 5 potinhos. Precisava de 6 ovos, mandaram 45. Quando vi que as famílias estavam respondendo positivamente àquela iniciativa, decidi envolvê-los ainda mais. No dia do bolo, esperei todas as crianças entrarem na sala de aula, e sem elas verem, convidei os pais para virem comer o bolo que seus filhos iriam fazer. Isso foi 7 e meia da manhã. Falei que às 10 horas o bolo estaria pronto. Pensei que viriam uns 4 pais, mas para a minha surpresa vieram 25 pessoas – entre pais e demais parentes – Tínhamos feito 3 bolos.

As crianças ficaram surpresas e felizes. Os parentes comeram os bolos e levaram para os demais que haviam ficado em casa.

Ouvi vários comentários deles. Que de início eles pensaram que eu não saberia lidar com as crianças pequenas; que eu não teria um diálogo igual a uma professora; que não queriam um homem como professor de seus filhos; que eles não gostaram quando me viram na escola, pois tinham ficado com medo que seus filhos não gostassem de mim; que tinham medo que eu fosse levá-los ao banheiro.

Mas, que estavam errados quando me julgaram sem me conhecer. E pediram para eu não sair daquela escola, pois seus filhos me adoravam; que falavam de mim o dia inteiro; que alguns me viam como a figura paterna; que minhas aulas eram diferenciadas; que seus filhos sempre pediam para seus pais não contarem para mim quando eles bagunçavam na casa, para que eu não ficasse triste; que eu era um bom professor e que nunca imaginaram que comeriam um bolo feito pelos seus filhos pequenos.

Ter ouvido tudo isso dos pais foi surpreendente para mim. Essa quebra de paradigma realmente estava acontecendo naquela escola, exatamente na minha sala de aula e isso me deixou muito feliz, pois vi que os pais estavam valorizando o meu trabalho.

Entre esse e outro projeto, da mistura das sensações e inquietudes que eu tinha quando fazia o curso de Pedagogia, da aceitação por parte dos pais dos meus alunos e por meio das leituras que eu estava realizando é que a aproximação com o tema surgiu.

Por meio do surgimento da temática, me aprofundei em leituras. Neste aprofundamento, percebi que o DM era visto como algo anormal, abusador, estranho, estrangeiro, suspeito e assustador na EI, mas eu estava vivendo algo diferente na escola em que estava. Até então só percebia olhares desconfiados, mas após trazer os pais para mais perto de mim por meio de projetos, percebi a aceitação deles.

E diante disso, ao refletir sobre meu processo de formação, redimensionei minha prática, e ter feito as disciplinas como aluno especial, me permitiu clarear mais o que eu queria pesquisar, com o objetivo de compreender o campo da EI no que diz respeito ao DM.

Fazendo o levantamento de pesquisas correlatas ao tema identifiquei a emergência de trabalhos que pautassem a inserção do DM na EI, formação, atuação e práticas pedagógicas do DMEI. Após isso, iniciei um trabalho de mapeamento de estudos sobre a temática a partir do site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e após a qualificação, também foi realizada uma busca no Portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); vendo assim, a possibilidade de desenvolver um trabalho de Revisão de Literatura com potencial de contribuição para minha formação, assim como para fomentar discussões e debates acadêmicos de outros pesquisadores e ajudar a promover e pautar políticas públicas. Daí decorre a problemática deste estudo: **Como é constituída a profissionalização do Docente Masculino da Educação Infantil?**

O passeio realizado nas publicações da BDTD, buscando os textos que integram a temática da docência masculina na EI, resultou em 1 pesquisa de doutorado e 14 de mestrado. Num segundo momento também foi realizado um passeio pelo no bando de periódicos da CAPES, em que foi acrescentada mais duas pesquisas, fazendo com que o *corpus* de análise desta pesquisa totalizasse 17 pesquisas, sendo publicações no período de 2008 a 2017 conforme segue em apêndice o resumo na íntegra de cada pesquisa.

A busca por respostas a estas questões vislumbram apresentar um mapeamento das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o DMEI e contempla os seguintes objetivos específicos:

- Identificar nos estudos analisados a forma de como os DM são percebidos;
- Problematizar a feminização do magistério e identificar nos estudos observados o que os estudos trazem sobre isso;
- Apresentar um mapeamento das produções acadêmicas brasileiras sobre o DMEI;
- Identificar tendências teórico metodológicas que integram as pesquisas analisadas;
- Apontar achados, potencialidades e fragilidades da profissionalização do DMEI a partir dos estudos analisados.

Em busca de respostas para a questão proposta por esta pesquisa e diante da possibilidade de organização, sistematização e categorização de pesquisas, bem como, o reconhecimento da importância para o avanço e fortalecimento do campo de formação e de atuação dos DMEI, proporcionados pela metodologia de pesquisa exposta abaixo, a presente pesquisa utilizou como suporte o movimento revisão de literatura.

Em termos metodológicos do estudo, antes de qualquer coisa é importante registrar o reconhecimento de que esta pesquisa além de uma base teórica, tem raízes na realidade, como sugere Maria Cecília Minayo (1995, p. 17) “...nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação possuem um enfoque na abordagem qualitativa (MINAYO, 1995; CRESWELL, 2007). Segundo os autores mencionados, “o enfoque qualitativo trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, e “em grande parte, um processo de investigação no qual o pesquisador aos poucos vai compreendendo o sentido de um fenômeno social, ao contrastar, comparar, descrever, reproduzir, classificar, analisar o objeto de estudo”. É exatamente este movimento que será delineado no decorrer do estudo que se apresenta.

Outras características da pesquisa de abordagem qualitativa, apresentadas por Creswell (2007), também auxiliam no sentido de caracterizar a escolha por esse tipo de abordagem investigativa:

A pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo. As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas (CRESWELL, 2007, p. 187).

Embudos deste compromisso é que assumimos o caráter provisório deste estudo, na perspectiva de reconhecer possíveis limitações decorrentes das condições impostas por pouco tempo para o cumprimento de prazos e eventuais lacunas impostas pela tecnologia.

No tocante a Revisão de Literatura, Romanowski e Vosgerau (2014) alicerçados em Alves-Mazzotti (2002), dizem que este tipo de estudo teria então dois propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.

Ainda segundo as autoras supracitadas, a contínua expansão da pesquisa que aponta expressivo crescimento quantitativo provoca

a realização de estudos que permitam levantamentos, balanços, mapeamentos, análises críticas, buscando colocar em evidência os temas e assuntos focalizados, as abordagens metodológicas, procedimentos e análises, os aportes teórico-metodológicos, resultados que possam ser replicados ou evitados (THOMAS, 2007), bem como as lacunas que podem estimular a produção de novas pesquisas. Com efeito, esses estudos favorecem examinar as contribuições das pesquisas, na

perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação (ROMANOWSKI e VOSGERAU, 2014, p. 170).

Sendo assim, a realização de um balanço possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais.

Com o aumento de estudos e investigações, as pesquisas de caráter de levantamento de dados demonstram-se cada vez mais como uma tendência, por conta disso, optou-se por usar a Revisão de Literatura nesta dissertação.

Por fim, no que diz respeito a estrutura, optamos por fazer em um formato alternativo de escrita e organização, ousando apresentá-la no formato *multipaper* (múltiplos artigos).

Nos programas de pós-graduação em Educação, os trabalhos de conclusão são elaborados de acordo com uma certa tradição em sua organização. Comumente são documentos em formato de relatórios, e que

em primeiro lugar, quando dizemos “formato tradicional” nos referimos ao formato que consiste geralmente de uns 5 a 6 capítulos, compostos por (i) uma introdução (problema, questões de pesquisa, objetivos etc.), (ii) revisão da literatura, (iii) método de pesquisa utilizado (ou materiais e método, dependendo da área), (iv) resultados, (v) discussões e (vi) conclusões. Este tipo de tese tem uma forma mais contínua, como um livro (FRANK, 2013).

Duke e Beck (1999) consideram que esse formato configura-se um gênero único, seja no estilo ou no número de leitores, geralmente examinadores ou pesquisadores com foco de pesquisa semelhante. Assim a audiência do estudo fica limitada a um pequeno grupo.

O *multipaper* é um formato alternativo de estrutura de dissertação e tese que vem sendo amplamente adotado nas diversas áreas. Duke e Beck (1999) argumentam que esse formato possibilita uma maior disseminação da pesquisa, além de treinar o pesquisador para o tipo de escrita que desenvolverá durante toda a carreira futura.

Duke e Beck (1999) e Barbosa (2015) descrevem algumas vantagens para esse modo de organização, as quais nos levaram a adotar o formato *multipaper* neste estudo, sendo a dimensão de inovação, uma vez que

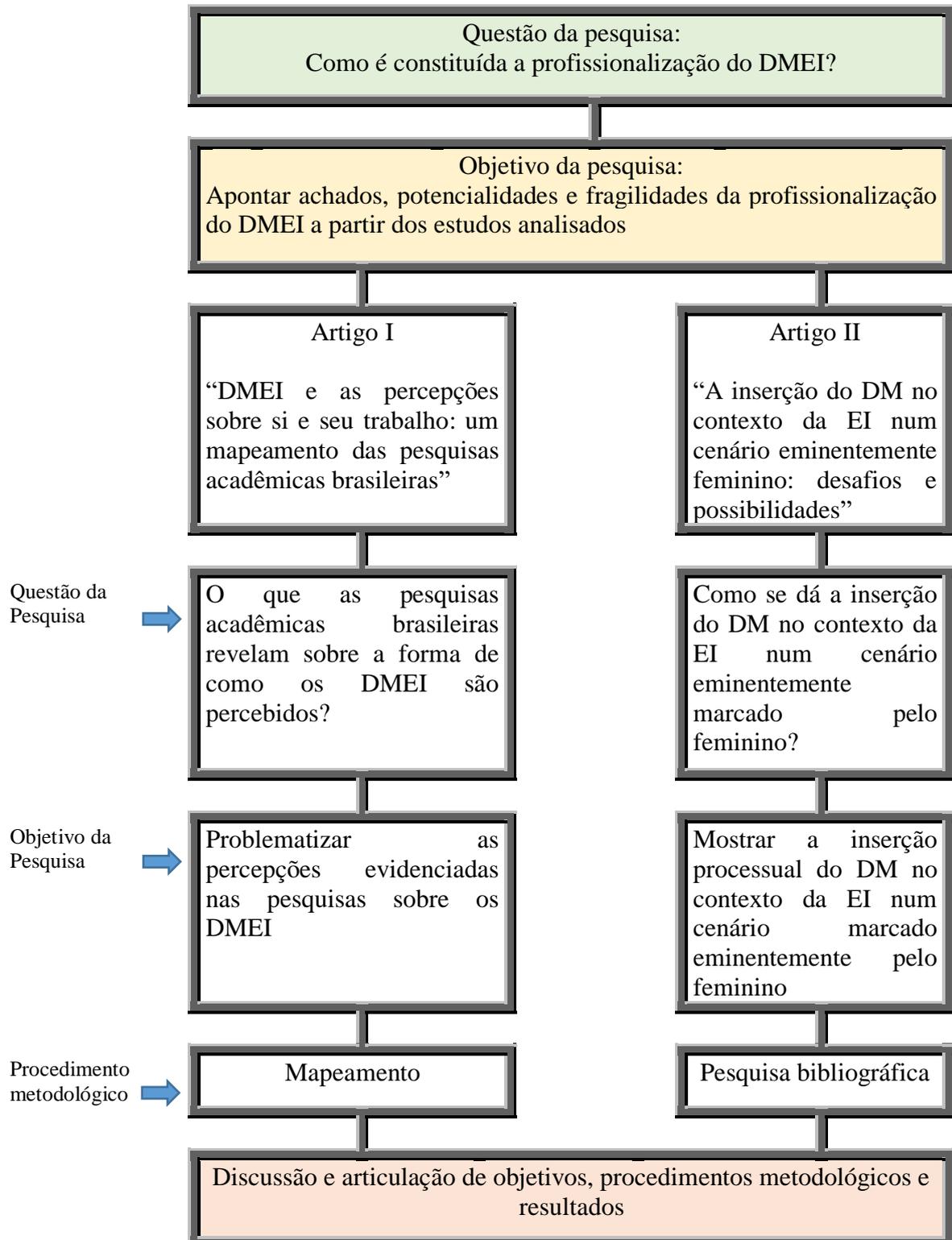
a dissertação ou tese como uma coleção de artigos exige do mestrando ou doutorando o desenvolvimento de competências que lhe serão exigidas posteriormente como pesquisador (DUKE e BECK, 1999). Selecionar periódicos, preparar manuscritos em conformidade com suas normas e, assim, exercer a capacidade de síntese [...], sem perder a consistência, são, entre outras, algumas das demandas postas aos pesquisadores. Neste formato, o futuro pesquisador já precisa lidar com uma modalidade de relatório de pesquisa predominante – o artigo – que todos nós temos que produzir como participantes da comunidade científica. Trata-se, portanto, de oferecer ao mestrando ou doutorando uma socialização antecipada com um fazer que é próprio do trabalho do pesquisador (BARBOSA, 2015, p. 353).

Januário (2017) em sua tese de doutorado, relata que Nell Duke, professor da Michigan State University, e Sarah Beck, professora da New York University, sugerem o uso de formatos alternativos para a escrita de trabalhos de conclusão de pesquisas na área de Educação, no sentido de ampliar a organização de uma dissertação ou tese e romper com o estilo monográfico, neste caso, o formato *multipaper*.

Ao adotar o formato *multipaper*, inevitavelmente, haverá repetição de discussões, como, por exemplo, a descrição do contexto, método e ideias teóricas no decorrer dos capítulos. Isso porque os artigos devem dar conta do objetivo proposto em cada um deles.

Assim, nossa opção pelo formato *multipaper* justifica-se pela maior possibilidade de divulgação da pesquisa e pela preparação para o tipo de escrita que é esperada na carreira acadêmica, uma vez que, ao fim do trabalho, pelo menos dois artigos estarão prontos para publicação. A título de ilustração da estrutura desta dissertação, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1: Organização da dissertação no formato *multipaper*



Fonte: Bonifácio, 2019

Diante destas escolhas e dos objetivos anunciados para o estudo, a estrutura desta dissertação é composta por dois artigos além da Apresentação e Considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e os anexos.

O 1º artigo se configura como “O Mapeamento das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre os DM ou PH na EI” a partir das dissertações e teses disponibilizadas nos bancos de dados do BDTD e da CAPES que tratam sobre DMEI.

Na perspectiva de aprofundar o estudo sobre a questão de feminização do magistério e posteriormente apresentar dados sobre a inserção do DMEI é que se estrutura o 2º artigo.

Nas Considerações Finais, retoma-se o objetivo e a problemática da pesquisa, articulando objetivos e questões de cada artigo. Exploram-se, também, os aportes teóricos e as análises feitas.

Foi produzida uma escrita que articula as considerações finais e que responde à questão norteadora de investigação, finalizando com apontamentos para estudos futuros.

Referências

A caça. Dir. Thomas Vinterberg. Protagonista Mads Mikkelsen. Produção Zentropa. 2012. Disponível em: <<https://tudohd.com/a-caca/>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. **Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática**. In: D’AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espassadin (Org.). Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 347-367.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 de agosto de 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2018.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUKE, Nell K.; BECK, Sarah W. **Education should consider alternative formats for the dissertation.** Educational Researcher, Washington, v. 28, n. 3. p. 31-36, 1999. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X028003031>> Acesso em 28.07. 2018.

FERREIRA, Elder. Resenha de Amor Líquido de Zygmunt Bauman, cita trecho da entrevista à revista ISTOÉ em 2010. Disponível em: <<http://www.euelderf.com/2013/03/resenha-amor-liquido-zygmunt-bauman.html>>. Acessado em: 27 de setembro de 2018.

FRANK, Alejandro Germán. **Formatos alternativos de teses e dissertações.** Blog Ciência Prática. Publicado em 15 de abril de 2013. Disponível em <https://cienciapratica.wordpress.com/2013/04/15/formatos-alterativos-de-teses-e-dissertacoes/> acesso em 26.07.2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Editora WMF Martins Fontes. São Paulo/SP. 2013

JANUÁRIO, Gilberto. **Marco conceitual para estudar a relação entre materiais curriculares e professores de Matemática.** São Paulo, 2017. Tese de doutorado. PUC/SP.

MINAYO, M. C. S. **Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social.** Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria de Souza Minayo (org.). Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência: Professores homens na Educação Infantil.** Campinas, 2014. Dissertação de Mestrado. UNICAMP – SP.

PINCINATO, Daiane. **Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar.** São Paulo, 2007. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG.** Belo Horizonte, 2011. Dissertação de Mestrado. PUC/MG.

ROMANOWSKI, J. P. VOSGERAU, D. S. R. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil:** um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese de doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

SOUSA, José Edilmar – “**Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?**”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará.

SOUZA, Mara Isis de - **Homem como professor de creche:** sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. 2010. Dissertação de Mestrado. USP.

ARTIGO I

DOCENTES MASCULINOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PERCEPÇÕES SOBRE SI E SEU TRABALHO: UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS ACADEMICAS BRASILEIRAS

“O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, precisa ser desessencializado e deve ser visto como uma atividade que envolve compromisso moral de dedicação ao outro e independente do sexo de quem o executa (UNBEHAUM, 2009, p. 19)”

Resumo: O propósito deste artigo foi descrever e analisar nas pesquisas acadêmicas brasileiras o que se revela sobre a forma de como os DMEI são percebidos. Para isso foi realizada uma busca em dois bancos de dados, o do BDTD e o da CAPES, totalizando 17 pesquisas. A justificativa dessa busca estava na constatação de que os homens estão atuando num espaço composto predominantemente por mulheres, assim, demarcado por relações sociais e de gênero pertencentes ao sexo feminino. Muitas vezes segregados e sofrendo preconceito e discriminação, estes docentes continuam a adentrar na EI por diversos motivos. Dentre os estudos analisados foi constatado que uma das tantas consequências ou entendimentos plausíveis é que os sujeitos desses estudos veem a docência como uma possibilidade de ter um trabalho estável e ascender profissionalmente. E que as marcas do patriarcado ainda são muito fortes, no qual, o homem que se destoa dos demais trabalhando numa função como na EI, é tido como anormal, exótico ou o abusador em potencial. Ao mesmo tempo, tido como inferior por trabalhar numa função tida como feminina.

Palavras-chave: Educação Infantil; Docente Masculino; Professor Homem; Mapeamento; Docência Masculina; Preconceito; Discriminação.

Abstract: The purpose of this article was to describe and analyze in the Brazilian academic researches what is revealed about how the male teachers of Early Childhood Education are perceived. For that, a search was made in two databases, the BDTD and CAPES, totaling 17 searches. The justification for this search was in the fact that men are acting in a space composed predominantly of women, thus, demarcated by social and gender relations belonging to the female sex. Often segregated and suffering prejudice and discrimination, these teachers continue to enter Infant Education (EI) for several reasons, and among the studies found that one of the many consequences or plausible understandings is that the subjects of the studies analyzed see teaching as a possibility to have a stable job and to ascend professionally. And that the marks of patriarchy are still very strong, in which the man who sets himself apart from others working in a role as in EI is considered to be abnormal, exotic, or the potential abuser. At the same time, considered as inferior by working in a function considered as feminine.

Keywords: Child Education; Male Teacher; Teacher Man; Mapping; Male Teaching; Preconception; Discrimination.

Introdução

A pesquisa que se apresenta está centrada na temática da presença de DM que atuam ou atuaram na EI, a partir de um mapeamento de teses de dissertações do banco de dados do BDTD e da CAPES.

Visando responder à questão **“O que as pesquisas acadêmicas brasileiras revelam sobre a forma de como os DMEI são percebidos?”**, optou-se, a partir do mapeamento, direcionar olhar para aspectos relevantes no que concerne à percepção dos docentes, seus contextos e características.

Segundo Nicola Abbagnano, em seu Dicionário de Filosofia (2007, p. 756) percepção não é o conhecimento exaustivo e total [...] e sim uma interpretação provisória e [...] fundamentada em indícios ou sinalizações.

Percepção é descrita de formas distintas. Para Descartes (1641), a percepção é todo o ato de inteligência. Segundo Leibniz (1672), é um estado transitório que envolve processos múltiplos. De acordo com Cunha (2009), o conceito de percepção é o estudo dentre as mais diferenciadas áreas do conhecimento, entre elas, a filosofia e a psicologia. Dentro da psicologia, compreende-se que a percepção está ligada a processos cognitivos, por meio da entrada dos estímulos externos, produzindo significações que são internalizadas pelo sistema psicológico, mas que ainda não constituíram uma generalização – um conceito (CUNHA e GIORDAN, 2010, p. 1).

De tal modo, a percepção se dá por meio dos sentidos, das experiências e das interações, porém não é um ato apenas sensitivo. A capacidade de perceber não pode se limitar ao ato de captar e/ou sentir, pois perceber é “detectar, interpretar sinais que têm origem externa ao sistema nervoso central” (CUNHA, 2009, p. 28).

Nessa direção, Thiago Cavalcanti em seu estudo sobre “Percepção, concepção e comportamento individual”, afirma que a percepção está ligada ao presente, um acontecimento próximo, que lhe traz uma opinião e esta opinião é a percepção do acontecido, quando se diz acontecimento próximo, pretende se dizer que um dos seus sentidos adquiriu informações para formação de opinião (CAVALCANTI, 2013).

Entende-se, a partir de então, que a percepção está relacionada ao comportamento do indivíduo, por se basear na interpretação que o mesmo tem da realidade vivida e do significado que cada um constrói a partir desta realidade. Desse modo, não é possível separar a percepção das demais ações do pensamento, pois, como afirma Cunha e Giordan (2012, p. 118), “no ato de perceber estarão presentes os sentimentos, impressões anteriores, conceitos já conhecidos e experiências vivenciadas”.

Ao perceber elementos da realidade, o faz baseado nos conhecimentos apropriados anteriormente e analisados na situação presente. Isso leva a compreender que o desenvolvimento do indivíduo, sua caminhada, suas experiências, o seu conhecimento de mundo, têm implicações diretas no modo como a percepção de determinado objeto ou situação se dá.

Neste sentido, a entrada e a permanência do DMEI será discutida nesta análise referindo-se ao aspecto relacional entre homens e mulheres não no sentido biológico, mas no sentido das desigualdades relacionais existentes entre ambos, dado que o homem é visto como algo exótico entre as mulheres dentro deste contexto de predominância feminina que é a EI.

De tal modo, como vem sendo discorrido no texto sobre a temática do DMEI, delineamos como objetivos desta pesquisa:

Objetivo geral: Problematizar as percepções evidenciadas nas pesquisas sobre os DMEI.

Objetivo específico: construir um mapeamento, apresentando aspectos relevantes das pesquisas sobre percepções de DM que atuam na EI.

Conforme os objetivos expostos, procedeu-se à busca de pesquisas que tivessem como foco o DMEI, com ênfase nos estudos sobre as percepções destes DM, com a finalidade de identificar aspectos gerais das pesquisas, originando desta forma o mapeamento. Utiliza-se o termo mapeamento para relatar o modo como foi selecionado, organizado e descrito os dados relevantes selecionados nas pesquisas sobre o tema abordado, de maneira a apresentar uma visão geral das informações coletadas, tal qual se encontram expostas nas pesquisas.

Em relação à abrangência do conhecimento, aos focos e temas, modo de abordagem, perspectivas metodológicas, e principais contribuições explícitas nas pesquisas de uma determinada área, Romanowski e Ens (2006) indicam que, questionamentos sobre tais fatos são comuns e acontecem pelo aumento das produções científicas. As autoras apontam também certa carência de estudos que realizem um balanço das produções e conduzam a um mapeamento que revele e analise os conhecimentos elaborados indicando enfoques, contribuições e possíveis lacunas.

