

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
ESPECIALIZAÇÃO PESQUISA EM MOVIMENTO HUMANO,
SOCIEDADE E CULTURA**

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A DOCÊNCIA
MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Karine Jacques Hentges

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karine Jacques Hentges

Monografia apresentada à banca examinadora e ao Curso de Especialização Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito para obtenção do grau de **Especialista em Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura.**

Orientadora Prof^a. Dr^a. Angelita Alice Jaeger

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Especialização Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e
Cultura**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A DOCÊNCIA MASCULINA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

elaborada por
Karine Jacques Hentges

COMISSÃO EXAMINADORA:

Angelita Alice Jaeger, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Gabriela Felten da Maia, Ms. (UNISC)

Sueli Salva, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 29 de agosto de 2013.

AGRADECIMENTOS

Ao final desse trabalho, não poderia deixar de agradecer às pessoas que estiveram ao meu lado nessa caminhada.

Primeiramente agradeço a minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Angelita Alice Jaeger, pelo seu profissionalismo, incentivo, carinho e principalmente por ter me apresentado novas possibilidades de pesquisar e compreender o gênero e suas relações.

Aos meus pais, Mercildo e Ilda, pela compreensão, dedicação e amor que a mim dedicaram todos esses anos.

Ao meu namorado Daniel pelas palavras de otimismo, coragem e incentivo que me fortaleceram e fizeram-me continuar lutando.

Às minhas inseparáveis amigas Juliane, Camila e Andressa, que mesmo de longe torceram para que eu vencesse mais essa etapa.

À minha segunda família que conquistei no decorrer da minha graduação e que me acompanha em todos os momentos Jozy, Mariana e Carolina, obrigada pelo afeto e pelas palavras de incentivo.

A essas pessoas agradeço por terem partilhado de um momento tão importante da minha trajetória pessoal e profissional. Levo de cada um/a um pouco e espero ter deixado em cada um/a um pouco de mim.

RESUMO

Monografia de Especialização
Especialização Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura
Universidade Federal de Santa Maria

AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autora: Karine Jacques Hentges
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angelita Alice Jaeger

Data e Local da Apresentação: Santa Maria, RS, 29 de agosto de 2013.

Muitos são os entraves que se apresentam aos homens que buscam na educação infantil seu espaço profissional, mesmo assim, é possível encontrar vários homens que borram as fronteiras de gênero nas profissões e ousam se inserir em espaços que “normalmente” são redutos das mulheres, como é o caso da educação de crianças pequenas. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar a construção da docência masculina na educação infantil, buscando conhecer como se dá a escolha dos professores homens pela docência em Educação infantil, assim como, compreender as relações de gênero na construção da docência masculina relacionadas com os conceitos de identidade e masculinidade. Essa pesquisa seguiu o enfoque qualitativo e para a obtenção dos dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada com três professores homens de Educação Infantil, de diferentes municípios do estado do Rio Grande do Sul. Foi possível constatar que esses professores sofreram e ainda sofrem grandes dificuldades por escolherem uma profissão naturalizada como feminina, além disso, é presente a desconfiança acerca da sua sexualidade e há um grande medo do abuso sexual. Sendo assim, muitos são os obstáculos que estes professores tem que enfrentar para conseguirem realizar um bom trabalho nas escolas.

Palavras-chave: docência masculina, educação infantil, gênero, masculinidade.

ABSTRACT

GENDER RELATIONS AND BEING A MALE TEACHER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Men face several barriers while seeking for their professional space in early childhood education. Even so, it is possible to find men who transcend the boundaries of gender in occupations and dare to enter spaces that are a "normal" stronghold of women, such as education of young children. Thus, this study aims to analyze the construction of being a male teacher in early childhood education, seeking to discover how the choice of male teachers is made for teaching in early childhood education. In addition, we sought to understand gender relations in the construction of being a male teacher related to the concepts of identity and masculinity. This research followed the qualitative approach and to obtain the data we used a semi-structured interview with three male teachers of early childhood education from different cities in the state of Rio Grande do Sul. Results showed that these teachers have suffered and still suffer great difficulties for choosing a naturalized feminine profession. In addition, there is distrust of their sexuality and there is a great fear of sexual abuse. In conclusion, there are many obstacles that these teachers have to face to get to do a good job in schools.

Keywords: being a male teacher, early childhood education, gender, masculinity.

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Evolução da distribuição relativa da população feminina ocupada, por alguns ramos de atividade, segundo as Grandes Regiões Brasil - período de 1992/1997.	63
Anexo II - Informações para o Sistema Público de Emprego e Renda - Brasil e Rio Grande do Sul.....	64
Anexo III - Entrevista semi-estruturada.....	65
Anexo IV – Matriz Analítica.....	66
Anexo V – Percentual de famílias únicas e conviventes principais em domicílios particulares, segundo o sexo da pessoa responsável pela família – 2000/2010.....	69

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	70
---	