Ao elencarmos o mapeamento como método, alicerçamo-nos em Fiorentini; Passos e Lima (2016) em seu estudo “Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática”, em que entendem mapeamento como: “faz referência à identificação, à localização e à descrição das pesquisas realizadas num determinado tempo, espaço e campo de conhecimento.” Além disso, “se preocupa mais com os aspectos descritivos de um campo de estudo do que com seus resultados.” Em suma, entendem “o mapeamento da pesquisa como um

processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo” (p. 18).

Desta forma, o trabalho traz de onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção, bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos (Fiorentini et al, 2016, p. 18).

Neste artigo foi tomado como temática de estudo as percepções acerca dos DMEI, e delimitamos como espaço de produção os estudos acadêmicos produzidos no âmbito dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*, envolvendo os cursos de mestrado e doutorado, cobrindo um período que vai de 2008 a 2017, ou seja, de uma década.

Cabe ressaltar aqui a preocupação com o registro do percurso metodológico com o intuito de evidenciar os processos de construção da problemática e da metodologia.

Para tanto, em busca de respostas para a questão proposta por esta pesquisa e diante da possibilidade de organização, sistematização e categorização de pesquisas, bem como, o reconhecimento da importância para o avanço e fortalecimento do campo de percepções de DMEI, proporcionados pela metodologia de pesquisa exposta acima, a presente pesquisa utilizou como suporte o movimento de mapeamento das pesquisas acadêmicas brasileiras referentes ao DMEI, o que conforme conceitualização se identifica com metodologia de pesquisa de mapeamento, visto que, tal movimento referente à atuação dos DMEI possibilita a seleção, apresentação, descrição e análise, promovendo conhecimento e compreensão sobre o que está sendo proposto e desenvolvido nos processos de atuação dos DMEI.

Da metodologia ao *corpus* de análise: algumas considerações

Diante da definição da problemática desta pesquisa, recorro à Gatti (2002, p. 57) que em seu estudo sobre “A construção de pesquisa em Educação no Brasil”, entende que problema é uma questão que não tem uma resposta plausível imediata ou evidente e que são questões que necessitam de esforços específicos e métodos para se tentar obter respostas.

Já, pesquisar, significa “perseguir uma interrogação em diferentes perspectivas, de maneira que a ela podemos voltar uma vez e outra ainda e mais outra. A interrogação se comporta como se fosse um pano de fundo em que as perguntas do pesquisador encontram seu solo, fazendo sentido” (BICUDO, 2012, p. 20).

A interrogação constitui-se no norte que dá direção aos procedimentos de pesquisa. A fim de perseguir esta interrogação e a partir dos objetivos delineados para esta investigação,

considera-se que eles direcionam para a pesquisa de abordagem qualitativa como mais adequada a esse cenário.

De acordo com Minayo (1995, p. 21-22):

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

O objetivo da pesquisa qualitativa é entender determinada situação social, fenômeno, fato, acontecimento, papel, grupo ou interação. Ela é, em grande parte, um processo de investigação no qual o pesquisador aos poucos vai compreendendo o sentido de um fenômeno social, ao contrastar, comparar, descrever, reproduzir, classificar e analisar o objeto de estudo (CRESWELL, 2007).

Segundo Stubbs e Delamont (1976) apud Ludke e André (1986, p. 15), a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado.

No caso, optou-se por um modelo de investigação de abordagem qualitativa para procurar compreender as percepções dos DMEI evidenciadas nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Tal tipo de pesquisa favorece um maior e melhor acesso a essas percepções, aos sentidos e às significações de cada uma das pesquisas.

Para a realização do mapeamento, inicialmente foi optado por dois descritores: “Docentes masculinos” e “Educação Infantil”. Após isso, o próximo passo foi a localização dos bancos de pesquisas. Deste modo foi eleito o banco da BDTD. O critério para escolha desse banco se deu por esse ser considerado de grande relevância no campo da Educação e por agregar pesquisas que também estão no âmbito dessa discussão.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. A iniciativa de criação de uma base nacional de teses e dissertações, consolida-se como uma das maiores iniciativas do mundo, para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações.

O primeiro exercício de busca ocorreu no primeiro semestre de 2018, no *site* BDTD. E nesta ocasião, como citado acima, foram utilizados os descritores “Docentes Masculinos” e “Educação Infantil”, com a opção de procura em todos os campos, o que inclui título, autor, assunto, resumo português, resumo inglês, editor e ano de defesa; Correspondência de busca também foi deixado como todos os termos, o que inclui qualquer termo ou nenhum termo. Tipo de

documento também foi deixado como todos, o que inclui tese, dissertação e *other*. O campo ano de defesa foi deixado em branco, logo, não foi feito um recorte temporal proposital nesta busca, porém os trabalhos encontrados compreendem os anos: 2008 a 2017; ou seja, uma década.

Próximo passo, foi o levantamento de teses e dissertações catalogadas. Neste movimento de busca ao banco de dados, resultou-se em 35 pesquisas entre teses e dissertações. Deste montante foi realizada a leitura de cada título e resumo, dentre as quais, 15 pesquisas foram consideradas válidas para compor o *corpus* de análise.

Após a sessão de qualificação realizada em outubro de 2018, com vistas à atualização dos dados para compor o *corpus* de análise, foi feita outra busca, desta vez, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, por também se tratar de um portal que se consolidou como uma ferramenta fundamental para as atividades de ensino e pesquisa no Brasil.

Nesta ocasião, foram também considerados os descritores: “Professores Homens” e “Educação Infantil”. Isso fez com que viabilizasse uma busca mais assertiva, mais apurada, uma vez que a estrutura de busca é diferenciada de um banco para outro.

Como resultado desta busca, foram encontradas 28 pesquisas entre teses e dissertações, e a partir da leitura do título e resumo, 10 foram consideradas válidas para compor este estudo. Comparando os bancos de dados, 8 pesquisas constavam como comuns aos dois bancos. Desta forma, foram consideradas mais 2 pesquisas, totalizando, 17 trabalhos para a composição do *corpus* de análise, sendo uma tese de doutorado e 16 dissertações de mestrado (Cf. Quadro 2).

Quadro 2: *Corpus* de análise

Ordem	Universidade	Pesquisador	Título	Tipo da Pesquisa	Ano
1º	UFPB	FERREIRA, José Luiz	Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na educação rural	Tese de Doutorado	2008
2º	PUC/MG	RAMOS, Joaquim	Um estudo sobre os professores homens na Educação Infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte/MG	Dissertação de Mestrado	2011
3º	UFC	SOUSA, José Edimar	“Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais	Dissertação de Mestrado	2011
4º	UNIFESP	PEREIRA, Maria Arlete Bastos	Professor homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade	Dissertação de Mestrado	2012
5º	UNIFOR	ALVES, Benedita Francisca	A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil: uma questão de gênero?	Dissertação de Mestrado	2012

6°	PUC/GO	NUNES, Patrícia Gouvêa	Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde/GO	Dissertação de Mestrado	2013
7°	UNICAMP	MONTEIRO, Mariana Kubilius	Trajetórias da docência: professores homens na Educação Infantil	Dissertação de Mestrado	2014
8°	UFPEL	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	Dissertação de Mestrado	2014
9°	UFV	GOMIDES, Wagner Luiz Tavares	Transitando na fronteira: A inserção de homens na docência da Educação Infantil	Dissertação de Mestrado	2014
10°	UNICAMP	SILVA, Peterson Rigato da	Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil	Dissertação de Mestrado	2014
11°	UMESP	CASTRO, Fernanda Francielle de	O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério	Dissertação de Mestrado	2014
12°	CUML	TEODORO, Luciano Gonçalves	O trabalho docente na Educação infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista	Dissertação de Mestrado	2015
13°	UFRN	SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da	A presença de homens docentes na Educação Infantil: lugares (des)ocupados	Dissertação de Mestrado	2015
14°	PUC/SP	MENDONÇA, Michelle Mariano	Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação Infantil: alguns elementos para compreensão	Dissertação de Mestrado	2016
15°	PUC/RJ	MORENO, Rodrigo Ruan Merat	Professores homens na Educação Infantil do município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias	Dissertação de Mestrado	2017
16°	PUC/SP	AGUIAR JÚNIOR, José Durval	Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil	Dissertação de Mestrado	2017
17°	UnB	SOUSA, Fernando Santos	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na alfabetização	Dissertação de Mestrado	2017

Fonte: Bonifácio, 2019

Acima o quadro do *corpus* de análise está organizado do número 1 ao 17, elaborado em ordem cronológica, em que o número 1, que é a única tese de doutorado, é a pesquisa mais antiga (2008) e o 17 é a última pesquisa realizada (2017), sendo todas essas 16 pesquisas, dissertações de mestrado. Qual seria o motivo de haver apenas 1 tese de doutorado? Seria a entrada na academia que tais pesquisadores mudariam o foco numa próxima investigação? Ou não haveria alguém que se interessasse em orientar pesquisas de doutorado com tal temática?

Também é importante constar que por meio desta busca realizada no mês de novembro de 2018, não foram encontradas pesquisas que datassem do ano de 2018. Qual seria o motivo para não se terem pesquisas sobre a temática em 2018?

Além disso, é de suma importância destacar que foi realizada a leitura na íntegra das 17 pesquisas que compõem o *corpus* para se ter maior aprofundamento, e nesta mesma direção, Megid (1999) apud Ferreira (2002, p. 266) afirma que “somente com a leitura completa ou parcial do texto final da tese ou dissertação, esses aspectos (resultados, subsídios, sugestões metodológicas etc.) podem ser percebidos”.

Tratando das pesquisas sobre os DMEI

Em pesquisa bibliográfica realizada para busca de embasamento teórico para este estudo, foi encontrada a tese de doutorado de Déborah Tomé Sayão (2005) e as dissertações de mestrado de Maria Isis de Souza (2010) e de Thomaz Spartacus Martins Fonseca (2011). Vale esclarecer que estas pesquisas acabam por não compor o *corpus* de análise, pois não apareceram como resultado da busca a partir dos descritores utilizados.

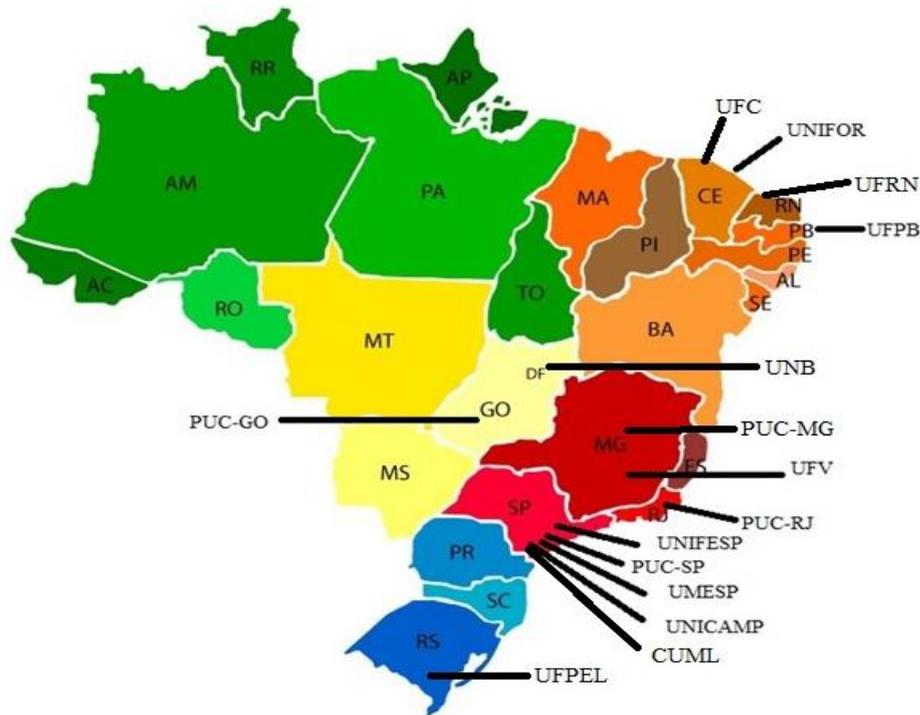
O *corpus* de análise, deste modo, integra as seguintes pesquisas: Ferreira, (2008); Ramos, (2011); Sousa, (2011); Pereira, (2012); Alves, (2012); Nunes, (2013); Monteiro, (2014); Santos, (2014); Gomides, (2014); Silva, (2014); Castro, (2014); Teodoro, (2015); Silva, (2015); Mendonça, (2016); Moreno, (2017); Aguiar Jr, (2017) e Sousa, (2017).

Desta forma, os dados foram sistematizados em quadros sínteses na perspectiva de identificar *lócus* de produção, objetos de estudo, tendências teórico-metodológicas e objetivos dos estudos na interface com os resultados apresentados pelos autores.

Uma primeira constatação após organizados os quadros, diz respeito a concentração das pesquisas na região sudeste, sendo 5 em universidades públicas e 5 em privadas. A segunda constatação foi que o maior número de publicações anual foi em 2014 e que não só a Educação toma a temática como objeto de estudo. Outros programas de Pós-Graduação, tais como o de “Psicologia”, “Educação e saúde na infância e na adolescência”, “Educação Física” e “Educação: história, política e sociedade” investem em pesquisas relacionadas ao tema.

A figura que segue mostra no mapa as regiões brasileiras e onde se situam os programas que alocam as pesquisas.

Figura 2: Mapa das regiões das pesquisas



Fonte: Bonifácio, 2019

Na região Norte não houve pesquisa relacionada à esta temática. E de acordo com o Waiselfisz (2015) em seu livro “Mapa da violência: homicídio de mulheres no Brasil”, a região Norte é a que representa o maior número de feminicídios no Brasil entre os anos de 2003 a 2013; seguida pelo Nordeste e Centro-oeste. Todavia, entrelaçando os dados da pesquisa de Waiselfisz com os dados desta pesquisa, constata-se que tais regiões são as mais machistas do Brasil. E infere-se que em tais regiões não deve haver um número significativo de DM atuando na EI, pois seria como se tais DM estivessem traindo a masculinidade hegemônica, como se fossem tidos com valores inferiores, o valor de uma mulher. Sendo assim, os homens que trabalham na Educação devem estar em lugares mais privilegiados do que as mulheres, como por exemplo, direção e supervisão de escola; pois no patriarcado isso é imperativo.

De acordo com Christine Delphy (2018, p. 1), socióloga, pesquisadora e militante feminista, num artigo para a revista QG Feminista, o Patriarcado “designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens.” No patriarcado, a mulher é subordinada, sujeita, condicionada ao homem. Isso é sinônimo de dominação masculina e de opressão das mulheres.

Scott vem ao encontro com o exposto cima ao dizer que o patriarcado é

uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos. A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e, estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas (MILLET,1970, apud SCOTT,1995, p. 178).

Neste sentido, Giorgio Gambirasio (2005) em seu livro “A evolução do machismo”, diz que o homem vem se construindo habitualmente como um ser superior à mulher, que até o filósofo Aristóteles sustentava isso, dizendo

que até em termos sexuais a mulher era um ser inferior ao homem, podendo ser considerada apenas um macho incompleto, um reservatório para acolher o verdadeiro elemento gerador, que é o esperma masculino. E que a mulher podia conceber mesmo sem experimentar prazer (2005, p. 174).

O patriarcado também é muito austero com homens que optam por não seguir o costume tradicional “de homem” dado pela sociedade. Alguns exemplos disso são os homens que cursam licenciatura em Pedagogia, DM que atuam na EI e/ou homens que têm preferências ditas “femininas” e, por esse motivo, eles são ridicularizados e julgados inferiores; outros exemplos, englobam os homens que não gostam de futebol, que escolhem ficar em casa cuidando dos filhos ao invés de trabalhar, que são briosos e cuidam da aparência ou que assumem uma relação emocional/sexual com outro homem. Esses exemplos aclaram as posturas que são intoleráveis pelo patriarcado, pois o homem nasceu, na visão machista, para mandar, produzir, ser o “macho alfa” da casa e ser economicamente responsável pela família.

Essas regiões, a Norte, Nordeste e Centro-oeste, vivendo em família com origem mononuclear e agrária, as relações patriarcais de uma sociedade coronelística ainda imperam. Então, tudo contribui para atitudes de um homem poderoso, detentor e agressivo nestas regiões. Diante de tanta violência e preconceito contra as mulheres, é difícil imaginar um homem atuando num espaço de predominância feminina e de cuidados corporais de crianças em tenra idade, que geralmente envolve deixar um bebê nu para banhá-lo, deixa-lo nu para trocar a fralda etc.

No entanto, outra constatação que também merece destaque diz respeito ao que é tomado nas investigações como objeto de estudo. A totalidade dos trabalhos toma a atuação dos DMEI como tema/objeto de investigação, evidenciando uma preocupação com os atravessamentos cotidianos entre eles, famílias, professoras e gestores, e uma forte tendência de estudo pertinente a relações de gênero.

Quanto às escolhas teórico-metodológicas que caracterizam o tipo de estudo desenvolvido, de maneira coerente com a natureza do que se toma como objeto – os DMEI –, aliado à postura dos pesquisadores, identificou-se estudos que se autodeclaram integrantes de uma abordagem qualitativa: (FERREIRA, 2008; RAMOS, 2011; SOUSA, 2011; PEREIRA, 2012; ALVES, 2012; NUNES, 2013; SANTOS, 2014; GOMIDES, 2014; SILVA, 2014; CASTRO, 2014; TEODORO, 2015; MENDONÇA, 2016; MORENO, 2017 e AGUIAR JR., 2017), ao passo que outras correntes também são sinalizadas, tais como a Antropológica (MONTEIRO, 2014); Multirreferencialidade (SILVA, 2015) e Materialismo histórico-dialético (SOUSA, 2017).

Para o levantamento de dados os pesquisadores lançam mão de diferentes fontes e instrumentos conforme o que revela o quadro 3.

Quadro 3: Relação de instrumentos para levantamento de dados/fontes e sujeitos de investigação.

Instrumentos para levantamento dos dados	Pesquisas	Fontes/sujeitos
Análise documental ou de levantamento bibliográfico	Sousa (2011); Pereira (2012); Nunes (2013); Monteiro (2014); Santos (2014); Teodoro (2015); Mendonça (2016); Moreno (2017); Aguiar Jr. (2017); Sousa (2017).	Legislação brasileira; Banco de teses e dissertações da CAPES; Base de dados da SCIELO; Base de dados do site Domínio Público; Bancos de teses e dissertações das universidades UFJF, UFSC, UNICAMP, USP, UNESP, UFSCar, UNIFESP e UFB; Anais das reuniões da ANPED de 2005 a 2013; Revistas de QUALIS A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5.
Entrevista estruturada/semi-estruturada	Ferreira (2008); Ramos (2011); Sousa (2011); Pereira (2012); Alves (2012); Nunes (2013); Monteiro (2014); Santos (2014); Gomides (2014); Silva (2014); Castro (2014); Teodoro (2015); Silva (2015); Mendonça (2016); Moreno (2017); Sousa (2017).	DMEI; Professoras da EB; Gestores; Funcionários administrativos; Supervisor de ensino; Secretário de Educação; Auxiliares de serviços infantis; Alunos; Pais de alunos; Estudantes de Pedagogia; Merendeiras.
Questionário	Ramos (2011); Nunes (2013); Castro (2014); Aguiar Jr. (2017); Sousa (2017).	DMEI; Professoras da EB; Gestores; Funcionários administrativos; Supervisor de ensino; Secretário de Educação; Pais de alunos; Estudantes de Pedagogia.
Observação	Sousa (2011); Nunes (2013); Santos (2014); Silva (2014).	DMEI; Professoras da EB; Auxiliar de serviços infantis; Alunos.

Fonte: Bonifácio, 2019

Chama a atenção a diversidade de sujeitos que participam dos estudos, tais como: DMEI, Professoras da EB, Gestores, Funcionários administrativos, Supervisor de ensino, Secretário de Educação, Auxiliares de serviços infantis, Alunos, Pais de alunos, Estudantes de Pedagogia e Merendeiras, revelando a multiplicidade de percepções, olhares, inquietações e perspectivas que perpassam a temática.

As possibilidades de análise, considerando também a natureza do objeto de estudo, se ampliam na medida em que se identifica trabalhos que lançam mão da Análise de Conteúdo (SOUSA, 2011; CASTRO, 2014), Análise Fenomenológica (ALVES, 2012), Estudo de caso

(GOMIDES, 2014) e Análise por categorias/eixos/focos de investigação (FERREIRA, 2008; RAMOS 2011; PEREIRA, 2012; NUNES, 2013; MONTEIRO 2014; SANTOS, 2014; TEODORO 2015; SILVA 2015; MENDONÇA 2016; MORENO 2017; AGUIAR JR. 2017 e SOUSA, 2017).

O maior desafio deste mapeamento foi organizar um quadro síntese dos Referenciais Teóricos que integram as produções, uma vez que a temática DMEI perpassa atravessamentos conceituais na relação com as categorias da feminização do magistério, gênero, relações de poder, masculinidades, EI, Currículo, Pedagogia da pequena infância, formação e atuação docente. Assim, o resultado deste exercício converge para um mapa bastante amplo na perspectiva de apresentar campos de convergência entre estas categorias na interface com a temática (Cf. Quadro 4).

Quadro 4: Síntese dos Referenciais Teóricos

Referenciais teóricos dos estudos sobre os DM que atuam na EI	
EI / Pedagogia da EI/ Estudos da infância / Currículo	Ariès (1979, 1981) Bondioli (2004) Bruschini (2007); Bruschini e Amado (1988, 1998); Bruschini; Costa (1992) Cerisara (1996, 1999, 2002) Faria (2002, 2007, 2006) Finco (2003, 2004, 2007, 2008, 2010a, 2012) Krammer (1982, 1987, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009); Krammer; Abramovay (1991); Krammer; Nunes; Corsino (2005) Kuhlmann Jr. (1991, 1998, 1999, 2000, 2001, 2003, 2010) Oliveira (1988, 1992, 2005, 2006, 2008, 2010) Saparolli (1996, 1997, 1998) Sayao (2002a, 2002b, 2003, 2005, 2007, 2010)
Feminização do magistério	Almeida (1996, 1998, 2004, 2007) Arce (1997, 2001, 2002) Chamon (1996, 2005, 2006) Civiletti (1991) Demartini; Antunes (1991, 1993, 2002); Demartini (2003) Didonet (2001, 2002) Hahnner (2011) Saffioti (1969, 1992, 2004, 2013)
Representação coletiva e Representações sociais	Moscovici (2001) Nóbrega (2001) Jodelet (2001) Spink (1995)
Relação de poder / Habitus/ Dominação simbólica / Masculinidade	Bourdieu (1993, 1995, 1999, 2002, 2006, 2009, 2010, 2011) Foucault (1988, 1992, 1995, 2000, 2007, 2008)
Gênero / Gênero e sexualidade /	Abramowicz; Jardim (2005); Abramowicz; Wajskop (1999) Apple (1988, 1995)

Masculinidade/ Relações sociais entre os gêneros	<p>Arruda (2002) Badinter (1985, 1986, 1993) Butler (1999, 2003) Carvalho (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2000, 2001, 2003, 2005, 2009, 2011) Catani (1997, 2008, 2011); Catani; Sousa (1998, 2000a, 2000b); Catani; Bueno; Sousa (1997, 1998, 2000, 2002) Connell (1995, 1997, 2005, 2010, 2012, 2013); Connell; Kimmel; Hearn (2005); Connell; Lee (1985); Connell; Messerschmidt (2013) Felipe (2003, 2006); Felipe; Belo (2010); Felipe; Goellner (2003); Felipe; Guizzo (2003) Gebara (2000) Izquierdo (1991, 1994) Louro (1992, 1995, 1997a, 1997b, 1997c, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2010, 2011, 2013) Medrado (1998, 2008); Medrado; Lyra (2008) Nicholson (2000, 2001) Rosemberg (1976, 1984, 1991, 1994, 1996, 1997, 1999, 2001, 2012, 2013); Rosemberg; Amado (1992) Scott (1990, 1994, 1995, 1998, 2005) Vianna (1998, 2001/02); Vianna (1999, 2001/02, 2002, 2013); Vianna; Unbehaum (2006); Vianna; Finco (2009)</p>
Trabalho docente / Profissionalidade / Formação docente / Formação docente de EI / Atuação docente / Prática docente	<p>Brzezinski (1987, 2002, 2006, 2008, 2010, 2011); Brzezinski; Silva (2011) Freire (1979, 1981, 1993, 1996, 2000, 2002) Huberman (1995, 2000) Imbernón (2006) Kishimoto (2002b, 2005); Kishimoto; Mattos (1998) Libâneo (1994, 1998, 2011) Nóvoa (1987, 1988, 1991, 1993, 1995, 1996, 2009, 2010) Pimenta (1995, 2006, 2007) Roldão (2005, 2007) Saviani (1997, 2001, 2004, 2009, 2011) Valle (2006) Zabalza (1998) Tardiff (2011); Tardiff & Lessard (2005)</p>

Fonte: Bonifácio, 2019

A relação entre os objetivos e resultados obtidos também foi aqui analisada. Deste modo, serão apresentadas as relações identificadas de modo a agrupá-las conforme categorias temáticas, quais sejam:

- a) Trajetória docente e inserção profissional dos professores do sexo masculino nas instituições de EI;
- b) Feminização do magistério e identidade docente;
- c) Relações de gênero na EI;
- d) Atuação profissional dos professores do sexo masculino nas instituições de EI

No eixo Trajetória docente e inserção profissional dos professores do sexo masculino nas instituições de EI, encontram-se as pesquisas de Ferreira (2008), Ramos (2011), Sousa (2011), Monteiro (2014), Moreno (2017), Aguiar Jr. (2017) e Sousa (2017).

Sendo assim, Ferreira (2008), objetivou compreender as trajetórias dos DM e sua representação na instituição, concluindo que aos DM não bastam fazer nada, só a sua própria presença física já destoa, ecoando assim, o estigma de normalidade apenas onde as mulheres sejam as mestras das crianças pequenas.

Já, Ramos (2011), objetivou compreender o movimento de inserção do DM nas instituições de EI e constatou que para além do período probatório exigido legalmente, todos os PH abordados na pesquisa necessitaram de um tempo a mais para demonstrarem as competências e as habilidades com a educação e o cuidado das crianças pequenas.

Sousa (2011), objetivou compreender o ingresso do DM nas instituições de EI e concluiu que há atravessamentos neste ingresso quando o DM não é conhecido, sendo assim, conhecer o professor, torna-se então, o principal critério para a sua aceitação.

Monteiro (2014), também objetivou compreender as trajetórias dos DM e constatou preconceito contra eles, dúvida quanto a orientação sexual, tentativas de segregação, atenção aos exercícios dos cuidados corporais das crianças e abaixo-assinado para retirada do professor definitivamente da escola.

Moreno (2017), objetivou compreender como as trajetórias de vida fizeram com que os DM escolhessem este ofício e aponta que o fator estabilidade do serviço público é um dos principais anseios para os DMEI.

Aguiar Jr. (2017) objetivou descrever as condições de ingresso dos DMEI e identificar o que a Rede Municipal de Educação tem feito para acolher e inserir esses profissionais nas unidades escolares com base em documentos oficiais. Os resultados apontam que os DMEI sofrem preconceito e que o sistema educacional ainda não está preparado para receber tal profissional e dar suporte aos envolvidos, já que não há ações específicas para acolhimento e orientação desses profissionais em sua atuação nas creches.

Sousa (2017) objetivou compreender o processo de construção da profissionalidade de DMEI iniciantes/ingressantes e sua pesquisa apontou diferentes contradições no processo de construção da profissionalidade docente desses professores, entre elas: dupla vulnerabilidade profissional ao terem que se provar enquanto professores pela condição de iniciantes/ingressantes e como capazes de exercer a docência nesses níveis de ensino pela condição de gênero.

No eixo Feminização do magistério e identidade docente, encontram-se as pesquisas de Pereira (2012), Gomides (2014), Castro (2014) e Mendonça (2016).

Pereira (2012) objetivou compreender como é construída ou não a identidade do DM e seu estudo aponta que até então não foi possível romper totalmente com a masculinidade hegemônica que ainda permanece e se traduz principalmente nos binarismos – masculino e feminino –, presentes e arraigados.

Gomides (2014) objetivou compreender o “trânsito” de homens e mulheres na fronteira de indefinições identitárias, identificando que a concepção criada pela sociedade para a docência na EI causa uma crise de pertença em DMEI, ao incorporarem os modos hegemônicos de masculinidade socialmente construídos, o que os faz mudar de atitudes e se protegerem em cargos administrativos da escola, afastando-se de aspectos relacionados ao cuidado e ao afeto, fazendo com que os DM ainda não se sintam pertencentes a este ambiente.

Castro (2014), objetivou verificar se há indícios de preconceito para com os homens que cursam pedagogia e com os DMEI. O estudo apontou que, de um modo geral, a entrada dos homens na pedagogia e a sua inserção no exercício docente provocam reações de preconceito e estigma.

Mendonça (2016) objetivou investigar as condições que percorrem a docência e o trabalho gestor de profissionais homens na EI, constatando a contribuição de tais profissionais e contradições entre discursos, pois ainda permanecem falas que legitimam os papéis sociais de gênero, a ideologia machista, a reprodução da heteronormatividade e padrões sexistas naturalizados.

No eixo Relações de gênero na EI, encontram-se as pesquisas de Nunes (2013), Santos (2014), Silva (2014) e Silva (2015).

Nunes (2013) objetivou investigar e analisar o DM e como este é percebido pela comunidade escolar, identificando diferenciação do trabalho do DM e da professora, e que há maiores oportunidades aos homens para abandonarem a sala de aula, a fim de ocupar cargos de administração, chefia, ou seja, aqueles mais próximos a um padrão social de masculinidade, no caso, secretaria, coordenação e professor de apoio.

Santos (2014) objetivou perceber como se estabelecem as relações de gênero na EI a partir da atuação de um auxiliar do sexo masculino, os resultados indicam que além de sua inserção na EI ter sido por motivo da estabilidade de um serviço público, assim como outros

homens que trabalham na EI, o auxiliar enfrentou desafios ao ingressar na carreira, tais como reservas das colegas, suspeitas de pedofilia que recaem principalmente em pessoas do sexo masculino e maior tempo para mostrar competências para ser aceito em um ambiente majoritariamente feminino.

Silva (2014) objetivou identificar como ocorrem as relações de gênero e poder na EI quando há DM atuando, constatando distinções nas funções entre o DM e as professoras, pois são as professoras que se responsabilizam pela tarefa de cuidados corporais – dar banho e trocar as crianças.

Silva (2015) objetivou analisar as implicações da presença de DM, problematizando as relações de gênero e sua pesquisa apontou uma figura de homem perigoso, homem poderoso, afastado das funções de cuidado infantil em função do perigo que representa e do respeito a ele atribuído.

No eixo Atuação profissional dos professores do sexo masculino nas instituições de EI, encontram-se as pesquisas de Alves (2012) e Teodoro (2015).

Alves (2012) objetivou compreender a experiência vivida de oito professores do sexo masculino. A pesquisa aponta que tais DM se relacionam com seus educandos de modo diferente das mulheres. Embora aparentem gostar de trabalhar com crianças, sentem-se desconfortáveis com o olhar reprovativo e/ou desconfiado da sociedade.

Teodoro (2015) objetivou analisar as percepções de PH que estão na EI. O estudo apontou que eles não encontram dificuldades em trabalhar em um ambiente predominantemente feminino e que sentem satisfação no exercício da profissão e não pensam em sair da EI.

Tais pesquisas, de modo geral, apontam para atravessamentos tanto na inserção como na permanência dos DM que atuam com crianças pequenas na EI.

Por fim, embora não seja comum encontrarmos num exercício de mapeamento, mas por considerarmos muito pertinente à problemática deste estudo, optamos por também buscar identificar nas pesquisas os motivos que levaram os pesquisadores a se interessarem pelo tema.

Desta forma, Ferreira (2008) diz que o interesse por tal temática está associado à sua trajetória profissional, enquanto que Ramos (2011), diz que o fato dos DM serem minoria na EI o instigava a pesquisar o motivo. Sousa (2011) notou em que em sua formação acadêmica existia poucos homens, e a questão de gênero era fortemente demarcada. Pereira (2012) soube que os DM sofriam preconceito, tanto por parte das professoras quanto dos pais das crianças. Alves (2012) se questionava acerca do motivo que faz com que os homens sejam vistos como sendo inadequados e desprovidos de elementos fundamentais para atuar na EI, tais como paciência e compreensão para lidar com as crianças. Nunes (2013) teve contato com estudos sobre gênero e se questionava sobre o ser homem e o ser mulher na sociedade. Monteiro

(2014) não diz. Santos (2014) diz que veio da experiência de atuar ao lado de um homem em sala de aula. Gomides (2014) diz que surgiu das sensações que vivenciou ao longo do curso de Pedagogia. Silva (2014) exerceu a função de DMEI por mais de uma década. Castro (2014) teve contato com o material de um congresso na área de educação sexual e gênero. Teodoro (2015) atuando com crianças pequenas, teve vários atravessamentos com professoras, gestoras e com pai de aluno. Silva (2015) foi impedido de exercer a função de educador infantil por ser homem. Mendonça (2016) observou a frequente distinção de gênero nesse espaço de ensino. Moreno (2017) após formado em Pedagogia se deparou com muitas portas fechadas, pois não aceitavam homens nas escolas de EI. Aguiar Jr. (2017) atuando como professor de EI em Centros de EI, quis ampliar o debate sobre o impacto da presença desses homens. Sousa (2017) não diz.

Apenas Monteiro (2014) e Sousa (2017) não revelaram seus motivos. Os demais tinham fortemente marcados em si a questão de gênero.

Vê-se, de modo geral, que os autores têm como inquietação central, questões relacionadas ao gênero.

O propósito deste artigo foi revelar as percepções evidenciadas nas pesquisas sobre os DMEI. Para tanto, foi realizada tal busca no banco de dados do BDTD e no da CAPES, totalizando as 17 pesquisas.

A justificativa buscou centrar-se no entendimento de que os homens estão atuando num espaço composto predominantemente de mulheres, assim, demarcado por relações sociais e de gênero pertencentes ao sexo feminino. Entre atravessamentos no cotidiano escolar, como e por que esses DM continuam a fazer o curso de licenciatura em Pedagogia, ingressar no magistério e permanecer em tal universo?

De acordo com a pesquisa de Gatti (2009) sobre “A atratividade da carreira docente no Brasil”, em que foram entrevistados 1501 estudantes do 3º ano do Ensino Médio em diversas regiões do Brasil, o perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente às famílias das classes C e D (p. 14 – 15). Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para então, chegar ao Ensino Superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens, ou seja, estudantes oriundos de famílias de baixa renda.

Também indica que as experiências negativas afastam os alunos da escolha pela docência. Por outro lado, quando essa imagem é positiva e colabora para uma experiência

mais positiva na escola, tem-se, talvez, a possibilidade de que o aluno pense em ser professor, mesmo que desista dessa opção por diversas outras razões (p. 69).

A pesquisa também aponta que “nas escolas particulares, os estudantes, na sua maioria, não têm a intenção em ser professor” (p. 48), “e a rejeição à profissão é ainda mais gritante quando os alunos se referem ao curso de Pedagogia” (p. 57), dizendo que “é uma profissão para as classes de menor poder aquisitivo” (p. 60).

Enquanto que, nas escolas públicas, os alunos mencionam o interesse de tornar-se docentes, relatando, por exemplo, que para uma mãe que é empregada doméstica, ou o pai que é motorista ônibus, o filho se tornar professor, é um algo muito desejável.

Tal constatação de Gatti (2009), de que os alunos de baixa renda anseiam por cursos de licenciatura, vem reforçar os resultados deste estudo, em que ficou evidenciado que o motivo de tais DM optarem para trabalharem na EI é a estabilidade e ascensão profissional, ou seja, a classe é composta por professores vindos de famílias com poucos recursos.

A pesquisa de Gatti (2009) mostra realmente a realidade da formação do quadro de docente brasileiro, em que é composto por pessoas que viram, em sua grande maioria, uma forma de ter um emprego com segurança, benefícios e horários flexíveis.

Gatti (2009) também enfatiza que

Na opinião do grupo, se para as famílias de alunos de escola particular, há rejeição em relação à ideia de o filho ser pedagogo e, se quando há apoio da família, esse sempre vem acompanhado de um alerta acerca das dificuldades que irá enfrentar, para as famílias de alunos da escola pública, segundo eles, não haveria esse sentimento. O baixo poder aquisitivo e o baixo capital intelectual dessas famílias seriam os responsáveis pela aceitação e até mesmo pelo desejo dos pais de que seus filhos se tornassem professores como forma de ascensão social (p. 60).

Deste modo, a pesquisa aponta que muitas vezes segregados e sofrendo preconceito e discriminação, estes docentes continuam a adentrar na EI por tais motivos – ascensão social e estabilidade financeira –.

Outra constatação foi que o educar-cuidar, que alguns estudiosos/as dizem ser indissociável, para estes DMEI em muitos casos eles são dissociáveis, pois eles não exercem o seu cargo em sua totalidade, sendo a eles negado a atribuição de cuidados das crianças, tais como, trocar e dar banho. Semelhantes cuidados, em sua maioria, são atribuídos às mulheres, sendo essas, tidas como mãe, mais apta, meiga, jeitosa, cuidadora, algo acima de qualquer suspeita. Já o homem, é tido como predador, um possível abusador de crianças.

Essa figura de um possível abusador de crianças atrelado aos homens, já vem arraigado em nossa cultura há muito tempo. Pois o homem é tido como o poderoso, macho, másculo.

Este homem macho e másculo no patriarcado exerce papel fundamental, o de mandar, ordenar, e por isso, muitos homens optam por saírem da sala de aula e migrarem para cargos mais elevados, cargos de chefia, como direção e supervisão, deste modo, além de ordenar, não teriam contato corporal com as crianças.

Aos homens, é uma autoridade imposta institucionalmente, que os botam acima das mulheres em ambiente domiciliar e demais organizações sociais, como: consumo, legislação, política, cultura, produção etc. O papel da mulher socialmente é inferior ao dos homens em vários quesitos, seja economicamente, profissionalmente, fisicamente e emocionalmente.

Aos homens resta o destaque em vários pontos, a todo momento esbanjando força, inteligência, competência, resistência e masculinidade.

Temos como figura referencial para a sociedade este patriarca, o patriarca feudal. É este homem o detentor do poder, é este homem que é chamado para pôr ordem na sala de aula. E muitas mulheres as escolas reforçam esta ideia simplesmente chamando os DM para efetivamente demonstrarem esse poder ao chamar a atenção dos alunos.

Esse poder dado aos homens é mantido diariamente, e muitos deles, por entender ser melhor estar neste lugar, criticam as feministas dizendo que se elas querem direitos iguais, elas que “vão carregar blocos de concreto” como eles; que se querem respeito, que “usem uma saia mais longa”, “não os provoque” usando shorts curto. Esses e outros comentários machistas são ditos e ouvidos diariamente pela grande massa.

Diante deste contexto de machismo, Gambirasio (2005) também explica que a posição da mulher dentro da ideologia cristã é cristalizada desde os primeiros séculos, sendo que além de toda essa desigualdade, elas – as mulheres – ainda não podem sentir interesse ou desejo pelos homens, mas os homens podem sentir por elas. Ficando claro a diferença entre os gêneros masculino e feminino também na questão de direitos. Além disso, diz em seu livro, que o corpo da mulher pode induzir o homem ao pecado – ato ou pensamento –, por isso ela tem que ter o corpo todo coberto. E que a virgindade feminina é essencial antes do casamento. Ao homem, não existe tal exigência.

Deste modo vemos que os direitos nunca foram iguais entre os gêneros, e que o homem é quem dita os moldes da sociedade.

Para tais docentes estarem numa profissão tida como feminina e de menor prestígio social, econômico e de masculinidade, é um ultraje aos demais homens. Pois estes docentes

estariam desafiando o modo de vida ditado pelo machismo, em que o homem seria o todo poderoso e másculo.

Esses DM estão desafiando o modelo da sociedade tido como o homem o “ser superior”, o dominador, na qual a mulher é a dominada e submissa. Tais docentes estão mostrando: “Olha, somos homens e somos iguais em direitos em relação às mulheres”. Os DM no magistério estão quebrando rótulos e barreiras a enfrentarem todos os preconceitos e discriminação ao estarem atuando na EI. Pois, por meio disso, estão mostrando que também podem trabalhar em um ofício tido como feminino, e isso abre brecha para que as mulheres também possam olhar para outros cargos e funções e dizer: “Olha, também posso fazer isso”. Também posso dirigir este ônibus, também posso consertar este carro, também posso ser presidente desta empresa, também posso sustentar esta família. Não é porque sou mulher é que tenho que trabalhar apenas na EI como professora. E, não é porque sou homem que não posso trabalhar na EI.

Essa relação entre gêneros vem sendo explorada e debatida tanto entre estudiosos quanto em meios de comunicação. E tais estudos estão alcançando cada dia mais pessoas, às quais estão tornando-se mais instruídas e conscientes de seus direitos, fazendo com que não aceitem que às mulheres sejam delegadas atividades inferiores do que as dos homens. Que não aceitem serem menos remuneradas que homens ao exercerem os mesmos trabalhos.

Além disso, por meio de conscientização em escolas, postos de saúde, palestras, fóruns, livros e revistas, a sociedade e os movimentos sociais vêm se conscientizando em relação à violência e aos abusos sexuais, o que torna a população mais melindrosa quando tem que deixar seus filhos aos cuidados de homens, no caso, do DMEI.

Isso foi outra constatação deste trabalho, pois os pais diziam que não queriam seus filhos/as sozinhos/as, sendo banhados/as, sendo trocados/as pelos DM. Emergindo daí, o olhar dos pais aos professores, como homens genericamente, no caso, abusador em potencial, um predador sexual.

Em meio a tanta negatividade à tal personagem relatada nestas pesquisas, houve uma em que eles foram bem acolhidos. A pesquisa de Teodoro (2015) revelou que os DMEI foram bem aceitos pela escola e pela comunidade, na qual até as crianças admiravam tais personagens, muitas vezes vistos até mesmo como figuras paternas.

Considerações Finais

Resta aqui citar que tais DM estão adentrando cada vez mais na EI e não têm o respaldo adequado para sua entrada e permanência. Por que até hoje não foi feito nada para

assistir tais profissionais? Foi constatado que de 17 pesquisas, apenas em 1 eles foram bem recebidos? Isso tem que ser melhor estudado e fomentar mais debates. Ainda falta conscientização, políticas públicas, discussão de gênero e inserção de mais disciplinas em cursos de Pedagogia que trate da diversidade.

Também cabe dizer que o patriarcado ainda é muito forte, no qual o homem que se destoa dos demais trabalhando numa função como a EI, é tido como anormal. Sendo o exótico ou o abusador em potencial. Ao mesmo tempo, tido como inferior por trabalhar numa função tida como feminina.

Mas se é tida como função feminina, por é tida com inferioridade? Por que à mulher cabe funções inferiores? Por que ainda existem ideias de que os homens têm que ser os provedores e dominadores?

As mulheres são tão boas quanto os homens e vice-versa. Já passou da hora de entendermos os direitos entre gêneros de igual para igual. Homens e mulheres com os mesmos direitos e deveres.

Mulheres não podem ser mortas diariamente apenas por dizerem não a seus companheiros. Mulheres não podem ser agredidas, ameaçadas. A comunidade LGBTQTT não pode ser espancada, agredida, morta, apenas por não se enquadrar no modelo patriarcal. Os negros não podem ser mortos apenas por serem negros.

Esse professor que é tido como o diferente não pode ser julgado apenas por não se enquadrar numa ideia de que o corpo docente tem que ser formado por: mulheres brancas, casadas, bondosas, com filhos, maternais, seres quase angelicais.

Esse professor existe, está na sala de aula da EI e formado para exercer tal função. E está cada vez mais adentrando tal universo e merece ser olhado. Temos que pesquisar mais e fomentar debates e políticas públicas para estudar este fenômeno.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Edição Revista Ampliada. Livraria Martins Fontes Editora LTDA. 2007. 1014 páginas.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa**. Disponível em: <<http://www.mariabicudo.com.br/resources/ARTIGOS/A%20pesquisa%20em%20educa%C3>>

[%A7%C3%A3o%20matem%C3%A1tica%20a%20preval%C3%Aancia%20da%20abordagem%20qualitativa.pdf](#)>. Acesso em: 07 de março de 2018.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2018.

CAVALVANTI, Thiago. **Grupos de estudo gestão total**. Percepção, Concepção e Comportamento Individual. 2013. Disponível em: <<http://grupodeestudosgt.blogspot.com/2013/06/percepcao-concepcao-e-comportamento.html>>. Acesso em: 04 de agosto de 2018.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Marcia Borin da. **A percepção de ciência e tecnologia dos estudantes do ensino médio e a divulgação científica**. 2009. 363 f. Tese de doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CUNHA, Márcia Borin da, GIORDAN, Marcelo. **Pesquisas de Percepções e concepções de Ciência e a necessidade de um referencial teórico**. 33a Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química. Águas de Lindóia, São Paulo, 2010.

_____. **As Percepções na Teoria Sociocultural de Vigotski: uma análise na escola**. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.1, p.113-125, maio 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/37700/28870>>. Acesso em 3 agosto de 2018.

DELPHY, Christine. **Patriarcado (teorias do)**. In: HIRATA, H. et al (org.). Dicionário Crítico do Feminismo. Editora UNESP : São Paulo, 2009, p. 173–178. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/teorias-do-patriarcado-7314938c59b> . Acesso em 20 de janeiro de 2019.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso: 20 de junho de 2018.

FIORENTINI, Dario; PASSOS, CLB; LIMA, RCR., (orgs). **Mapeamento da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012**. Campinas-SP: FE/UNICAMP, 2016.

FONSECA, T. S. M. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. Juiz de Fora, 2011. Dissertação de mestrado. UFJF.

GAMBIRASIO, Giorgio. **A evolução do machismo**. São Paulo: Ed. do Autor. 2005.

GATTI, Bernadete. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Cevita. SP, 2009.

_____. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil/Brasília**: Plano Editora, 2002. 87 p. – (série pesquisa em Educação, v.1).

LÜDKE, M. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **Ciência Técnica e Arte**: o desafio da pesquisa social. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria de Souza Minayo (org.). Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese de doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-100, jul./dez.1995. Gênero e Educação.

SOUZA, Mara Isis de. **Homem como professor de creche**: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. 2010. Dissertação de Mestrado. USP

UNBEHAUM, S. **O fantasma da igualdade de gênero no cotidiano escolar da Educação Infantil**. Pré-projeto de pesquisa para Doutorado. PUC/SP, novembro de 2009.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. Flacso Brasil. 1ª Edição Brasília – DF – 2015. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br . Acesso: 10 de fevereiro de 2019.

Pesquisas que integram o *corpus* de análise

AGUIAR JÚNIOR, Josué Durval. Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Dissertação (mestrado), 2017.

ALVES, Benedita Francisca. A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil: uma questão de gênero?. Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Dissertação (mestrado), 2012.

CASTRO, Fernanda Francielle de. O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério. Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Dissertação (mestrado), 2014.

FERREIRA, José Luiz. Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na educação rural. Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Tese (doutorado), 2008.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. Transitando na fronteira: A inserção de homens na docência da Educação Infantil. Universidade Federal de Viçosa – UFV. Dissertação (mestrado), 2014.

MENDONÇA, Michelle Mariano. Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação Infantil - alguns elementos para compreensão. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Dissertação (mestrado), 2016.

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

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

NUNES, Patrícia Gouvêa. Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde/GO. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO. Dissertação (mestrado), 2013.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. Professor homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade. Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Dissertação (mestrado), 2012.

RAMOS, Joaquim. Um estudo sobre os professores homens na Educação Infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte/MG. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG. Dissertação (mestrado), 2011.

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. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Dissertação (mestrado), 2014.

SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da. A presença de homens docentes na Educação Infantil: lugares (des)ocupados. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Dissertação (mestrado), 2015.

SILVA, Peterson Rigato da. Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Dissertação (mestrado), 2014.

SOUSA, Fernando Santos. A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na alfabetização. Universidade de Brasília – UnB. Dissertação (mestrado), 2017.

SOUSA, José Edilmar. “Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais. Universidade Federal do Ceará – UFC. Dissertação (mestrado), 2011.

TEODORO, Luciano Gonçalves. O trabalho docente na Educação Infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista. Centro Universitário Moura Lacerda – CUML. Dissertação (mestrado), 2015.

ARTIGO II

A INSERÇÃO DO DOCENTE MASCULINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUM CENÁRIO EMINENTEMENTE FEMININO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

“Se queres prever o futuro, estuda o passado.”

Confúcio

Resumo: Para responder à questão “Como se dá a inserção do DM no contexto da EI num cenário eminentemente marcado pelo feminino?”, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o processo da feminização do magistério em livros, teses e dissertações. Deste modo, o tema sobre a feminização do magistério foi dividido em 3 grandes grupos, sendo: i) como fenômeno mundial, ii) fenômeno no Brasil e iii) nos dias atuais, com a entrada de cada vez mais DM na EI. Objetivando mostrar a inserção processual do DM no contexto da EI num cenário marcado eminentemente pelo feminino. Consta-se nesse levantamento, que ainda se tem muito a fazer para a produção de conhecimento no campo da docência na EI no que tange o DM.

Palavras-chave: Feminização do magistério; Educação Infantil; Docente Masculino; Professor homem; Docência

Abstract: In order to answer the question "How is the insertion of DM in the context of EI in a scenario eminently marked by feminine?", A bibliographical research was carried out on the feminization process of the teaching profession in books, theses and dissertations. Thus, the theme on the feminization of the teaching profession was divided into three main groups: (i) as a world phenomenon; (ii) a phenomenon in Brazil; and (iii) in the present day, with more and more DM coming into the IE. Aiming to show the procedural insertion of DM in the context of EI in a scenario eminently marked by the feminine. This survey shows that there is still much to do for the production of knowledge in the field of teaching in IE as it relates to DM.

Keywords: Feminization of the teaching profession; Child education; Male Teacher; Teacher man; Teaching

Introdução

Este artigo tem por objetivo mostrar a inserção processual do DM no contexto da EI num cenário marcado eminentemente pelo feminino e para isso, tem como pergunta: “Como se dá a inserção do DM no contexto da EI num cenário eminentemente marcado pelo feminino?”.

A estrutura do artigo vai perpassar que a ocupação do espaço magistério é marcada por uma concepção do que é a profissão. A profissão é cuidar? É uma ocupação? É a extensão do lar? Como se dá a inserção do DMEI? Se dá na relação de embate com o conceito de profissionalização do magistério na EI? O que é o magistério na EI?

Buscar resposta para tais questões, significa colocar em pauta que espaço é este da EI. É um espaço profissional? É um espaço ocupacional?

Logo, apresenta-se um breve histórico sobre a feminização do magistério como fenômeno, após isso, a contextualização da feminização do magistério no Brasil, procurando delinear de forma sucinta a trajetória histórica das mulheres que buscaram à docência na EI e nas SIEF como profissão, e por último, o fenômeno dos dias atuais, em que os DM estão adentrando na EI nestes ambientes feminizados.

Metodologia

Primeiro passo foi, em termos metodológicos, utilizar a pesquisa bibliográfica, fundamentada pelas fontes secundárias advindas de livros, artigos, teses e dissertações entre outros, que teve como finalidade a leitura e por entender a importância de compreender como o magistério se tornou predominantemente feminino, e por meio disso, ponderar o processo de inserção do DMEI em tal cenário. Para isso, ancora-se na abordagem qualitativa (MINAYO, 1995) como técnica de produção de dados.

Ludke e André (1986, p. 17) entendem que um projeto pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas inserir aspectos ricos e imprevistos. Perante a questão, a pesquisa bibliográfica será uma definição mais precisa do objeto de estudo.

Neste sentido, Fonseca (2002) diz que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. [...] permite ao pesquisador conhecer o que já se

estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (p. 32).

Ancorado neste tipo de pesquisa, Antônio Joaquim Severino (2013, p. 95) em seu livro sobre “Metodologia do trabalho científico”, também acrescenta que “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

O passo seguinte da pesquisa consistiu na busca e explicitação dos apoios teóricos em torno de autores cujos estudos e conceitos pudessem nortear a pesquisa. Logo, para discutir a EI e infância, apoia-se em Ariès (1986), Oliveira (1992) entre outros, tomando como referência a dissertação de mestrado de Alves (2012) intitulada “A experiência vivida de professores do sexo masculino na EI: uma questão de gênero?” em que a mesma utiliza tais referenciais e por perceber que tais autores podem contribuir para a construção de tal cenário.

Para discutir a história da feminização do magistério e gênero alicerça-se em Louro (1997, 2010, 2011), Chamon (2005), Scott (1995) e Apple (1988, 1995), também tomando como referência outros trabalhos realizados com a mesma temática: a tese de doutorado de Ferreira (2008) intitulada “Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural” e a dissertação de mestrado de Nunes (2013), “Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na EI da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde/GO.

Para compor este cenário, utilizou-se a tese de doutorado de Sayão (2005) “Relações de gênero e trabalho docente na EI: um estudo de professores em creche” entre outros que tratam do DMEI como foco de estudo. Resta salientar que os autores mais citados como referência nessas pesquisas correlatas, foram esses utilizados nesta pesquisa, justificando assim, a seleção dos mesmos.

Para tanto, foram selecionados aspectos da teoria que se mostraram importantes para estudar a presença dos DMEI.

Contextualização

O homem, como único detentor do saber, era quem ensinava, e quem aprendia, ou seja, em ambos os lados da mesa, encontrava-se apenas o gênero masculino. As mulheres até então não tinham o direito de estar numa escola aprendendo com e como os homens. Eram tidas como de cérebro pequeno e incapazes de aprender. Quem diria serem professoras!

A mulher era subjugada por crenças e culturas ultrapassadas de que não eram capazes de fazer algo de igual modo feito pelos homens, à elas, restava apenas estar em seu lar cuidando da comida, da casa, dando à luz a seus filhos e cuidando deles.

Gambirasio (2005) corrobora esta ideia dizendo que

Tanto mulheres que são esposas castas, fiéis e frígidas, quanto mulheres que servem para apenas dar prazer aos homens, são consideradas objetos, seres quase humanos e socialmente quase incompletos. Resulta também o duplo padrão de moralidade, correntes nas sociedades cristãs: da esposa exige-se castidade e fidelidade; ao marido é permitido o adultério, que é socialmente aceitável. A infidelidade da esposa é sempre punida, às vezes até com a morte. A infidelidade do marido é símbolo de *status*.

Era neste contexto que se dava apenas o ensino de homens para homens. Como uma mulher poderia estar numa sala de aula em que ela era tida com inferioridade? E mais, como poderia estar lá, sendo considerada ser quase humano e socialmente quase incompleto?

Todavia, com o passar dos anos, e diante de outras oportunidades de emprego e melhores salários, os PH, foram abandonando ou deixando de entrar na docência, o que deste modo, abriu lugar tanto para a alfabetização e conseqüentemente, à formação acadêmica das mulheres. A esse fenômeno, entendemos que se chama “feminização do magistério”. E é de acordo com esta perspectiva que o texto será tecido.

Desta maneira, após fazermos uma breve contextualização do fenômeno da feminização do magistério a nível “mundo”, traremos tal debate à nível Brasil, também num breve histórico, pois não temos o objetivo de aprofundamento desta temática, mas sim, problematizá-la. Depois traremos a criação da creche no Brasil e conseqüentemente a entrada dos DM na EI neste ambiente de predominância feminina.

Considerações históricas da feminização do magistério

O movimento que compõe o processo de feminização do magistério teve seu início quando os homens que até então predominavam, começaram a olhar para outras áreas de

trabalho, buscando diferentes empregos com melhor remuneração. A partir deste acontecimento, com a necessidade de mais mão de obra para dar conta da Educação em dado momento histórico, as mulheres passaram a ocupar o papel de professoras das crianças.

Logo, o magistério se feminizou em parte porque os PH o abandonaram. Para muitos homens o custo era muito alto para permanecer no magistério. Apple (1988) em seu artigo sobre o “Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia”, relata que muitos homens ensinavam em turno parcial (por exemplo, entre as colheitas) ou como ponto de partida para outros empregos mais lucrativos ou prestigiosos. Mas com o crescimento da classe média, com a formalização do ensino e dos currículos na segunda metade do século passado, e com os maiores requisitos de credenciais e certificados que passaram a ser exigidos para o magistério nessa época, os homens começaram a – e quase sempre conseguiram – procurar trabalho em outro lugar.

Murgatroyd (1982) apud Apple (1988) relata que a segregação ocupacional por sexo não tende a se alterar, a menos que as próprias ocupações sofram alterações substanciais sobre certos aspectos e que o mercado à sua volta precise mudar e/ou as tarefas correspondentes devam se reestruturar.

Apple (1988, p. 16) ainda baseado nos estudos de Murgatroyd (1982) relata que

De uma forma geral, parece haver uma estreita relação entre o acesso do grande número de mulheres a uma ocupação e a lenta transformação desta. Frequentemente a remuneração cai, e ela passa a ser considerada de baixa qualificação, daí precisar de ser “controlada” externamente. A isso se acresce o fato de que “aquelas ocupações que vieram a ser definidas como femininas se expandiram numa época em que a qualificação correspondente (era vista) como banal ou facilmente adquirível, e para as quais havia uma demanda especialmente elevada ou um grupo particularmente grande de mulheres procurando emprego”.

Devido a tal afirmação de Apple (1988), conclui-se que o trabalho feminino era desvalorizado porque era caracterizado como banal, facilmente alcançável e de fácil execução, ou seja, o serviço da mulher era desvalorizado por ser de mulher. Além da grande demanda de mulheres que estavam à sua procura

Na pesquisa de Scott (1995), expõe-se que por volta do final do século XIX que se estabeleceu de forma mais forte a agregação das mulheres com mão de obra desvalorizada, pois, frequentemente, ao longo da história da sociedade, às mulheres eram reservados espaços

específicos caracterizados por uma inferioridade hierárquica, por atividades adaptadas às suas capacidades consideradas “ínatas”. As atividades que requeriam delicadeza e paciência eram oferecidas às mulheres, enquanto atividades que requeriam força muscular, velocidade e habilidade eram designadas aos homens.

Gambirasio (2005, p. 12) diz que tudo o que pode ferir, tudo o que é pontudo, o que é forte ou ligado à força, está relacionado ao homem. À mulher cabe o que é fraco, dócil, inerte. Ele cita exemplos relacionando objetos que levam artigos femininos: a bacia, a urna, a porta; são objetos que podem ser preenchidos, ultrapassados etc. Em contraste têm objetos que furam/cortam/machucam: o prego, o facão, o cassetete, o martelo. Mostrando assim a ideia de força do homem e a submissão das mulheres. Corroborando assim, com o exposto por Scott.

Deste modo, tal fala remete a uma sociedade patriarcal,

uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos. A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e, estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas (MILLET, 1970, apud SCOTT, 1995, p. 178).

Essa desigualdade entre os gêneros masculino e feminino, em que o homem está hierarquicamente superior à mulher citada por Scott, também é discutida em suas reflexões sobre gênero, ao dizer que:

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implementa diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida (SCOTT, 1995, p. 13).

Devido a isso, entende-se que no patriarcado o homem é o único detentor, sobrando assim, à mulher ser submissa. Já, gênero, seria “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Então, à luz de Scott (1995) de que,

ao desenvolver suas ideias, conduz à inferência de que gênero e poder, logo, são construções recíprocas, sendo as mudanças e crises sociais que surgem de contextos desiguais que fazem parte da dinâmica da transformação política e social em diferentes tempos e lugares, o que remete a entender que homens e mulheres entendidos como masculino e feminino são articulados a relações de poder.

Indo ao encontro de Hooks (2013, p. 50), em que diz “temos que afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade [...]”. Tal diversidade, é entendida como diversidade entre os gêneros, em que homens e mulheres deveriam estar em harmonia de direitos, tanto na escola como fora dela.

Gambirasio (2005), baseado em Dijkstra, também fala da desvalorização da mulher ao dizer que

no final do século XIX e início do XX estabeleceu-se um consenso na sociedade ocidental, do qual participavam muitos cientistas, sobre a seguinte tese: não só a mulher é intelectualmente inferior ao homem, como ainda é muito apropriado que assim seja. A mulher está mais próxima da criança do que o homem e tal afirmação está apoiada, por exemplo, na constatação que o tamanho do crânio feminino é menor do que o masculino (2005, p. 21).

Nessa fala, nota-se a grande distância que há entre as mulheres e os homens. Elas são tidas como seres comparados às crianças, na qual não têm voz e nem inteligência consideráveis para ser considerada um ser desenvolvido. E baseado em 1º Coríntios ¹, Gambirasio (2005, p. 19) diz que a mulher não é um ser totalmente humano, ela apenas se aproxima daquela humanidade integral que é propriedade apenas do homem, do macho da espécie – ela se aproxima, mas não chega lá.

Vendo a grande desvalorização da mulher como ser-humano e ao trabalho que executa, o magistério também foi sendo desvalorizado à medida em que se feminizava.

Segundo Apple (1988) sobre os estudos de Bergen (1982), o que veio a se chamar “feminização do magistério” se revela claramente nos dados da Inglaterra. Antes do aumento

¹ I Coríntios é um livro da Bíblia Sagrada. É como é conhecida a primeira epístola de S. Paulo à igreja em Corinto, na Grécia, muito embora possa ter sido a segunda carta do apóstolo aos cristãos daquela cidade. É nesta carta que é encontrada a famosa passagem sobre a importância do amor genuíno, no capítulo 13; e também sobre dons espirituais, no capítulo 12. Por isso, I Coríntios é considerada uma das epístolas mais poéticas do "Apóstolo dos Não-Judeus".

rápido da educação elementar de massa, em 1870, os homens eram um pouco mais numerosos que as mulheres. Para cada 100 homens havia 99 mulheres empregadas como professoras. Mas essa foi a última vez em que os homens as superaram numericamente. Dez anos mais tarde, em 1880, para cada 100 homens haviam 156 mulheres professoras, numa razão que cresceu para 207 em 1890 e 287 em 1900. Em 1910, as mulheres eram mais numerosas na proporção de mais de três para 1. Em 1930, a proporção chegou a quase quatro para um.

Como era a mulher quem realizava todas as atividades domésticas e cuidados referentes aos filhos, o magistério, de maneira geral, começou a ser visto como a extensão da casa de uma mulher, como um desdobramento de atividades geralmente exercidas por mulheres; como um prolongamento de educar os/as filhos/as, numa feliz combinação entre professora competente e dona de casa amorosa.

A docência, então, seria um lugar que a mulher poria em prática sua missão e os dons que socialmente acreditava-se serem inatos e indispensáveis para o exercício docente: a paciência, o cuidado, a sensibilidade e o educar (LOURO, 2011).

Costa (1999), afirma que a sociedade reforça o papel do PH como detentor do saber, enquanto a professora assume o papel de carinhosa, dedicada aos alunos, responsável pelas atividades escolares e, por via de regra, com vocação para prática da docência.

Melo (1982), relata que o processo de feminização do magistério, originou transformações no plano simbólico da profissão, derivando não só na ampliação da participação feminina nas atividades educacionais, como na prática docente assumida pelas professoras. Elas eram tidas como cuidadoras do lar, dos filhos e do marido, não carecendo investir em conhecimento.

De acordo com este contexto da feminização do magistério, Chamon (2005) corrobora esclarecendo que o magistério não nasceu como uma ocupação feminina em nenhum país, todavia a profissão foi transformada em ocupação de mulheres ao longo dos anos e de acordo com a necessidade que ia surgindo.

A Educação tornou-se um campo de atuação feminina de respeitabilidade, de acordo com os padrões da época. À vista disso, ser professora era tornar-se um ser especial, pois tinha que ter uma formação que as distinguiam das demais mulheres.

O magistério tornou-se símbolo de ascensão social para muitas mulheres e, à medida que se expandiu o ensino elementar, aumentou também o número de mulheres aí empregadas.

Os quadros abaixo dão um exemplo claro da composição do professorado em relação ao aumento do número de professoras a cada década pesquisada.

Quadro 5: Mulheres no magistério – Europa

Magistério público elementar na Inglaterra e País de Gales; 1870 - 1930		
Ano	Número total	Número de professoras para cada 100 professores
1870	12.729	99
1880	41.428	156
1890	73.533	207
1900	113.986	287
1910	161.804	306
1920	151.879	315
1930	157.061	366

Fonte: Bergen (1982) apud Apple (1988, p. 17)

Quadro 6: Mulheres no magistério – Estados Unidos

Magistério público elementar nos Estados Unidos; 1870 - 1930				
Ano	Número de homens	Número de mulheres	Número total	Porcentagem de mulheres
1870	—	—	—	59,0 (estimativa)
1880	—	—	—	60,0 (estimativa)
1890	121.877	232.925	354.802	65,6
1900	116.416	286.274	402.690	71,1
1910	91.591	389.952	481.543	81,0
1920	63.024	513.222	576.246	89,1
1930	67.239	573.718	640.957	89,5

Fonte: Adaptado de Eisbree (1939) e Foster (1932) apud Apple (1988, p. 17)

Nos gráficos fica evidente o processo da feminização do magistério, em que no ano de 1870 na Europa, por exemplo, haviam 99 professoras para cada 100 PH, e mais tarde, em 1930, haviam 366. Ou seja, haviam quase 4 professoras para cada 1 PH.

Com este aumento, as professoras foram transformando o magistério num trabalho de predominância feminina. Sendo assim, de início, professoras davam aula para as meninas, e PH, para os meninos.

Louro (2011) relata que os docentes que lecionavam para a privilegiada população, e que se dividiam entre PH para classes de meninos e professoras para classes de meninas, eram tidos como pessoas de “boa moral”, honestos e saudáveis e tinham como tarefa ensinar meninos e meninas a ler, escrever, contar e aplicar as quatro operações básicas da Matemática; além de serem educados/as na doutrina cristã. Após algum tempo, passou-se a ensinar bordado para as meninas e geometria para os meninos.

Mas essa entrada das mulheres no magistério não foi tão simples assim, elas receberam muitas críticas, até por serem consideradas seres de menor valor que o homem. Segundo Chamon (2005), o artigo 7º do Decreto Imperial de 1827 considerava as professoras aptas ao cargo se encaixassem nas normas da época que preconizavam:

Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma do art. 3º, para cidades, vilas e lugares mais populosos, em que o presidente em conselho, julgar necessário este estabelecimento, aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar (MOACYR apud CHAMON, 2005, p. 31).

Além de formação para o exercício do magistério, a professora tinha que ter bom comportamento, ser honesta e mostrar-se digna de exercer a função docente. Tal lei foi implementada por homem, ou seja, pelo gênero masculino, e de maneira alguma uma mulher foi consultada para elaboração da mesma.

Em meados do século XIX, as primeiras escolas normais do país recebiam moças e rapazes, que eram colocados em classes separadas – ou até em turnos separados – objetivando formar mestres e mestras que pudessem ensinar a toda população conforme os modelos sociais instituídos. Para Chamon (2005, p. 77),

[...] a proposta de ensino das escolas normais era extremamente simples, e seu objetivo consistia em preparar professores para o trabalho de ensinar na escola elementar. Com exceção da disciplina Pedagogia e Legislação de ensino, que poderiam ser consideradas matérias pedagógicas, as outras disciplinas eram as que o professor deveria ensinar na escola primária.

Na visão de Chamon (2005, p. 16), em decorrência do capitalismo industrial em expansão, as mulheres “passaram a ser chamadas para cumprir a nobre missão de reprodutoras dos valores sociais. Dóceis, virtuosas e abnegadas, deveriam ser elas as profissionais responsáveis pelo trabalho de preparação de mentes e comportamentos para os interesses da pátria.

Ante a perspectiva de que o homem era provedor material e moral da família, função socialmente estabelecida pelos modos hegemônicos de produção da masculinidade, os baixos salários pagos ao magistério distanciaram o público masculino do mesmo. Porém, conforme, Louro (2011) corroborando Chamon (2005), o processo de feminização do magistério não se deu tão facilmente. Muitas disputas e discussões aconteceram no intuito de impedir que as mulheres adentrassem no magistério, pois, “[...] para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso”, a educação das crianças” (LOURO, 2011, p. 449).

Além de ser considerada um ser pouco desenvolvido, havia ideias que sustentavam isso, como o texto de Gabriela Mistral, (1889-1957), uma poetisa, educadora, diplomata chilena, que escreveu uma oração do mestre, na qual encontra-se elementos de cunho religioso para instituir o magistério como atividade de caridade cristã, doação, dedicação, amor, vigilância e ênfase no cuidado.

Senhor! Tu que me ensinaste, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de mestre que tiveste na terra. Dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos os instantes. [...] Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne. Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o verso perfeito e deixar gravada na sua alma a minha mais penetrante melodia, que assim há de cantar, quando meus lábios não cantarem mais (MISTRAL apud LOURO, 2011, p. 463).

De acordo com a oração acima, a mulher já estava inserida no magistério como docente, mas como se achada indigna de tal função, pedia a Deus perdão, por ocupar um lugar tão respeitoso e honroso que é estar à frente de uma sala de aula.

Neste sentido, Louro (1997), relata que quando este fenômeno que é a feminização do magistério estava acontecendo, organizadores intensificaram a vigilância quando as mulheres começaram a ensinar alunos do sexo masculino.

Os homens, PH e estudiosos da época questionaram a capacidade das professoras que estavam adentrando no universo da Educação, tanto para dar aula para meninas quanto para meninos, do mesmo modo que os DM estão sendo questionados hoje em dia ao adentrarem na EI.

Com o passar do tempo as mulheres foram adentrando cada vez mais no magistério, como já exposto, fazendo com que elas fossem vistas com naturalidade exercendo a função docente. Até tornarem-se um ideal de “alguém que deve ensinar”.

Desta maneira, ratificava-se assim o ideal de docente: mulheres. E que para serem boas professoras, precisam ser dedicadas, abnegadas, pacientes, amantes da sua missão, vocacionadas, zelosas, amorosas e acima de tudo que entendessem à docência como sacerdócio. Estas mulheres deveriam zelar pela sua aparência física, pelo modo de se vestir, falar, andar e pelo tom de voz utilizado durante as aulas.

Segundo Souza (2008), estas qualidades determinavam ou não, o valor social e moral das professoras. Não obstante, os trajes utilizados por elas deveriam ser, na medida do possível, assexuados.

Michael W. Apple (1995, p. 67) em seu livro sobre “Trabalho docente e textos”, argumenta que

a professora primária ficava menos ligada a suas origens de classe, mas ao mesmo tempo a diferença de classe quanto aos ideais de feminilidade a impedia de ser totalmente aceita nas classes acima dela. Essa situação contraditória não é uma abstração. O fato de que foi vivenciada fica evidente nas referências frequentes dessas mestras a seu isolamento social. Isolamento que ainda era forçado por condições vividas por elas. As condições formais e contratuais pelas quais eram admitidas não eram muito atraentes. Como muitos sabem, as professoras nos Estados Unidos podiam ser demitidas por se casarem ou se casadas, por ficarem grávidas. Havia proibições quanto a serem vistas com homens, quanto a roupas, maquiagem, política, dinheiro, quanto a quase tudo da vida pública (e privada).

Durante várias décadas, mulheres que eram casadas, tanto de um lado como do outro lado do Atlântico, eram proibidas de dar aula. As solteiras sempre eram jovens e ganhavam

pouco, e noções de moralidade e pureza, sem dúvida prevaleciam como fortes símbolos do ensinar feminino. Apple (1995, p. 67) relata que o

O próprio *rol* de controle [...], da fisicalidade, da roupa, do lugar de morar, da moralidade femininas realçam a importância desse aspecto. A ideologia do patriarcado, que recobria a professora com o manto doméstico e maternal – possivelmente combinado a uma arraigada suspeita masculina contra a sexualidade feminina – está presente aí. A mesma combinação de relações patriarcais e pressões econômicas continua a operar sobre o magistério até os dias atuais.

Esses controles citados, fica evidente no contrato de uma professora, que era relativamente comum nos Estados Unidos no ano de 1923. Será reproduzido abaixo na íntegra, assim como se encontra nas páginas 67 e 68 no livro de Apple (1995), pois ele sintetiza muitas das condições ideológicas sob as quais as mulheres trabalhavam:

Contrato de professora do ano de 1923

Este é um acordo entre a senhorita, _____ professora, e o Conselho de Educação da escola, pelo qual a senhorita, concorda em ensinar por um período de 8 meses, começando em 1º de setembro do ano de 1923. O Conselho de Educação concorda em pagar a senhorita a soma de [...], a senhorita concorda com as seguintes cláusulas,

- 1 – Não se casar. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora se casar;
- 2 – Não andar em companhia de homens;
- 3 – Estar em casa entre as 8 horas da noite e às 6 horas da manhã, a menos que seja assistindo alguma função da escola;
- 4 – Não ficar vagando pelo centro em sorveterias;
- 5 – Não deixar a cidade em tempo algum sem a permissão do presidente do conselho de curadores;
- 6 – Não fumar cigarros. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada fumando;
- 7 – Não beber cerveja, vinho e uísque. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada bebendo cerveja, vinho ou uísque;
- 8 – Não andar de carruagem ou automóvel com qualquer homem, exceto seu irmão ou pai.
- 9 – Não vestir roupas demasiadamente coloridas;
- 10 – Não tingir o cabelo;
- 11 – Vestir ao menos 2 combinações;
- 12 – Não usar vestidos mais de duas polegadas acima dos tornozelos
- 13 – Conservar a sala de aula limpa
 - Varrer o chão da sala de aula ao menos 1 vez por dia;
 - Esfregar o chão da sala ao menos 1 vez por semana com água quente e sabão;
 - Limpar o quadro negro ao menos 1 vez por dia;
 - Acender a lareira às 7 horas da manhã de forma que a sala esteja quente às 8 horas quando as crianças chegarem;
 - Não usar pó no rosto, rímel, ou pintar os lábios;

Sob muitos aspectos, o contrato fala por si mesmo. É importante observar, entretanto, que este tipo de coisa não terminou em 1923. Muitas dessas condições continuaram por décadas, para serem, ao final, transformadas nas formas mais técnicas e burocráticas de controle. Trazendo tais aspectos de controle para os dias atuais, podemos citar os controles

que estão sendo impostos às escolas, em que os professores não podem ensinar determinados conteúdos em suas disciplinas; que a escola tem que se reunir semanalmente, obrigatoriamente, cantar o Hino Nacional, gravar e mandar o vídeo para o MEC. Ou até mesmo, os DM que não podem exercer a função de cuidar de uma criança no que tange a limpar, dar banho e trocar.

Contextualização da feminização do magistério no Brasil

Michael Apple (1988), afirma que conforme o mercado de trabalho vai mudando no decorrer do tempo, aumenta o declínio de empregos com autonomia, pois está intimamente associado às mudanças na divisão sexual do trabalho.

Louro (2010, p. 26) diz que

No Brasil, como em vários países, esse espaço foi a princípio marcadamente masculino. De um lado e de outro das carteiras circulavam meninos e homens: a escola foi, inicialmente, conduzida pelos mestres jesuítas e dirigida à formação dos meninos brancos da elite.

Assim sendo, no Brasil como em outros países, o magistério já foi marcadamente masculino. Tanto alunos quanto professores eram homens. Inicialmente os padres jesuítas dirigiam a formação dos meninos brancos da elite.

Logo, ressalta-se que no Brasil, no período de 1.549 a 1.749, as aulas eram dadas pelos religiosos. Isso fez com que apenas os homens tivessem estudos, e conseqüentemente se tornassem professores. Quando as mulheres começaram a ter acesso ao estudo, as classes das meninas deveriam ser regidas por “senhoras honestas” (Louro, 2010).

Os jesuítas – os PH –, chegaram em 1549 juntamente com Tomé de Souza, primeiro governador-geral. Eles fundaram, 15 dias após a sua chegada, uma escola “de ler e escrever”, apoiados oficialmente pela Coroa Portuguesa, dando início ao processo de criação de escolas elementares e secundárias com ensino cristianizado, além de seminários e missões, espalhados pelo Brasil até 1759, quando foram expulsos por determinação do Marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I.

A educação jesuítica também teve como função catequizar e instruir os indígenas. Esse intento estava estabelecido pelo regimento da Coroa Portuguesa que custeava e apoiava a vinda dos jesuítas ao Brasil. Outra ordem vinda do Estado Português seria a de incluir filhos

de colonos, garantindo a estes a evangelização, pois no período do Brasil Colônia, os jesuítas eram os únicos educadores de profissão (RIBEIRO, 2003).

Tal molde de educação, era voltada para a criação do homem perfeito. Ribeiro (2003) destaca que os jesuítas dedicavam especial atenção ao preparo do professor, o qual geralmente estava apto a exercer a profissão com excelência após os 30 anos de idade.

A escola mantida pelos jesuítas era conservadora, cultivando-se longe das revoluções intelectuais, e os conteúdos ensinados eram restritos ao racionalismo cartesiano e ao renascimento científico, deixando aquém a educação feminina, que se restringia às boas maneiras e prendas domésticas. Não coube, durante esse período, proposta alguma para a educação das mulheres, independentemente de elas fazerem parte ou não de alguma classe dominante.

A expulsão dos jesuítas do país resultou na precariedade do ensino. Permaneceram pouquíssimos professores, e desses, grande parte era formada segundo os moldes jesuíticos. Ou seja, um método cristão convencional, no qual nada revolucionário poderia ser ensinado e as mulheres não tinham a chance de estar num banco escolar aprendendo como os meninos. Porém, sem esses profissionais, conhecidos por sua metodologia organizada, o ensino tornou-se, sem organização alguma ou conteúdo claro (RIBEIRO, 2003).

Nessa época, século XVIII, era dito que, para às mulheres, era necessário apenas saber escrever, pois assim poderiam preparar cartas com provisões para a casa e fazer cálculos prevendo o custo dos alimentos. Ademais, seu tempo deveria ser dividido entre os cuidados com a casa e a família, restando-lhes um pouco de lazer no ato de bordar (LOURO, 2010).

Neste sentido, Almeida (1998, p. 31) relata que

A mulher recebeu como herança social o cuidar dos filhos [...] Essa herança foi concebida advinda dos moldes portugueses, o que também foi determinante para moldar na sociedade brasileira os contornos extremamente definidos dos papéis sexuais: homens dominantes e responsáveis pelo sustento do lar e mulheres dominadas e responsáveis pelo cuidar da casa, dos filhos e educá-los.

No sistema patriarcal, no qual a mulher apenas tem que saber escrever para fazer cartas de provisão, como Louro (2010) diz, e responsável pelo cuidado da casa e dos filhos, como Almeida (1998) relata, ela, a mulher, é impedida de ter conhecimento, de ter pensamento próprio, de ter voz. Por que no patriarcado a mulher não pode ter conhecimento

como ou até mais que o homem? Simples, para ela ser controlada, para ser submissa ao homem. Ela tendo conhecimento não será mais uma mulher com cérebro pouco desenvolvido como diz Gambirasio (2005). Será uma mulher livre, alguém que não estará mais no controle patriarcal. Para o patriarcado isso não é bom, pois seria como “alforriá-las”.

Nesta época em que as mulheres começaram a adentrar na Educação como docentes, elas sofreram muito preconceito e discriminação, porém persistiram, e hoje, se tornaram em número, bem mais que os homens.

Desse período em diante, muitas mudanças ocorreram na Educação Brasileira que repercutiram na profissão docente, segundo interesses políticos e econômicos de cada momento.

Todavia foi no século XX que as mulheres se introduziram de modo imperativo na Educação, tanto como alunas e também como professoras. Esse movimento é relatado por Louro (2010) como:

[] a entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX (a princípio lentamente, depois de forma assustadoramente forte) – foi acompanhada e mesmo justificada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas nas salas de aula (p. 27).

As mulheres começaram a adentrar no magistério timidamente, e depois, com muita força, até se tornarem bem mais que os homens, fazendo com que o magistério fosse descaracterizado como masculino e tornando-se uma função feminizada, daí o termo “feminização do magistério”.

Hahner (2011) corrobora Louro (2010) dizendo sobre os homens serem os primeiros a exercerem a docência.

No Brasil, como em muitos outros países do mundo ocidental, o magistério primário passou de ocupação majoritariamente masculina, em meados do século XIX, para ocupação feminina, no século XX, sempre com diferenças nacionais. Sem negar a grande importância de fatores econômicos e do discurso do ensino como uma extensão da função maternal (o que também servia como desculpa para os baixos salários das maestras) [...] Sim, foram homens as primeiras pessoas a serem nomeadas para as escolas públicas brasileiras nas primeiras décadas do século XIX. Mas isso não é surpreendente numa época em que a educação fora da casa era geralmente limitada aos meninos – e a muito pouco deles (p. 467).

Sim, foram os homens os primeiros a ocuparem as cadeiras do magistério, porém o ensino público primário expandiu e a entrada das mulheres foi motivada. Hahner (2011, p. 468) também relata que em meados de 1870 o número de mulheres e homens na Educação estava se equivalendo. Porém com melhores oportunidades de trabalhos os homens foram deixando de entrar para a docência e isso foi abrindo espaço para as mulheres.

Historicamente, as professoras que assumiram o magistério dos anos iniciais do Fund I e da EI tiveram que assumir o caráter materno, de segunda mãe, e ainda hoje, muitas pessoas assim imaginam e esperam que o magistério seja praticado por mulheres dóceis e amáveis, algo semelhante a uma segunda mãe, uma mãe substituta.

Diante de todo este contexto, vemos que o magistério é uma profissão que se feminizou ao longo dos anos e conforme as necessidades que foram surgindo.

Demartine e Antunes (1993), em seus estudos sobre a feminização do magistério no Brasil, designadamente no estado de São Paulo, relatam melhor uma das possíveis questões que induziram à feminização do magistério:

O salário certamente foi uma das prováveis causas do pouco estímulo dos homens postulantes à carreira. Pode-se considerar também que o aumento da urbanização e o movimento econômico em torno da cultura do café ainda no final do século passado poderiam ter contribuído para a ampliação do mercado de trabalho masculino, afastando os homens do magistério (p. 3).

Outra razão para a escolha do magistério pelas mulheres é apontada por Bruschini, Amado (1988) apud Demartini e Antunes (1993, p. 8):

O fato de poder conciliar as atividades profissionais e domésticas, devido à curta jornada de trabalho e às férias escolares. Além disso, o magistério público, oferecia a estabilidade no emprego e outros benefícios [...]

Ainda de acordo com Demartini e Antunes (1993), outros motivos para a feminização do magistério foi a necessidade de preencher as muitas cadeiras vagas no ensino preliminar e também achar uma ocupação para as órfãs que não haviam casado na época; também pelo baixo salário que, para as mulheres, ainda servia de ajuda, mas afugentava os homens por ser pouco compensador. E pelo conceito de vocação, elemento fundamental para a feminização do magistério. Tal atribuição estava alicerçada historicamente e era aceita pelos próprios educadores e educadoras, que davam mostras de que a escolha da carreira devia ser adequada

à natureza feminina, devido às características que a mesma deveria possuir, como dedicação e carinho.

Segundo Claudia Vianna (2001/02), em seu estudo sobre “Sexo e o gênero na docência”, até meados do século XX, relata que as únicas oportunidades que as mulheres tinham de permanecer nos estudos eram os cursos normais, formadores de professores. Aos poucos, houve uma identificação da profissão com a feminilidade, e foi concedido a permissão às mulheres de frequentarem esses ambientes. Esse espaço foi conquistado com ambiguidade, colocando essa profissão como algo menos profissional, ligado ao instinto maternal. Essa concepção, que concretizou a tríade mãe – mulher – professora, é mais imperativa na EI, o que resultou “em uma ideia de trabalho voluntário ou mal remunerado”.

É claro que às vezes as próprias tarefas associadas a uma ocupação reforçam a segregação sexual. Como a atividade docente na EI, por exemplo, tem componentes de cuidar, dar banho, limpar crianças; isso subsidia a reconstrução de definição como trabalho de mulher, pois é atrelado à maternagem e a visão de seres dóceis e protetores. É como associar o cuidar de crianças à função de quem se presta a ela com menor qualificação e menor valor do que os outros trabalhos. E segundo Murgatroyd (1982) apud Apple (1988, p. 16) o trabalho da mulher é considerado de alguma forma inferior ou de menor *status* pelo simples fato de ser uma mulher quem o realiza. Deste modo, podemos citar os profissionais da creche, um lugar associado ao cuidado, por isso, exige-se menor qualificação.

A criação das creches

As mulheres eram as cuidadoras do lar e de seus filhos. Como iniciaram atividades fora de casa, ou seja, começaram a trabalhar em fábricas, minas, lecionar etc., se viram na necessidade de alguém que cuidasse de seus filhos enquanto estavam fora trabalhando. Ou até mesmo um lugar onde pudessem deixar seus filhos durante este tempo. Talvez uma escola para crianças pequenas, inclusive para bebês. Tornou-se assim, de extrema necessidade a criação de espaços para acolhimento das crianças das mães trabalhadoras.

Segundo Vieira (2008), perante a essa realidade, de que as mulheres estavam trabalhando fora, em fundição, minas de carvão, fábricas, magistério etc. (geralmente as de classes operárias e cujos filhos não tinham idade escolar), de modo que teriam que delegar a criação e os cuidados de seus filhos a outras pessoas, devido a isso, surgiram as criadeiras.

Essas pessoas, do povo, que não trabalhavam em fábricas, optavam por cuidar dos filhos das trabalhadoras. Porém, de acordo com a supracitada autora, essas mulheres eram consideradas as responsáveis pelas altas taxas de mortalidade infantil, pois na maioria das vezes não tinham hábitos higiênicos necessários, sendo ignorantes aos procedimentos da puericultura. Muitas vezes elas moravam em cortiços vizinhos, onde conviviam em meio a muitas doenças.

Rizzo (2003, p. 31) diz que

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil.

Perante este problema que só aumentava, além do índice de mortalidade infantil alto, desnutrição e o grande número de acidentes domésticos, o governo juntamente com outros setores, como empresários, educadores e religiosos, começaram a pensar um lugar de cuidado para estas crianças fora do âmbito familiar, um local com os aparatos necessários para que as mães pudessem deixar seus filhos que ainda não estavam na idade escolar, para irem trabalhar.

Deste modo, o governo brasileiro, também influenciado pela França, que já tinha tal modelo, criou um lugar para cuidar de crianças pequenas. Porém, diferentemente dos países europeus que já tinham, aqui no Brasil esses lugares surgiram em caráter assistencialista, na tentativa de combater o trabalho das criadeiras e ajudar as mulheres que trabalhavam fora.

Vieira (1988), relata que além de querer pugar o alto índice de mortalidade infantil, tanto na família como nas instituições de acolhimento à infância, o Estado também se juntou às tendências jurídico-policial, médico-higienista e religiosas, para implantar as creches no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil.

Como o Brasil se espelhava em moldes educacionais estrangeiros, trouxe da França uma ideia que revolucionaria o trabalho na época. Era a creche². Esses lugares cuidavam de bebês e crianças cujos pais trabalhavam. Também, para crianças pobres, serviam como abrigo. Diante disso, as instituições tinham cunho assistencialista com função de abrigo.

² Palavra francesa que significa berçário

Em 1899, foi inaugurada a primeira creche no Brasil, e outras na sequência, em diferentes estados. Tais instituições, como mencionado, eram locais de assistencialismo e não de ensino.

[...] para muitos autores seria o modelo básico de “cuidado”, mesmo quando exercido numa relação de assalariamento, no âmbito de instituições como hospitais, creches ou equipamentos de assistência social. Assim, uma característica do conceito “cuidado” é que ele transita entre as esferas da vida pública e privada, da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas (CARVALHO, 1999, p. 51).

Constituída no Brasil no final do século XIX e início do século XX, coube à creche acolher as crianças pobres, ressaltando seu caráter assistencial, além de ampliar e cultivar os bons hábitos.

Contanto, esta iniciativa, a creche assistencialista, primeiramente não era olhada com “bons olhos” pelos conservadores, pois mostrava a existência de um motim urbano e uma inadequação econômica e moral do lar e do Estado. Esta inadequação era percebida na renúncia das mulheres aos afazeres do lar e ao cuidado da família, para que conseguissem introduzir-se no mercado de trabalho. Todavia, tais instituições se tornaram imperativas para a sustentação da ordem da sociedade, combatendo, o comércio das criadeiras.

Conforme Didonet (2001, p. 13),

[...] enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.

Além disso, segundo a Flávia Cristina Francisco do *site* Só Pedagogia em seu artigo sobre assistencialismo (2010, p. 1), as primeiras iniciativas de atendimento à criança em nosso país, partiram de higienistas, e médicos, como por exemplo, o Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro que foi fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho e contava com 22 filiais em todo o país, sendo que 11 delas possuíam creche, deste modo, buscando diminuir os altos índices de mortalidade infantil.

O atendimento das crianças das classes desfavorecidas priorizava o cuidado físico, não tendo nenhuma preocupação com o desenvolvimento cognitivo, afetivo ou social. A educação compensatória aparece como um discurso de solução dos problemas educacionais e sociais, a fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças.

Entretanto, segundo Paschoal e Machado (2009), devido a fatores como o processo de implantação da industrialização no país, a inclusão da mão de obra de mulheres no mercado de trabalho e a entrada de estrangeiros europeus no Brasil, os movimentos operários receberam mais força. De tal modo, a se organizar na finalidade de reivindicar melhores condições de trabalho.

Em meio a estas exigências estava a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Sendo assim, pressionado pelo movimento operário e amparado por um dos princípios básicos da puericultura – que é o cuidado com o acompanhamento no desenvolvimento da criança, no caso, a importância do contato mãe/filho nos primeiros meses de vida da criança – o Estado brasileiro criou, em 1923, segundo Kuhlmann Jr. (2010), a primeira regulamentação do trabalho feminino.

Nesta regulamentação, estava previsto, entre as novas diretrizes, que as indústrias deveriam facilitar a amamentação dos filhos de mães trabalhadoras durante a jornada de trabalho delas. Para isso, foi preciso criar creches ou salas de amamentação próximas ao local de trabalho dessas mulheres. Contudo, tal prática só se tornou obrigatória durante o governo de Getúlio Vargas, em 1932, com uma nova regulamentação do trabalho feminino. Conforme Oliveira (1992, p. 18) relata:

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato de os filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Por outro lado, as creches, criadas e subordinadas aos órgãos de assistência social, recebiam proteção à maternidade e à infância. Por conseguinte, as creches objetivavam o

cuidar das crianças de famílias de classes populares, assim como ordenar estas famílias conforme as normas da ordem médica.

De acordo com o biólogo Jean Piaget, a criança só seria capaz de compreender as lógicas científicas a partir dos sete anos de idade. Logo, o Estado validou as creches como instituições pré-escolares para enfatizar os bons hábitos, o cuidado, o lúdico e o afeto.

Em 1988, com a carta magna, as creches passaram a fazer parte do sistema nacional de ensino. Entretanto, a concretização, enquanto modalidade educacional, só aconteceu em dezembro 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394.

Na Constituição Federal, em seu art. 206, inciso V, foi determinado a valorização dos/as profissionais de ensino, garantindo, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Em 1996, a LDBEN, Lei nº. 9.394, no seu artigo 67, reafirma os princípios constitucionais de ensino, destacando que os sistemas devem promover a valorização dos profissionais da educação.

Entretanto, durante toda a sua história, as creches em todo o tempo foram guiadas por regime assistencialistas, fazendo com que

[...] o preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de educação e higiene se associassem à dimensão do doméstico, fato que resultou na desqualificação deste profissional que trabalhava com as crianças menores e na divisão do trabalho entre professoras e auxiliares (KUHLMANN JR., 2000, p.13).

Diante disso, a desvalorização da educação de crianças pequenas, ligada a concepção de um lugar de cuidados e brincadeiras, corroborou a ideia de maternagem, e que as mulheres seriam as mais hábeis e capazes para fazer tal função, pois seria como uma extensão do lar. Assim, legitimando como um trabalho feminino.

Levando em conta a tal caracterização de trabalho feminino, vê-se a forte imagem que a creche carrega de uma cuidadora mulher, pois foi devido a esta extensão do lar e a vocação de cuidados às crianças, e não à profissão, vocação esta, que se caracterizava por ser um serviço de doação, pautado no amor e não nas recompensas materiais que as mulheres caracterizaram esta predominância. Além disso, se vê que por meio dos movimentos

feministas e lutas das mulheres, que esta profissão – professor/a de EI – nasceu, e foram as mulheres, as primeiras a ocuparem tal espaço.

Marcia Tiburi (2018, p. 46) em seu livro “Feminismo em comum: para todas, todes e todos” diz que o feminismo é “[...] o enlace entre política e ética”. Mais adiante diz que ele

se orienta em defesa da singularidade das pessoas. O feminismo é a própria democracia que queremos, mas uma democracia profunda, que começa colocando a questão dos direitos das mulheres e avança interrogando a urgência dos direitos de todos que sofrem sob jugos diversos, em cenários nos quais o poder do capital estabelece toda forma de violência, das mais sutis às mais brutais.

Tais direitos de todos que sofrem sob jugos, referem-se às mulheres, a comunidade LGBTT, aos negros, e a todos que de uma forma ou outra são subjugados e discriminados neste controle patriarcal. Tiburi (2018) nos diz sobre direito de igualdade de gênero, de respeito, de uma vida em harmonia entre todos.

Neste processo de criação da EI, lutas femininas por de igualdade de gênero entre outros acontecimentos e reivindicações, é que surge o fervor no processo de modernização do país, e é entendido a carência de um curso de formação, para a melhoria da Educação Brasileira, para que assim, o Brasil, pudesse acompanhar os países de 1º mundo, além do ensino normal e/ou o curso de magistério, que foi criado curso de Pedagogia.

Começaram os cursos de Pedagogia no país, mas quem se tornava um/a pedagogo/a, e ia atuar na EI, fazia o que? Quanto a isso, Ostetto (2012) em seu estudo sobre “Encontros e encantamentos na EI”, questiona, dizendo:

Quem é o profissional da Educação Infantil? É a pajem, a babá, a atendente, o monitor, o professor, é outra coisa? Quem é este sujeito? [...] Que jeito deverá ter sua formação? A quem compete: às escolas de ensino médio, às universidades, a cursos específicos? Como concretizá-la? E, pensando no sujeito que estará em formação, que competências devem lhe ser exigidas? Que atitudes podem ser consideradas apropriadas? Que conhecimentos e instrumentos profissionais devem ser privilegiados nesta formação? (p. 17).

Para muitos desses questionamentos ainda não temos resposta, pois homens e mulheres como pedagogos/as na EI acabam por executar serviços distintos uns dos outros.

Porém, essa conquista da Educação e seu respaldo político-legislativo determina a responsabilidade da família e do Estado sobre a educação das crianças. O art. 2º da LDBEN, Lei nº 9394/96 – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional destaca:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Assim sendo, a Educação objetiva-se obter pleno desenvolvimento do aluno. E em se tratando da EI, tais instituições nas sociedades ocidentais surgiram como resultado de um processo sócio-histórico vinculados às transformações da mulher nas relações de produção; ou seja, a mulher estava inserida nas fábricas, minas e escolas, ocorrendo então, o desvio da mulher do serviço doméstico e dos cuidados com os filhos. Assim, ela conciliava a vida familiar e o trabalho. E devido a influência dos ideais franceses, as primeiras instituições de EI no Brasil, já tinham sido criadas, as creches.

Estabelecida nesse momento inicial, a creche como espaço assistencialista às camadas populares, pois apenas as crianças de mães trabalhadoras teriam direito de frequentar (atual Centro de EI).

Segundo Ostetto (2012, p. 16), relata que o respeito à criança ganha concreticidade na medida em que, nas práticas efetivas no interior da instituição de EI, sejam previstos:

brincadeira; atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção afeto e amizade; expressão de sentimentos; especial atenção durante o período de adaptação; desenvolvimento da idade cultural, racial e religiosa.

Nesta direção, se formam os jardins de criança em todos os municípios, alargando a instituição de EI não só para os/as filhos/as de mulheres das camadas populares, mas das diversas esferas sociais, agora essas mulheres poderiam se “emancipar”, pois teriam tempo livre, enquanto seus/suas filhos/as estivessem nos jardins de infância. O termo emancipar refere-se ao fato de a mulher conseguir tempo para conseguir cumprir com seus afazeres domésticos, cuidar de si mesma, sair, fazer cursos, se especializar e trabalhar fora.

Fenômeno contemporâneo: a inserção dos DM na EI

Diante de toda a história da feminização do magistério e a criação das creches, vê-se que a EI é de atuação predominante feminina, porém, cada vez mais, nota-se os homens adentrando nesse universo para atuar com crianças pequenas.

Em análise de teses e dissertações (SAYÃO, 2005; RAMOS, 2011; MONTEIRO, 2014) percebe-se haver uma grande barreira entre os DMEI e a sociedade em seu início de carreira e a permanência nesta fase da EB. Os professores após passarem num concurso público têm que passar no período probatório, período de 3 anos em que, teoricamente, terão seu desempenho avaliado de forma objetiva, a fim de se verificar se eles reúnem as condições mínimas de produtividade e adequação ao ambiente de trabalho para permanência no cargo; mas esses DM, além desses dois testes, têm que passar pelo *comprobatório* (RAMOS, 2011, p. 31) ou *ritual de passagem* (SAYÃO, 2005, p. 65) para provar suas habilidades e se eles não vão abusar de alguma criança sexualmente.

Apoiando-se nos estudos da autora americana Christine Williams, Sousa (2011, p. 44) também relata que as preocupações em torno da presença masculina em trabalhos com crianças vêm mais dos familiares das crianças e as apreensões estão associadas a ideia de perversão sexual desses homens que optam por trabalhar num espaço de predominância feminina.

Tais DM começaram a adentrar em maior número na EI por meio da LDBEN/9394/1996 que inseriu a EI como primeira etapa da EB, fazendo com que os municípios ampliassem por meio de concursos públicos, o quadro de funcionários para atender à tal demanda. Isso fez com que mais homens olhassem à docência como uma oportunidade de emprego.

Pincinato (2007) apud Monteiro (2014, p. 54), relata que “o magistério proporcionou a esses homens ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho, pois diversos concursos eram realizados na área e, além disso, tratava-se de uma carreira na qual “eles poderiam ascender”. A autora acrescentou que “nenhum deles manifestou o desejo ou então o sonho de assumir essa identidade profissional, até porque ser visto como professor, na percepção formada por eles, era o mesmo que ser identificado com os valores sociais femininos, existentes no magistério”.

E neste ambiente dominado pela docência feminina (MONTEIRO, 2014, p. 1; SAYÃO, 2005, p. 20), tendo em vista que a sociedade faz determinados questionamentos

acerca da presença masculina, o DM se insere ou/é aceito numa instituição, por meio do aval de pessoas que já conhecem o seu trabalho (RAMOS, 2011, p. 117). Sendo assim, se um professor iniciar seu trabalho em uma escola que ele é conhecido, isso seria um facilitador para ele, pois seria bem aceito, mas em contrapartida, se fosse para uma escola em que não o conhecessem, isso o traria atravessamentos, desconfiança por parte dos pais e/ou responsáveis, pelos gestores, professores e demais funcionários da escola. E ele teria que passar pelo período *comprobatório* (RAMOS, 2011) ou pelo *ritual de passagem* (SAYÃO, 2005), só assim, provaria sua idoneidade.

Alguns pesquisadores consideraram a figura do DM nesta etapa de ensino como necessária ao universo infantil, pois existem características importantes para as crianças; outros, como provedora de preconceitos, desconfiança ou por dúvidas e receio de pedofilia. E na ideia de Saparolli (1996), o DM, seria visto pelas crianças com características semelhantes a figura paterna.

Os estudos sobre os DMEI têm em Saparolli (1996) o precursor, seguido por outros autores/as, tais como: Carvalho (1999); Sousa (1998); Vianna (2002); Sayão (2005); Ferreira (2008); Lima (2008); Souza (2010); Ramos (2011); Fonseca (2011); Rocha (2012) e Monteiro (2014) que debatem a presença de homens não somente na EI, mas também do professorado das SIEF, por meio do recorte de gênero, colaborando com importantes ponderações sobre a docência com crianças, a questão das masculinidades e feminilidades e da identidade docente.

Os estudos de tais pesquisadores/as, apoiam muitos dos dados desta pesquisa, sobretudo no que se refere à atuação do DM nesta modalidade de ensino que é a EI.

Em levantamento realizado, Hahner (2011), Monteiro (2014) e Sayão (2005), conceituam a EI como uma área profissional que no decorrer de sua história foi caracterizada como trabalho feminino.

Assunção (1996) apud Monteiro (2014, p. 36), analisando a concepção de tais professores acerca da pouca presença de homens na docência, as justificativas encontradas para essa configuração da profissão foram os baixos salários, preconceitos sociais e habilidades que seriam naturalmente femininas, como paciência, subjetividade e jeito maternal. Além disso, suas análises revelaram a associação da escolha de homens pelo curso de magistério à sua orientação sexual, suposta como homossexual.

Sayão (2005) relata que tanto alunos do curso de Pedagogia como os DM, têm sua orientação sexual e sua identidade de gênero colocadas em dúvida, pois ao optar por esta profissão, possivelmente é porque não são homens heterossexuais.

Ramos (2011, p. 32) enfatiza que para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças. A esta fase, ele chama de período *comprobatório*.

Em sua dissertação de mestrado, Fonseca (2011, p. 47) ao entrevistar um docente, relata que ele tinha receio de ser julgado por estar num lugar ao qual não pertencia, e que, para pertencer, deve se policiar e vigiar os seus atos o tempo todo. Assim, ele brinca um pouquinho com as crianças, mas não tem muito contato físico, pois tem medo do que outras pessoas falarão.

Rocha (2012, p. 8), considera que homens são vistos como sexuados, perversos, que estão sempre à procura de uma vítima para satisfazerem seus desejos ligados à sexualidade e que as mulheres seriam dotadas de uma sexualidade incomum, tornando-as puras, quase santas, o que às tornariam pessoas acima de qualquer suspeita.

Souza (2010, p. 115) entende que no início o DM é compreendido predominantemente a partir das características de um masculino genérico, emergindo em relação a esse homem um sentimento de suspeita, materialidade, abuso, homossexualidade e inadequação para o trabalho, todos eles vinculados à uma naturalização desse homem.

Campos et al. (1991) apud Monteiro (2014, p. 93) também aborda a relação corporal existente entre criança e adulto na EI salientando que a interação mulher-criança é mais aceita que a homem-criança;

É como se a maternidade efetiva ou potencial de qualquer mulher impedisse, ou bloqueasse, a erotização de suas interações com a criança. As imagens de inocência e pureza ligadas à maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade (CAMPOS *et al.*, 1991, apud MONTEIRO, 2014, p. 93).

A mulher é tida como a mais apta para exercer tal cargo devido às inúmeras suspeitas que recaem sobre os homens, porém Gunnarsson (1994, p. 142) enfatiza que:

É consenso, amplamente difundido no setor que a presença de mais homens não só reduziria a carência de profissionais, como contribuiria para tornar o ambiente nas creches tanto melhor para os adultos quanto, principalmente, para as crianças, proporcionando a tão necessária oportunidade de conviverem diariamente com adultos de ambos os sexos.

Diante das questões, Ostetto (1997, p. 14) também relata que:

[...] o profissional que poderia dar conta desta função pedagógica apregoada era sem dúvida o professor, pois além de já possuir um estatuto legitimado de profissional da educação, sua presença crescia em instituições de atendimento à faixa de quatro a seis anos. Por que não trazê-lo para trabalhar com crianças de zero a três anos? Se tanto creche como pré-escola eram consideradas, na prática, espaços pedagógicos, nada mais natural que o professor fosse seu agente

Então, de tal modo, a presença dos DM trabalhando com crianças pequenas mostra ser pertinente na construção de um ambiente que proporcione aprendizagem significativa por parte das crianças, tão quanto a presença feminina. Cada educando vai se constituindo com o convívio com uma infinidade de sujeitos distintos e de ambos os sexos.

Indo ao encontro com Campos et al (1984) apud Monteiro (2014, p. 93), se o indivíduo opte por atuar em uma profissão com predominância feminina, para o homem e a sociedade em geral é sobretudo, temente o incômodo de que haja algum tipo de abuso sexual. E em se tratando da EI, há a naturalização de uma ideia estereotipada que vincula ao DM a figura de um ser sexuado, molestatador em potencial, ou de um homossexual, pois tal profissão é relacionada a doçura de uma mulher e um homem indo trabalhar numa profissão tida como feminina é a mesma coisa de ele estar traindo a sua masculinidade.

Além disso, existem estranhamentos, tanto de pais, quanto de gestores, professores e demais funcionários da EI. Não seria o caso de este fenômeno ser mais estudado e discutido? Gerado novas políticas públicas em torno destes sujeitos? Se a cada dia há mais e mais DM atuando na EI, isso deveria ser discutido mais.

Currículo no curso de Pedagogia

Carvalho (2010, p. 79) debate sobre a precisão da inserção de temas relacionados a gênero no currículo do curso de pedagogia, dizendo que o

componente curricular que visa propiciar o desenvolvimento de uma epistemologia da prática. O conhecimento das relações de gênero (conceito e implicações) é imprescindível quando se enfocam temas como corpo, brinquedos e brincadeiras, formação da identidade da criança, oportunidades de aprendizagem, o cuidar e a identidade profissional docente, especialmente no nível inicial de escolarização.

Não cabe mais à EI o simples papel de assistencialismo que lhe era atribuído. Sua tarefa hoje é educar e formar crianças e lhes oportunizar as condições necessárias para dar prosseguimento aos seus estudos e a uma satisfatória vivência no meio social. À escola cabe favorecer de modo igualitário o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade por meio de um currículo previamente elaborado.

Sendo assim, o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE), estabelece como metas a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar à população de quatro e cinco anos de idade, e a ampliação da oferta da EI até 2020, de forma a atender 50% da população de até três anos de idade para garantir as condições de continuar seus estudos.

Diante deste contexto, vê-se a necessidade de formação sólida e consistente por parte dos professores, da qual a atuação está diretamente ligada ao ensino de crianças a partir da pré-escola.

Sendo assim, constatou-se que há segregação referente ao gênero, pois desde o ensino jesuítico eram os homens que detinham o saber. Após terem sido expulsos do Brasil, o ensino ainda continuou nas mãos dos homens.

A partir do momento em que os homens começaram a não achar o salário do magistério atrativo e olhar para outras atividades, foi-se abrindo espaço tanto para as meninas estudarem quanto para se tornarem professoras, as chamadas “mestras”.

Essas mulheres ao adentrarem no magistério, sofreram com a segregação que os homens faziam, sendo que alguns diziam que elas não eram aptas e eram portadoras de cérebro “pouco desenvolvido”. Todavia, aos poucos elas foram predominando como professoras, enquanto isso, os homens que também pertenciam ao magistério iam para cargos de maior poder hierárquico, como direção e coordenação escolar.

Mais adiante, as mulheres, tanto operárias como professoras, tinham que trabalhar, mas não tinham com quem deixar seus filhos. Logo, as mulheres que não trabalhavam fora, atendiam os filhos das que trabalhavam. Essas mulheres que cuidavam, ficaram conhecidas como as criadeiras. Assim, entre as lutas das mulheres por direitos, foi criada a creche.

A creche, diante deste contexto, foi criada com função exclusivamente de cuidado com as crianças. Como as mulheres eram tidas como anjos, mães devotas, cuidadoras, ao começarem a cuidar das crianças nas escolas, à elas era pago baixo salário, pois até então, tal serviço era considerado como extensão do lar.

A LDBEN/9394/1996 inseriu a EI como primeira etapa da EB, fazendo com que os municípios ampliassem por meio de concursos públicos, o quadro de funcionários, para atender à tal demanda. Isso fez com que os homens olhassem à docência como uma oportunidade de emprego.

Inicia-se um movimento contrário à feminização do magistério, hoje em dia, os homens estão adentrando no magistério da EI para trabalhar com crianças pequenas, que muitas vezes tornam-se os responsáveis pelo cuidado corporal diário, que inclui banho e troca de fraldas e de roupa.

Diante desses atravessamentos que ocorrem no dia a dia escolar, os homens são tidos à primeira vista como um homem genericamente. Emergindo daí suposições e fantasias acerca dele. Eles acabam sendo vistos como, exóticos, abusadores em potencial, estranhos neste ambiente de predominância feminina.

Constata-se nesse levantamento, que muitos avanços já foram galgados, porém ainda se tem muito a fazer para a produção de conhecimento no campo da docência na EI no que tange o DM.

A presença dos DM trabalhando com crianças pequenas mostra ser pertinente na construção de um ambiente que proporciona aprendizagem significativa por parte das crianças, tão quanto a presença feminina.

De maneira alguma este estudo se propôs a responder todas as questões relativas a tais DM, e sim, fazer provocações e trazer questionamentos para estudos futuros acerca deles. Seria o DM não pertencente a este universo que é a EI? Seria ele um eterno estranho e exótico neste ambiente? Que políticas públicas poderiam ajudar a mudar esta realidade que ele tem

que passar no dia a dia escolar? A formação do curso de Pedagogia poderia auxiliar na formação de pedagogos?

Considerações finais

O estudo concluiu que não tratamos as questões de gênero como uma determinação. De um modo geral ficamos na pesquisa em Educação. Inclusive, os estudos de gênero em Educação configuram quase que um campo à parte.

Temos que começar a intersectar mais, pois essas questões de gênero são determinantes. E, enquanto nós não olharmos para isso, como não foi olhado lá no passado enquanto as mulheres adentravam no magistério, vai haver mulheres que não vão conseguir fazer o manejo da classe, vai ter homem sendo expulso da EI e vai continuar sendo visto como abusador em potencial. Este trabalho buscou desnaturalizar este fenômeno, dizendo que, é de total importância que se discuta mais as questões de gênero.

Mulheres já sofreram no passado por não serem consideradas aptas para o exercício do magistério, hoje, homens estão sofrendo por não serem considerados aptos para tal exercício com crianças.

São crenças de que o homem é o ser mais vilão e o abusador em potencial, então este DM, pedagogo, adentra a EI e é visto como um homem genericamente. Aí ele é olhado como algo exótico e perigoso naquele lugar. Mas por que ainda tais personagens são olhados desta maneira? Que políticas públicas podem ser criadas para auxiliar na receptividade e na permanência deles nesta fase de ensino?

São muitos os questionamentos que surgiram durante a pesquisa, mas fica aqui, provocações, inquietações e aberturas para futuras investigações.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: paixão pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

ALVES, Benedita Francisca. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil: uma questão de gênero?**. Fortaleza, 2012. Dissertação de Mestrado. UNIFOR – CE.

APPLE, M. W. **Ensino e trabalho feminino**: uma análise comparativa da história e da ideologia. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCChagas, nº64, 1988, p. 14-23.

_____. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de Gênero em Educação. Editora Artes Médicas. Porto Alegre. 218 p. 1995.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Metas e estratégias. PNE 2011-2020. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula – gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, M. E. P. de. **Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação**. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/937/800>>. Acesso em: 05 de julho de 2018.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.) **Descentralização da Educação**: novas formas de coordenação e financiamento; Alfredo Sarmiento Gómez [et al.] – São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. **Magistério primário**: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934/939>>. Acesso em: 04 de julho de 2018.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças**: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na educação rural. João Pessoa, 2008. Tese de doutorado. UFPB – PB.

FONSECA, J. J. S. (2002). **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC. [Apostila.] 2002.

FONSECA, T. S. M. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. Juiz de Fora, 2011. Dissertação de mestrado. UFJF.

FRANCISCO, Flávia Cristina. **Só Pedagogia**. Assistencialismo: Uma Visão Ainda Encarada na Educação Infantil. 2010. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/assistencialismo/index.php?pagina=0>>. Acesso em: 11 de agosto de 2018.

GAMBIRASIO, Giorgio. **A evolução do machismo**. São Paulo: Ed. do Autor. 2005.

GUNNARSSON, Lars. Política de Cuidado e Educação infantil na Suécia In ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (orgs). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ed. Cortez, 1994

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis 19(2): 336, maio-agosto/2011, p. 467-474.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Editora WMF Martins Fontes. São Paulo/SP. 2013

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Editora Autêntica: 2010, p.469- 496.

_____. **Histórias da Educação Infantil brasileira**. Revista brasileira de Educação, Fundação Carlos Chagas, São Paulo n14,Mai/ Jun/ Jul/ Ago. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf> . Acesso em: 14 de julho de 2018.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In. PRIORE, M. D.; PINSKY, C. B. (org). **História das mulheres no Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 443-481.

_____. O gênero da docência. In: _____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 88-109.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.

MINAYO, M. C. S. **Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria de Souza Minayo (org.). Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência: Professores homens na Educação Infantil**. Campinas, 2014. Dissertação de Mestrado. UNICAMP – SP.

NUNES, Patrícia Gouvêa. **Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde/GO**. Rio Verde, 2013. Dissertação de Mestrado. PUC – SP.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OSTETTO, L. E. **Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de Educação Infantil**. Perspectiva, Florianópolis, v. 15, n.º 28, p. 11-20, jul/dez. 1997.

_____. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios**. Alessandra Barbosa Magdaleno [et al.] 10ª ed. Campinas/SP. Papyrus. 2012

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676 - 2584.

PINCINATO, Daiane. **Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar.** São Paulo, 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG.** Belo Horizonte, 2011. Dissertação de Mestrado. PUC/MG.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 19 ed. Autores associados. Campinas: 2003.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, C. M. **Homens podem ensinar? A experiência masculina de ensino nas etapas iniciais da Educação Básica.** COPEDI, 2012. UNICAMP. Retirado da Biblioteca Digital da Unicamp. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kQX1FefiaTkJ:www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/%3Fdown%3D000949206+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 17 de julho de 2017.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **A Educação Infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis.** Psicologia da Educação: revista do Programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação. São Paulo: EDUC, n. 6, 1996, p. 107-125.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creches.** 2005. 273 f. Tese de doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise.** Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-100, jul./dez.1995. Gênero e Educação.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez. 1ª ed. 2013. ISBN 978-85-249-2081-3.

SOUSA, José Edilmar – **“Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais.** 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará.

SOUZA, Mara Isis de. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais.** 2010. Dissertação de Mestrado. USP.

SOUZA, Rita de Cássia. **História das punições e da disciplina escolar: grupos escolares de Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG.** Argvmentvm: FAPEMIG, 2008.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum:** para todas, todes e todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos. 2018.

VIANNA, Claudia P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu:** (17/18) 2001/02: p. 81-103.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário; creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo (67). São Paulo, p. 3-16, novembro, 1988a.

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de pedagogia - de 1939 a 2006. In: **1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia,** 2008, Cascavel, p.1-16, Novembro, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

Considerações Finais

Uma pesquisa é sempre uma experiência incerta. Os questionamentos que nela nascem não são fundamentalmente respondidos de forma plena após percorrermos o trajeto de investigação. Isso porque, outras questões insurgem no meio do caminho e produzem novos vieses de pensamento que, em seguida, nos levam a diferentes problemáticas e questões. Logo, posso dizer que no caminhar desta pesquisa, as dúvidas, ambiguidades e incertezas foram constantes companheiras.

E, de modo que tais dúvidas e incertezas, me conduziram para esta versão final da dissertação, na qual incluí meu memorial pessoal atrelado ao modo como cheguei ao tema “guarda-chuva” desta pesquisa.

Retomando a questão central de estudo que é **“Como é constituída a profissionalização do DM da EI?”** e tendo como objetivo **“Apontar achados, potencialidades e fragilidades da profissionalização do DMEI a partir dos estudos analisados”**, a pesquisa, entre outros achados, aponta atravessamentos entre os DMEI e demais atores da escola, sendo, professores/as, gestores/as e famílias.

Diante de tais apontamentos, trouxemos como epígrafe a história do professor Lucas, pois vimos que o caso dele, que embora trata-se de uma ficção, é algo que efetivamente acontece na vida real, sendo muitas vezes invisibilizados.

No filme, Lucas, docente, perdeu o emprego de professor do EM e foi trabalhar na EI. Deste modo, Lucas também foi para a EI atrás de emprego e estabilidade, assim como os professores desta pesquisa. Logo, não é um sonho estar atuando nesta modalidade de ensino, e sim, uma necessidade, oportunidade de entrar e/ou permanecer no magistério, isto é, oportunidade de emprego. E também como eles, Lucas sofreu atravessamentos, desconfianças e suspeita de ele ser um abusador em potencial. Mesmo sendo provada a sua inocência, no final do filme fica evidente que ele nunca seria inocentado.

É o mesmo que ocorre com os DMEI desta pesquisa, ao terem que provar sua idoneidade e competência em toda nova classe que assumem, ou seja, a cada ano, em seu início, eles têm que provar para os novos pais e/ou responsáveis que além de serem bons profissionais, não vão molestar as crianças. Isso, sem mencionar, que se eles mudarem de escola, além de passar pelo crivo dos pais e/ou responsáveis, terão que passar pelo crivo dos gestores/as, professores/as e demais funcionários da escola.

Sayão (2005) e Ramos (2011) corroboram isso ao dizerem sobre o período *comprobatório e/ou ritual de passagem* que esses DM têm que passar para serem aceitos pela comunidade e pela escola. Assim, os DM, vivem com receio, pois são analisados o tempo todo.

Tal receio evidenciado nesta pesquisa foi constatado quando os sujeitos entrevistados – para as pesquisas que compõem o *corpus* de análise – relataram que têm que se vigiar diariamente, pois sentem medo do que as pessoas falarão ou pensarão se os verem brincando ou tocando nas crianças. Logo, brincam um pouco, param e já mudam o que estão fazendo.

Este receio que eles têm é tão contundente, que muitas vezes eles preferem não brincar com as crianças, a criar situações desagradáveis e terem que ficar se explicando. Sendo assim, às vezes elas pedem colo ou simplesmente querem ficar perto ou abraçar, e eles, por tal motivo, acabam afastando-as de próximo deles.

Os DMEI também têm questionada a sua orientação sexual, identidade de gênero e moralidade. Pois, segundo a concepção machista, homens que optam por exercer um trabalho feminino ou estar num trabalho de predominância feminina, não são homens, ou seja, são homossexuais. Logo, os DM notam olhares de suspeita e desconfiança o tempo todo, até mesmo ao colocarem em questão algo tão íntimo de cada um.

Eu, no início da atuação como DMEI, notei olhares desconfiados por parte dos pais e/ou responsáveis, mas após realizar alguns projetos que inseriam os pais na escola, acabei tendo mais contato com eles e fui bem aceito na EI, mas creio que tive que passar por esse crivo da escola e da sociedade, ou seja, tive que passar pelo *comprobatório e/ou ritual de passagem*. Todavia, como tais DM, eu também evitava tocar nas crianças. Sempre elas vinham até mim e queriam que eu as carregasse, que eu as pusesse no colo, que brincasse com elas. Mas eu também tinha esse receio do que poderiam pensar se me vissem com alguém no colo, então, eu evitava. Isso era um sofrimento para mim, pois eu queria dar mais atenção e carinho, mas me esquivava para evitar situações desnecessárias.

Quando tinha uma cuidadora me auxiliando com a minha turma, eu me sentia mais à vontade. Aí quando as crianças queriam que eu interagisse mais com elas, eu fazia. Pois, ela estando comigo, era como se fosse minha testemunha de que nada demais estava acontecendo. Mas me perguntava por que tinha que ser daquele jeito? Por que eu como DMEI não podia brincar mais com as crianças?

Hoje vejo que o machismo é que prega isso, ideologia machista, reprodução da heteronormatividade e padrões sexistas naturalizados; Prega que sou um homem, e homem é másculo, sexuado e um possível abusador em potencial. E que, por ser homem, eu continuamente teria que ser observado, pois posso não fazer nada com esta turma, mas que com outra turma, num outro ano, numa outra escola, algo pode acontecer. Isso fica evidente por meio desta pesquisa, pois os DM relataram que são avaliados anualmente, ou seja, em cada nova turma eles têm que passar pelo crivo e pelos olhares atentos de todos os envolvidos, e assim como o professor Lucas do filme, eles também sabem que nunca serão “inocentados completamente”. Digo inocentados no sentido de que, em todos os anos, e em todas as salas que assumirem, e em todas as escolas que forem, serão avaliados novamente, mesmo já tendo passado pelo período probatório, terão que passar por esse período simbólico que é o *comprobatório* continuamente.

Sendo assim, o DM é tido como um possível abusador, estranho, estrangeiro, suspeito, assustador, anormal, exótico, alguém que destoa, perigoso, poderoso, alguém que representa perigo. E sempre é tido com reservas dos colegas de trabalho. Já, a mulher é tida como a mais apta para atuar na EI, um ser quase angelical e vocacionada ao ensino de crianças.

Deste ponto de vista de que o homem não deve e não pode tocar nas crianças, este ambiente de preponderância feminina, é tido como naturalizado apenas o contato físico das mulheres com as crianças. Assim, o DM é visto como algo que destoa entre as professoras, além de ser considerado exótico, anormal, diferente e um abusador em potencial.

Porém, houve uma pesquisa em que tais personagens não foram estranhados na inserção na escola. Na dissertação de Teodoro (2015), os DMEI eram vistos com naturalidade, como figuras paternas. E, os DM se diziam satisfeitos com o trabalho e que não pensavam em sair da EI.

Foi evidenciado que se o DM já for conhecido pela escola e pela comunidade, ele será mais bem aceito. Então, não sofrerá discriminação.

As pesquisas também apontaram “uma” figura máscula do DM, sendo muitas vezes chamado de professor “corretor”, um professor que põe os alunos em silêncio, em fila, em estado de obediência; em que fica evidente que o machismo também impera entre as mulheres professoras de crianças pequenas, pois no momento em que elas pensam não ter autoridade e nem autonomia para fazer com que os alunos fiquem em silêncio, tendo que chamar um DM, fica exposto que elas atribuem autoridade ao gênero masculino em detrimento do feminino.

A pesquisa também revelou que as relações de gênero são determinantes na docência. Então por que não tratamos as questões de gênero como uma determinação? De um modo geral ficamos na pesquisa em Educação. Inclusive, os estudos de gênero em Educação configuram quase que um campo à parte. É isso que não pode acontecer. Logo, como vamos tratar dos aspectos raciais e os aspectos de classe? Temos que começar a intersectar mais, pois são determinantes. É isso que também tentamos discutir nesta pesquisa. Gênero é uma determinação fundamental. Enquanto nós não olharmos para isso, haverá mulheres que não vão conseguir fazer o manejo da classe, haverá DM sendo expulso da EI e vai continuar sendo visto como abusador em potencial. Se todo mundo naturalizar essas atitudes machistas e misóginas, só tende a causar mais sofrimento a tais profissionais.

Este estudo buscou desnaturalizar este fenômeno, dizendo que os DM estão aí, atuando na EI e só querem exercer seu trabalho do mesmo modo em que as mulheres querem exercer o delas. Deste modo, a pesquisa também evidenciou que o sistema educacional não está preparado para receber esses sujeitos e que não tem feito nada para mudar esta visão acerca deles e muito menos para recebê-los nas escolas. Até abaixo-assinado é feito para retirar esses profissionais de sua atuação definitivamente da escola, conforme a pesquisa de Monteiro (2014) evidencia.

O tema das relações de gênero precisa ser fortalecido na formação inicial, nas políticas públicas, com especial atenção aos programas de indução e inserção do magistério.

No que se refere ao ciclo de vida docente, a questão de gênero precisa ser pensada e discutida também. Não existe uma linha dizendo sobre a questão de gênero nos ciclos de vida profissional, como se fosse uma determinante, obviamente que é. Guacira Lopes Louro, por exemplo, tem toda uma caminhada importante no tema, mas também não coloca isso conversando com o ciclo da vida profissional, com o desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, a pesquisa aponta que diante do ciclo de carreira do docente, existe essa lacuna a ser estudada, pois esse fenômeno de inserção de cada vez mais DM no universo da EI, também tem a ver com a profissionalização.

Sendo assim, os estudos analisados mostram uma tendência de que há cada vez mais DM adentrando na EI. Se existe mais DM entrando neste universo feminino e infantil, então é preciso estudar mais este fenômeno. Precisa ter políticas públicas que olhem para isso. A inserção na carreira do magistério, no programa de iniciação científica e no programa de indução têm que ter questões voltadas para este fato. Isso é uma nuance da inserção no magistério.

Na formação inicial pode-se falar a respeito. Isso está naturalizado. Não é dito, porém, pode-se tratar, cuidar, tanto no âmbito de políticas públicas quanto no âmbito acadêmico.

Sendo assim, outra constatação é a de que não existem muitas pesquisas que olham para esses DM. Então, existem trabalhos a serem realizados nessas perspectivas dos DM.

As futuras investigações podem estudar o ciclo de vida docente, usando o recorte de gênero e classe. Ou, até mesmo, outras provocações, pois esse exercício também anunciou outras provocações, muito embora aqui nos centramos no estudo de teses e dissertações que trabalham com o recorte da EI, mas fica aí a questão sobre o ciclo de vida do DM e esse embate do masculino e feminino em outros níveis e segmentos de ensino. O quanto as marcas do machismo imperam na profissão e acabam definindo dinâmicas do trabalho docente? O quanto as marcas do machismo acabam interferindo nas dinâmicas de atribuição de aula, classe, de organização do trabalho pedagógico, de atribuição de cargos e tarefas?

São várias as inquietudes que surgiram no decorrer desta pesquisa, várias perguntas que ficaram sem resposta momentaneamente. E, em se tratando do tema guarda-chuva, inquietação maior, que é a profissionalização dos DMEI, de acordo como eles são vistos, e aspecto das condições de trabalho, é que dá ou não dá as condições e subsídios para a sua atuação.

Num ambiente em que o DM pode ser autônomo, aceito, querido, respeitado como tal, ele desenvolverá melhor o seu trabalho, tanto com a comunidade e com a escola. Interagirá mais com seus alunos e não os privará de brincadeiras com ele. Já, na qual existem atravessamentos, o rendimento pode ser afetado, e em muitos casos, os professores acabam abandonando o seu cargo já num estado de sofrimento.

A pesquisa também apontou que os alunos que optam pelo magistério, e em especial pelo curso de Pedagogia, vêm da classe C e D, ou seja, de escolas públicas e da classe trabalhadora, sendo assim, oriundos de famílias com poucos recursos, como relata Gatti (2009), ao dizer que tais jovens procuram a estabilidade de um emprego público. Já, estudantes de escolas privadas, não almejam tornarem-se professores, e sim, optam por profissões que são mais lucrativas e de maior *status*, como na área da medicina, direito e engenharia.

A pesquisa revelou que os DM ingressaram na EI em busca de emprego, colocação no mercado de trabalho, estabilidade e ascensão profissional. E muitos deles têm medo de serem

perseguidos e segregados, e, para não terem contato corporal com as crianças, até pelo receio do que sociedade possa pensar, ou para evitar atravessamentos diários, até optam por continuar no magistério, mas migram para cargos administrativos, ou seja, com maior poder, sendo coordenação, direção ou supervisão escolar, assim, não têm mais contato corporal com as crianças, e ficam num cargo com hierarquia superior.

Do mesmo modo que para as mulheres se tornarem professoras foi uma ascensão social na época da feminização do magistério, assim, os DM olham à docência na EI. Logo, ao adentrarem na EI, tais DM estão ascendendo profissionalmente, tendo estabilidade e uma carreira.

Eu, por exemplo, sou filho de uma dona de casa que estudou até a antiga 2ª série do Fund I e de um sapateiro que também interrompeu seus estudos muito cedo, na 3ª série do Fund I. Para a minha família, que é composta por: mãe, pai e 9 filhos; apenas eu e uma irmã termos ensino superior é algo de orgulho. Então, para mim, vindo de família humilde, ter concluído o ensino superior em Pedagogia e estar trabalhando num emprego estável, é questão de ascensão e segurança.

Sendo assim, os DM desta pesquisa e eu – pesquisador, todos atuantes na EI, viemos de famílias humildes. E, a maioria olhou a EI como uma oportunidade de ascensão profissional e estabilidade.

Se houvesse a oportunidade de tais personagens mudarem da EI para o Fund I, eles mudariam? Se as pessoas envolvidas neste cenário direta ou indiretamente olhassem para eles do mesmo modo que olham para uma professora, eles não se sentiriam tão destoados assim? Cursos de formação inicial e indução realmente poderia atenuar tais sensações de desconforto envolvendo os DMEI?

Tantos e tantos questionamentos foram surgindo no decorrer da pesquisa. Mas, cabe ressaltar aqui que a pesquisa evidenciou que os DMEI são percebidos como sendo exóticos, alguém de destoa só com sua presença – não precisando fazer absolutamente nada – e como possíveis abusadores sexuais; que adentram na EI procurando estabilidade e são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, sendo assim, para tais sujeitos, é uma ascensão profissional.

Referencias

GATTI, Bernadete. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Cevita. SP, 2009.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG**. Belo Horizonte, 2011. Dissertação de Mestrado. PUC/MG.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creches**. 2005. 273 f. Tese de doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

Apêndice

Resumo das pesquisas do *corpus* de análise

1º. 2008. UFPB. José Luiz Ferreira. Tese.

Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. Orientador: Prof^ª. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Resumo: O trabalho teve como ponto de origem as experiências dos homens professores que ensinam crianças nas escolas rurais do município de Coxixola. O objetivo foi verificar se e como a inserção desses professores num campo feminizado (magistério infantil) produz novos significados para o magistério e o ensino infantil. Para esse fim tomei como opção metodológica as histórias de vida dos cinco professores da Rede Municipal de Ensino e depoimentos de outros sujeitos com os quais os professores interagem no campo profissional: professoras, alunos e alunas, merendeiras e equipe da Secretaria da Educação, na perspectiva de compreender as experiências a partir dos próprios professores e dos seus pares. Para compreensão do trabalho desenvolvido pelos professores tomei como categorias de análise gênero e masculinidade, entendendo-as como construções socioculturais pelas quais é possível compreender como as experiências docentes são atravessadas por significados associados às relações de gênero. As histórias de vida são vistas a partir da trajetória que os sujeitos traçaram desde a infância ao momento atual, destacando-se a construção da carreira docente e as experiências com crianças em sala de aula. A tese conclui que as experiências dos professores do município de Coxixola são marcadas por um processo de descontinuidade-continuidade da ordem de gênero, entendendo a descontinuidade a partir da presença física dos homens no magistério infantil e a continuidade como a manutenção de características da prática docente associadas à masculinidade tradicional heterossexual.

Palavras-chave: Magistério infantil; Gênero; Masculinidade; Educação rural.

2º. 2011. PUC/MG. Joaquim Ramos. Dissertação.

Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG. Orientadora: Profª. Drª. Maria do Carmo Xavier.

Resumo: Esta dissertação intitulada “Um estudo sobre os professores homens da EI e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – M.G.” investigou o ingresso e a permanência de professores homens na educação de crianças pequenas em instituições públicas de EI do município de Belo Horizonte. Para tanto, buscou-se entender a gênese do modelo institucional de educação e cuidado de crianças pequenas até culminar com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa Constituição rompeu com a figura do amparo e da assistência presentes nas Constituições anteriores e determinou em seu art. 208 que é dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/1996) inseriu a EI como primeira etapa da educação básica, tornando gratuito esse atendimento. A partir de então, os sistemas municipais de ensino têm sido pressionados a ampliar o atendimento educacional às crianças pequenas. Em resposta, alguns municípios procederam à abertura de concursos públicos, instaurando processos de contratação de docentes com formação específica para atuar nessa etapa da educação básica. O município de Belo Horizonte realizou dois concursos públicos para o provimento do cargo de educador infantil e essa ação propiciou o ingresso de quatorze professores do sexo masculino habilitados a atuarem com crianças de zero a seis anos de idade em instituições públicas – tradicionalmente reconhecidas como lugares essencialmente de atuação de professoras. Portanto, a entrada desses sujeitos nessas instituições não se deu sem tensões e estranhamentos. Utilizando-se, dentre outras, da categoria gênero, buscou-se compreender por meio desta investigação como esses professores do sexo masculino interagem com a EI e com a comunidade escolar. Utilizou-se da metodologia de pesquisa qualitativa e foram realizadas dezenove entrevistas (com professores homens, direções e coordenações das instituições investigadas e com uma gerente pedagógica) e cinco grupos de discussão (com professoras de duas instituições e com as famílias das crianças), totalizando a participação de 47 pessoas na investigação. Por meio da análise dos resultados da pesquisa, é possível afirmar que, ao ingressarem nas escolas, esses docentes homens são “naturalmente” encaminhados para as funções de apoio ou para as turmas de crianças maiores – que, normalmente, demandam menos ações relacionadas ao cuidado corporal. Nesse sentido, uma das principais constatações da dissertação é que, para além do período probatório exigido legalmente, todos os professores homens abordados na pesquisa necessitaram de um tempo para demonstrarem as competências e as habilidades com a educação e o cuidado das crianças pequenas matriculadas nas instituições públicas de EI do município – categorizado, aqui, como período *comprobatório*.

Palavras chaves: professores homens – Educação Infantil – gênero – período *comprobatório* – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

3º. 2011. UFC. José Edilmar Sousa. Dissertação.**“Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais. Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz**

Resumo: Esta dissertação resulta de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como se dá o ingresso e a trajetória de homens professores em duas instituições de EI. Com base numa abordagem qualitativa, foram realizados procedimentos de análise documental, observações e entrevistas com diferentes sujeitos com a utilização de instrumentos específicos para a escuta das crianças. O estudo teve como base teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici e sistematizada por Denise Jodelet e as Teorias/Estudos de Gênero. Como resultados, foi possível constatar diferenças e semelhanças entre as duas instituições de EI no que se refere ao ingresso e a trajetória dos professores. Entre as semelhanças, foi possível observar que existe uma representação social da EI como uma fase preparatória para outras etapas fazendo com que a aceitação dos professores pela comunidade escolar seja influenciada pela satisfação ou insatisfação com o trabalho do professor. Existe também por um lado, uma representação do trabalho docente na EI como uma profissão feminina partilhada por uma significativa parcela de sujeitos que entendem ser mais adequado que mulheres exerçam a função por terem mais jeito com crianças e os homens são considerados inadequados por causa dos inúmeros casos de pedofilia de que se ouve falar através da mídia. Por outro lado, existe uma representação do trabalho docente como uma profissão que exige formação profissional específica para atuar com crianças, fazendo com o gênero do/da docente tenha menos importância na avaliação sobre homens atuando na docência com crianças pequenas. Em ambas as instituições, os sujeitos consideram importante para aceitar ou não homens como professores, os conhecerem. Numa das instituições, cujo conhecimento a respeito do professor é mais superficial, há uma atitude mais negativa a respeito do professor. Na outra em que há um conhecimento mais amplo sobre o professor e uma decorrente relação mais estreita entre a comunidade e ele, há uma aceitação massiva da vinda do professor para a escola. Conhecer o professor, portanto é o principal critério para sua aceitação, principalmente entre aquelas/as que compreendem o trabalho docente na EI como uma profissão feminina. Entre as crianças, porém, o grande elemento balizador das suas representações sobre homens na EI diz respeito às experiências positiva e/ou negativas com o professor em sala. Assim, se a experiência é considerada positiva aceitam bem o professor ou o contrário quando a experiência é vista como negativa.

Palavras-chave: Homem professor; Educação Infantil; representações sociais; gênero

4º. 2012. UNIFESP. Maria Arlete Bastos Pereira. Dissertação.**Professor homem a Educação Infantil: a construção de uma identidade. Orientadora: Profª. Drª. Maria Sylvia de Souza Vitalle**

Resumo: Nesse estudo, a questão central é compreender a construção da identidade do professor homem na EI, ou seja, nesse universo de mulheres, sob a perspectiva da categoria gênero como categoria analítica, no exercício de sua profissão docente em creches e pré-escolas da rede municipal de ensino da cidade de Guarulhos. Ao se analisar o quadro do magistério, nos anos iniciais de escolarização de meninos e meninas, constata-se um número significativamente maior de mulheres em relação ao número de homens, e que não é diferente na rede de ensino do município de Guarulhos, tanto na EI (creche e pré-escola), como nas séries iniciais do Ensino Fundamental (ciclo I), sendo que há uma prevalência maior de professor homem no Ensino Fundamental do que na EI. A EI, embora tenha mais de um século de história, como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica, daí podermos inferir o número menor de homens neste nível de educação, visto sua concepção estar mais voltada ao cuidar – tendo o corpo de meninos e meninas no centro do debate, do que propriamente a educar, como se fosse possível separar uma da outra, visto que são ações indissociáveis. Entretanto, ao eleger a EI como forma de atuação com as crianças, estariam os homens excluídos deste fazer? Para buscar responder a esta questão, tomou-se como referencial teórico os estudos das relações de gênero, entendendo-o como uma construção social que influi na construção de identidades presentes no espaço institucional específico a ser estudado: a escola. Buscou-se através das histórias de vida de cinco professores homens conhecer suas trajetórias como docentes deste tempo de vida. Na análise das entrevistas constatou-se que a identidade do professor homem está em construção, considerando-se a complexidade das mudanças ocorridas na EI que afetam a todos e todas os/as profissionais que trabalham com este nível de ensino e, conseqüentemente, os professores homens. Considerando as relações de gênero, como construções sociais para as diferenças sexuais entre homens e mulheres, os resultados demonstram que embora haja mudanças nas subjetividades dos professores homens deste estudo, devido às relações com as crianças e as mulheres profissionais, onde “masculino” e “feminino” se entrecruzam; por outro lado, nestas mesmas interações, fica explícito que não foi possível romper totalmente com a masculinidade hegemônica que ainda permanece e se traduz principalmente nos binarismos – masculino e feminino – presentes e arraigados “neles próprios”, como muitos deles explicitaram ao longo das entrevistas, e que se traduzem nas práticas cotidianas, visto serem culturais e históricas.

Palavras-chave: Educação infantil; Docentes; Homens; Relações de gênero; Identidade de gênero; Gênero e saúde.

5º. 2012. UNIFOR. Benedita Francisca Alves. Dissertação.

A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil uma questão de gênero? Orientador: Prof. Dr. Georges Daniel Janja Bloc Boris

Resumo: Esta pesquisa se propõe a compreender a experiência vivida de professores do sexo masculino que atuam na EI, na rede pública municipal de Fortaleza. Norteados pelos estudos sobre gênero, sexualidade e formação docente, principalmente a partir de autores como Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Marília Pinto Carvalho, Tomaz Tadeu da Silva, Débora Sayão, este estudo procurou conhecer os professores homens que atuam nessa etapa de ensino, na cidade de Fortaleza, especificamente, nos Centros de EI (CEI) e conhecer quais os discursos estão relacionados a sua escolha profissional e a sua atuação docente. Buscou-se ainda, compreender que tipos de discursos acerca das representações de gênero e masculinidade perpassam o ambiente escolar e de que maneira esses discursos contribuem para sua subjetivação. A dissertação apresenta um percurso histórico da EI no mundo e no Brasil, bem como seus fundamentos legais e a partir desse caminho, apresenta a análise das falas de oito professores homens atuando na EI do referido município. Em meio aos discursos da vida contemporânea, este trabalho focalizou os discursos e representações constitutivos de um ambiente eminentemente composto por mulheres a fim de problematizar algumas questões pertinentes ao campo da EI, tais como a ação e o sentido de cuidar, a feminização docente, a formação docente e a construção do sentido de masculinidade.

Palavras-chave: Relações de Gênero; Docência; Educação infantil; Formação de Professores.

6º. 2013. PUC/GO. Patrícia Gouvêa Nunes. Dissertação.

Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde/GO. Orientadora: Prof^ª. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso

Resumo: A presente dissertação tem como objetivo investigar e analisar o professor homem na EI da rede municipal de ensino de Rio Verde/GO e como este é percebido pela comunidade escolar. A investigação orientou-se por questões como: existem muitos professores homens nesta etapa da educação básica? Como o professor homem se constitui/se constrói nesse espaço social que é composto majoritariamente por mulheres? Como os pais de alunos/as e colegas de trabalho percebem o professor homem na EI? Esta investigação desenvolveu-se mediante estudo bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários e entrevistas. Levantou-se dados sobre as instituições de EI de Rio Verde, destacando o número de instituições e de professores e professoras que nelas atuam, por sexo. Pode-se dizer que se tornou um *habitus* o reconhecimento de mulheres nessa mesma função. Identificou-se que a atuação docente dos professores homens do município de Rio Verde na EI é marcada por relações de poder que permeiam as relações sociais e de gênero presentes nos espaços sociais. Constatou-se ainda que homens em espaços considerados historicamente como femininos apresentam a manutenção de características da prática docente associadas à masculinidade tradicional, como um *habitus* cultural mantido pela violência simbólica. Teve-se como suporte teórico para esta pesquisa estudos que nos permitiram conceituar e contextualizar gênero e docência realizados por autores/as como Scott (1995), Louro (2011), Assunção (1996), Carvalho (1999) e Rosemberg (2001). Os conceitos de *habitus* e de violência simbólica, de Pierre Bourdieu (2011), e os estudos sobre masculinidades, de Robert Connell (1995), auxiliaram-nos no entendimento e na sustentação teórica para as questões que nos propomos a desenvolver.

Palavras-chave: Educação infantil; Relações sociais e de gênero; Docência e gênero.

7º. 2014. UNICAMP. Mariana Kubilius Monteiro.

Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helena Altmann.

Resumo: Essa pesquisa analisa as trajetórias profissionais de professores homens que atuam na rede municipal de ensino de Campinas/SP, área profissional ocupada predominantemente por mulheres no Brasil e em muitos outros países. Buscou-se evidenciar as trajetórias profissionais dos sujeitos, a escolha da profissão e a sua experiência profissional. A partir da perspectiva antropológica das histórias de vida, todos os professores homens que atuavam na rede municipal no primeiro semestre de 2012 foram entrevistados, totalizando sete entrevistas, além da coleta de dados estatísticos junto à Secretaria Municipal de Educação. A análise das trajetórias constatou que a influência de mães e professoras, uma experiência positiva durante a escolarização obrigatória e a intenção de ocupar cargos na gestão escolar foram aspectos que levaram os sujeitos à escolha dos cursos de Magistério e/ou Pedagogia. A escolha pela carreira na EI recebeu influência dos conhecimentos dos cursos de formação e se mostrou como uma oportunidade de emprego. O ingresso e permanência na profissão foi marcado tanto por desafios característicos da área de atuação como por dificuldades decorrentes de uma noção hegemônica de masculinidade - que levou a questionamentos acerca da presença masculina na EI, à escolha profissional, aos procedimentos adotados em momentos de cuidado e à orientação sexual dos sujeitos. Foram observadas tentativas de segregação entre professores e crianças, operadas na forma de direcionamento de turmas mais velhas aos homens professores, mudança de crianças para outra turma ou abaixo-assinado para retirada do professor definitivamente da escola.

Palavras-chave: Docência; Educação Infantil; Gênero; Masculinidade.

8º. UFPEL. Lilian Borges dos Santos.

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. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado

Resumo: Esta dissertação, de natureza qualitativa, analisa a docência masculina na EI. A questão central da pesquisa é compreender quais os sentidos do trabalho de educação e cuidado de um auxiliar e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola de EI da rede municipal de Pelotas/RS. A pesquisa foi realizada em uma turma de 20 (vinte) crianças da faixa etária entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos da pré-escola, onde trabalham uma professora e um auxiliar. Os principais instrumentos de pesquisa utilizados foram observações, entrevistas semiestruturadas com a professora e o auxiliar e, com as crianças, foram utilizadas conversas informais. O referencial teórico que sustenta as análises abrange estudos de gênero, estudos da infância e da EI. As seguintes temáticas de análise são discutidas: homens e mulheres na EI: entre o estranhamento e a naturalização; um homem num universo feminino: olhares, reservas e preconceitos; razões que explicam a inserção da professora e do auxiliar no cotidiano da EI; a indissociabilidade entre educar e cuidar: o que dizem e pensam as crianças, a professora e o auxiliar sobre o trabalho de educação e cuidado. As temáticas de análise indicam que assim como outros homens que trabalham na EI, o auxiliar enfrentou desafios ao ingressar na carreira, tais como reservas das colegas e maior tempo para mostrar competências e ser aceito em um ambiente majoritariamente feminino. Estes desafios podem ser explicados em virtude das regras e dos padrões de comportamento socialmente esperados – heteronormais, assim como suspeitas de pedofilia, que recaem principalmente em pessoas do sexo masculino. Foi possível verificar diferenças quanto ao ingresso na carreira docente. A professora diz ter sido pela vocação e o auxiliar, pela inserção no mercado de trabalho e estabilidade profissional imediata. Finalmente, de maneira geral, o trabalho pedagógico é compartilhado entre o auxiliar e a professora e segue as resoluções vigentes no que diz respeito à indissociabilidade entre educação e cuidado, o que também parece ser compreendido pelas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência Masculina. Gênero

9º. 2014. UFV. Wagner Luiz Tavares Gomides.

**Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil.
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes.**

Resumo: Os olhares deste trabalho se voltam ao estudo da crise entre os processos de subjetivação hegemônicos, que definem a EI como um território predominantemente feminino, e toda uma nova produção de subjetividade docente nessa área, quando, em função das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, estudantes homens começam a adentrar este ambiente educacional. Isso porque, tais diretrizes, publicadas no ano de 2006, habilitam o pedagogo a exercer a docência na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, estudantes e profissionais de Pedagogia do sexo masculino são chamados a exercer funções no magistério antes delegadas, quase que exclusivamente, às mulheres. Nesse mote, buscando compreender o trânsito de homens e mulheres nessa fronteira de indefinições identitárias, fizemos 10 entrevistas com estudantes, coordenadoras e professoras participantes desse processo. Assim, ao acompanharmos as narrativas desses entrevistados, buscamos visualizar as trajetórias de singularização construídas por cada um. A partir disso, observamos os conflitos que se inauguraram quando um território historicamente feminino passou a margear intensidades desterritorializantes de verdades já sedimentadas (como aquelas que colocam a mulher na posição de provedora afetiva, e o homem de provedor material), quando da inserção da figura masculina na EI. O argumento aqui defendido e desenvolvido é o de que as subjetividades são des/construídas em um constante atravessamento de ideias que re/fazem os sujeitos que transitam nos cotidianos da EI. Assim sendo, o estudo mostra que a concepção criada pela sociedade para a docência da EI, a qual coloca a mulher como a mais “apta” para exercer essa função, perpassa vários campos, não só os educacionais. Vimos também, que o homem, ao incorporar os modos hegemônicos de masculinidade socialmente construídos, não se sente pertencente a este ambiente. Sendo assim, ele tenta não se submeter a mudanças de atitude, buscando se proteger em cargos mais administrativos da escola e do que no encontro – em que se mesclam as perspectivas do cuidado e do afeto – com crianças em uma sala de aula de EI.

Palavras-chave: Educação de crianças; Professores de educação pré-escolar; Identidade de gênero na educação.

10º. 2014. UNICAMP. Peterson Rigato da Silva.

**Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil.
Orientadora: Profª. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria**

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo identificar como ocorrem as relações de gênero e poder nos espaços e tempos das pré-escolas públicas, quando há homens na docência. Tal estudo foi realizado com um professor na cidade de Piracicaba/SP, Brasil, no período de agosto de 2012 a agosto de 2013, e com um professor na cidade de Roma, Itália, em março de 2014, com crianças na faixa etária de 3 a 6 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, que observou de perto as relações entre os professores e as crianças pequenas, entre os professores e outros/as adultos/as nos espaços e tempos das pré-escolas. Os procedimentos metodológicos para a análise foram o caderno de campo, a entrevista e a fotografia, investigando como a docência masculina na EI altera e/ou reforça as redes de poder marcadas pelo machismo e sexismo, as quais determinam uma hierarquia entre os sexos e as relações de gênero. Os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, dos Estudos Feministas e da Pedagogia da Infância permitiram analisar este universo constituído por relações adultocêntricas e que perpetuam uma visão androcêntrica de sociedade. Os dados apontam que os processos de normatização e padronização dos modos de ser professor e professora reproduzem a divisão sexual do trabalho na sociedade contemporânea, o que também está presente no dia a dia entre os meninos pequenos e as meninas pequenas, numa lógica imposta pelo capital. Nessa perspectiva, fica evidente a separação do cuidar e do educar, principalmente quando se trata do cuidado com os corpos dos meninos pequenos e das meninas pequenas, pois existe uma compreensão na sociedade capitalista que os espaços da pré-escola se constituem na ordem de hierarquização e subordinação de gênero, este mecanismo é naturalizado quando se têm os homens na docência com as crianças pequenas. Existe ainda o medo da violência física contra crianças, levantando-se dúvidas sobre a integridade e intenções por trás dessa relação; como se, necessariamente, houvesse um potencial “abusador” disfarçado no pretexto da docência. Nesse contexto institucional, esta pesquisa ao focar a docência do sexo masculino, possibilitou refletir sobre as identidades docentes, e que tais diferenças entre professor e professora reforçam o binarismo homem e mulher, que ainda é pautado em uma visão biológica em que as desigualdades de gênero estão presentes. Possibilitou ainda, observar que a docência na EI vem passando por transformações, sendo reeditada, reinventada; o desafio encontra-se na construção de uma pedagogia da EI não sexista, emancipatória, inventiva e das produções das culturas infantis.

Palavras-chave: Educação infantil; Crianças pequenas; Relações de gênero; Docência masculina; Pedagogia da infância.

11º. 2014. UMESP. Fernanda Francielle de Castro.

O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério. Orientadora: Prof^ª. Dra. Norinês Panicacci Bahia

Resumo: Historicamente, em nosso contexto educacional, a atuação de docentes na EI e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SIEF) sempre esteve relacionada a um predomínio feminino, porém, muito recentemente, é possível observar um movimento de entrada de alunos do sexo masculino nos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, em salas de aula na EI e SIEF. Nesse contexto, a presente pesquisa investigou os desafios enfrentados por esses sujeitos que se inserem em um universo predominantemente feminino, buscando desvelar se há indícios de preconceito ou mesmo de estigma, relacionados às questões de gênero. Para tanto, contou com sujeitos homens na graduação em Pedagogia, professores homens na EI e nas SIEF, atuantes no estado de SP, na capital e cidades do entorno. Com uma breve revisão bibliográfica sobre o conceito de gênero e suas relações e, também, acerca da feminização do magistério, a pesquisa objetivou compreender e problematizar os significados entre as relações de gênero dos locais nos quais se inserem os sujeitos pesquisados. De maneira específica, a investigação buscou responder às seguintes indagações relacionadas aos alunos de pedagogia e aos professores: Por que a escolha pelo curso de Pedagogia? Por que estudar/atuar em um campo predominantemente feminino, podendo, assim, sofrer preconceito? Ser homem nesse campo muda o significado da formação e atuação? Para responder a essas inquietações, a dissertação foi composta por metodologia de pesquisa qualitativa, com a aplicação de questionário para elaboração de perfil, além de entrevistas gravadas com um roteiro previamente estruturado. Foram entrevistados 22 sujeitos: 10 (5 homens e 5 mulheres) são alunos e alunas de cursos de Pedagogia e 12 (6 homens e 6 mulheres) são professores e professoras em escolas de EI e SIEF. As análises realizadas apontam que, de um modo geral, a entrada dos homens na pedagogia e a sua reinserção no exercício docente nesses segmentos da educação provocam reações de preconceito e estigma. Ao constatar isso, nossa indagação ficou em torno de buscar como essas reações ocorrem para com os sujeitos entrevistados, discutindo as relações de gênero, e masculinidade em ambientes feminizados. Através dessas discussões, trouxemos uma pequena contribuição para a área acadêmica, no que diz respeito à masculinidade e docência.

Palavras-chave: Feminização do magistério; Professores homens; Gênero; Estigma e preconceito; Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

12. 2015. CUML. Luciano Gonçalves Teodoro.

O trabalho docente na Educação Infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gisela do Carmo Lourencetti.

Resumo: Levando-se em consideração que a EI, historicamente, é um campo de atuação profissional majoritariamente feminino, temos hoje professores homens assumindo essa profissão para si. A partir do histórico da EI e sua constituição enquanto espaço de atendimento especializado para a criança pequena, percebe-se que a construção de sua especificidade reside na relação cuidar/educar/brincar. Esse segmento educacional está inserido num contexto sociopolítico que interfere no trabalho docente a ser realizado pelo profissional que atenderá essa criança. Assim, o objetivo da pesquisa é analisar as percepções de professores homens que estão na EI sobre a atuação profissional que desempenham em relação à especificidade da EI, que reside na tríade cuidar/educar/brincar; também, na percepção da comunidade em tê-los atuando nesse segmento educacional e se são profissionalmente realizados na profissão que escolheram. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professores homens que atuam na rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. As entrevistas foram integralmente gravadas e transcritas. A análise dos dados, que se baseou na abordagem qualitativa de pesquisa, resultou em duas categorias que abarcam: trajetória na EI e o homem e o trabalho pedagógico. Percebemos que esses professores exerciam outras profissões antes da chegada à sala de aula da EI, e entendem o seu papel enquanto promotor do acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Disseram não encontrar dificuldades em trabalhar em um ambiente predominantemente feminino e que sentem satisfação no exercício da profissão ao perceberem o desenvolvimento da criança ao longo do ano. Apontam a relação cuidar/educar/brincar como eixo principal da ação profissional e que eles não se separam quando estão trabalhando com a criança. Não pensam em sair da sala de aula e do contato com as crianças da EI. Assim, as análises dão indícios de que, muito mais que uma questão de gênero, o trabalho desenvolvido na EI exige formação profissional bem como compromisso por parte daqueles que atuam nesse segmento.

Palavras-chave: Educação Infantil; professor homem; trabalho docente.

13°. 2015. UFRN. Bruno Leonardo Bezerra da Silva.

A presença de homens docentes na Educação Infantil: lugares (des)ocupados. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Karyne Dias Coutinho.

Resumo: A partir da abordagem investigativa da multirreferencialidade, com base em Jacques Ardoíno, e tendo como lentes teóricas os conceitos de cultura e de gênero, discutidos respectivamente por Victor Hell, Stuart Hall, Alfredo Veiga-Neto, e Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Dagmar Meyer, este estudo tem como objetivo analisar as implicações da presença de homens docentes na EI, problematizando as relações de gênero a partir de um amálgama de atravessamentos sociais, históricos e culturais. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dois homens que exercem a função de educador infantil na rede pública de ensino do Município de Natal/RN/Brasil. A análise das entrevistas possibilitou a organização dos dados em quatro focos de discussão. O primeiro deles refere-se às figuras masculinas (re)produzidas no cotidiano da EI, cujas representações discursivas constroem o homem como “perigoso”, “poderoso” e “respeitado”, ajudando a perpetuar os vínculos histórica e culturalmente estabelecidos entre a figura masculina e as imagens de autoridade, liderança, comando, ao mesmo tempo em que reforça o suposto caráter natural das relações entre a figura feminina e o cuidado infantil. O segundo foco de discussão trata da polarização entre os elementos do binômio masculino/feminino, ativado constantemente nas relações que se estabelecem entre homens e mulheres no cotidiano da EI, tornando as instituições desta etapa de ensino um local de concretização dos mais diversos significados de gênero. O terceiro foco de discussão problematiza a necessidade de afirmação da heterossexualidade dos educadores infantis entrevistados, destacando-se a associação (geralmente feita por gestores, por colegas de trabalho e pelas famílias das crianças) entre a heterossexualidade masculina e o adequado exercício da função docente. O quarto e último foco de discussão trata das lacunas da formação inicial e continuada de educadores infantis, enfatizando que, de modo geral, os cursos que formam professores para atuar em instituições de EI tendem a desconsiderar a inserção profissional de homens nessa etapa de ensino. Assim, a Dissertação que ora apresentamos tem como escopo a desnaturalização de estereótipos de gênero no cotidiano da EI, entendendo que este é também um contexto muito profícuo para o exercício de resistência às imagens cultural e historicamente associadas a homens e mulheres.

Palavras-chave: Homens na Educação Infantil. Relações de Gênero. Cultura. Formação de professores.

14º. 2016. PUC/SP. Michelle Mariano Mendonça.

Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação Infantil: alguns elementos para compreensão. Orientadora: Prof^a. Dra. Luciana Maria Giovanni.

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo investigar as condições que percorrem a docência e o trabalho gestor de profissionais homens no Centro de EI. Trata-se de analisar, em uma escola de EI municipal de São Paulo, como se dá a compatibilidade entre gênero e funções exercidas e como são expressos o reconhecimento, a aceitação e a identificação dos papéis dos sujeitos em seus espaços de atuação – Diretor e Professor – homens – pela comunidade/famílias e corpo docente. Orienta a pesquisa a hipótese de que o reconhecimento do professor ou gestor homem, no efetivo exercício de suas funções na EI, incluindo o cuidar, pode desconstruir o clássico binarismo de gênero. A investigação foi realizada por meio de pesquisa qualitativa do tipo analítico-descritiva, para entender a visão que a equipe técnica, corpo docente e mães / pais de alunos (as) de uma escola de EI expressam sobre a presença de professor e diretor homens, no efetivo exercício de suas funções nesse tipo e nível de escolaridade básica, bem como seu papel na interação com as crianças no dia a dia escolar. Selecionou-se para investigação uma escola de EI municipal que tivesse em sua composição pelo menos um professor e um profissional gestor – do sexo masculino e cuja equipe técnica e corpo docente concordassem em participar da pesquisa. A coleta dos dados foi realizada por meio de: a) Análise de documentos e Entrevistas semi-estruturadas individuais. A pesquisa foi realizada com o apoio de autores como Berger y Luckmann (pela contribuição em relação aos conceitos de socialização primária e secundária), Apple e Scott (por seus estudos sobre o conceito de “gênero” como categoria de análise em educação). A esses autores são acrescidas pesquisadoras como Carvalho, Moreno e Louro (cujas pesquisas trazem reflexões teóricas e metodológicas orientadoras para novos estudos). Os resultados confirmam em parte a hipótese investigada: de um lado, constata-se que a presença de homens num espaço majoritariamente feminino torna possível, sim, o debate e a ruptura do discurso e práticas sexistas e dos papéis sociais de gênero e, de outro lado, os resultados conduzem a novas questões de pesquisa sobre a presença de homens no ambiente escolar da EI e sobre a possibilidade de que essa presença e atuação possam trazer mudanças nesse espaço de socialização, rompendo com a organização do trabalho com base no gênero dos profissionais e trazendo para esse universo, referências de sua socialização primária e secundária, diferentes das que as profissionais mulheres possuem.

Palavras-chave: Educação infantil; Relações de gênero; Profissionais homens.

15°. 2017. PUC/RJ. Rodrigo Ruan Merat Moreno.

Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias Orientadora: Prof.^a Dra. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Resumo: A presente investigação de mestrado tem como objetivo conhecer e compreender como as trajetórias de vida fizeram com que os homens escolhessem o ofício da docência relacionada à EI, além de analisar o processo de inserção e permanência no cotidiano com as crianças e perceber como a memória e as experiências contribuíram para o desenvolvimento da identidade profissional desses docentes. Como cenário, temos a Rede Municipal de Educação Carioca, que é considerada a maior Rede da América Latina e que teve como marco a classificação e convocação de docentes do sexo masculino nos concursos específico para a EI nos anos de 2010 e 2012. Tal pesquisa possui um caráter qualitativo e utilizou a metodologia das Histórias de Vida atreladas às entrevistas, como meio de obtenção de dados que respondessem as diferentes questões que permearam o estudo. No decorrer da investigação foi desenvolvido um mapeamento dos Professores Homens que atuam na EI olhando diferentes perspectivas: Nacional, Regional, do Município do Rio de Janeiro e suas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Foram entrevistados 15 homens de diferentes CREs tratando de diferentes assuntos, dentre eles: Formação, Escolha da Profissão, Cotidiano na EI, Gênero, Masculinidades, Identidade Docente, dentre outros. Salienta-se que não trataremos um caráter de “denúncia”, como utilizado em muitos estudos encontrados, mas consideraremos diferentes eventos como aspectos relevantes na constituição da identidade docente e pessoal. Temos como marco teórico os estudos de Louro (1998), Connell (1995), Scott (1990), Nóvoa (1995), Huberman (1995), dentre outros.

Palavras-Chave: Professores Homens; Educação Infantil; Município do Rio de Janeiro; Histórias de Vida; Gênero; Masculinidades; Experiências, Formação; Identidade Docente.

16º. 2017. PUC/SP. Josué Durval Aguiar Júnior.

Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil. Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

Resumo: Esta dissertação apresenta pesquisa que visa analisar o que acontece nas escolas de EI, em berçários, quando há presença de professores do sexo masculino. Pretende-se reunir elementos para compreensão da docência masculina na EI, especificamente nas creches, ouvindo os próprios professores em Centros de EI na cidade de São Paulo, sobre como percebem seu trabalho no processo de formação dos bebês. Pretende-se ainda traçar o perfil desses profissionais e, com base em documentos oficiais e legislação. Descrever as condições de ingresso desses profissionais homens nesse espaço profissional, identificando o que a Rede Municipal de Educação tem feito para acolher e inserir esses profissionais nas unidades escolares. Procura-se, assim, reunir elementos para definir o perfil desses novos profissionais docentes na EI: os professores de bebês e, especificamente, o professor homem de bebês. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de análise documental e de formulários eletrônicos respondidos por 24 profissionais (de um total de 170 professores de Centros de EI que trabalham na rede municipal paulistana. Como apoios teóricos são utilizados textos relativos ao trabalho docente e suas especificidades, com a contribuição de Roldão; ao trabalho da e na creche e à atuação dos professores de bebês, com os estudos de Rosemberg, Barbosa e Falk; e às questões sobre gênero e docência na EI, com as contribuições de Apple. Os resultados obtidos (organizados em quadros e tabelas) permitiram confirmar as hipóteses de pesquisa de que: a) Os professores de EI atuantes em Centro de EI sofrem preconceito por parte da comunidade escolar nas esferas pessoal (orientação sexual, temperamento e conduta social) e profissional (competência técnica, formação, experiência com a faixa etária e motivos que os levaram a escolher a carreira) e b) O sistema educacional ainda não está preparado para receber tal profissional e dar suporte aos envolvidos, já que não há ações específicas para acolhimento e orientação desses profissionais, em sua atuação nas creches. Professores homens estão ingressando na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sem que os conflitos ou problemas decorrentes sejam discutidos por gestores, professores e pais. Não há bibliografia ou ação política que aborde esse tema. As publicações municipais ignoram esse fato.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Professores de bebês; Professor homem de bebês.

17. 2017. UNB. Fernando Santos Sousa.**A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na alfabetização. Prof^a. Dr^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz.**

Resumo: A escola enquanto espaço de atuação de professoras e professores está permeada pelas relações de gênero, seja por sua constituição histórica ou na atividade docente exercida em seu processo de trabalho. Nesse mesmo sentido, apresenta-se enquanto um espaço aberto à contradição, desconstrução de concepções historicamente construídas e por isso um campo de disputa. Professoras e professores são parte desse espaço em diferentes mediações na construção de sua profissionalidade e no processo de inserção, etapa da atividade profissional permeada por dificuldades e descobertas, entre elas a questão do gênero. Em se tratando da pedagogia, área historicamente constituída, associada a atributos femininos e com predominância de mulheres, tais dificuldades e descobertas podem se acentuar ainda mais, quando direcionamos o olhar a pedagogos do gênero masculino. Esses ao se depararem com questionamentos relacionados a sua condição de gênero, vivenciam, apresentam sentimentos e ações contraditórias, no assumir ou desistir da profissão docente, em uma crise de tensão, pertencimento e questionamento dos conhecimentos teórico-práticos aprendidos em sua formação inicial. Nesse sentido, a presente dissertação tem como questão central: Quais elementos constituem a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino na EI e nos três primeiros anos da alfabetização no momento de inserção à docência? Para a compreensão dessa questão fizemos entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes/ingressantes do gênero masculino em regime de contratação temporária e efetivos que exerceram ou exercem a atividade docente há, pelo menos, cinco anos na EI ou na alfabetização na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os dados foram organizados e sistematizados por meio da proposta de núcleos de significação e a partir das categorias do materialismo histórico dialético. A pesquisa apontou diferentes contradições no processo de construção da profissionalidade docente desses professores, entre elas: a afirmação no espaço por meio de atitudes profissionais que perpassam uma autoridade profissional de afirmação da função docente e uma autoridade de gênero, diferentes estratégias de enfrentamento que se relacionam a negação do cuidar-educar enquanto princípios indissociáveis para a EI e na atividade com crianças pequenas e uma dupla vulnerabilidade profissional ao terem que se provar enquanto professores pela condição de iniciantes/ingressantes e como capazes de exercer a docência nesses níveis de ensino pela condição de gênero. Assim destacamos a importância de se compreender a análise do trabalho docente tendo a profissionalidade como dimensão analítica pela perspectiva de gênero nas relações que professores estabelecem com pares, mães/pais das crianças, equipe gestora, bem como com a sociedade em um contexto patriarcal e capitalista, onde vão se tornando docentes mediados por diferentes relações de poder e intervêm no ser professor.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Pedagogos; Gênero; Profissionalidade Docente.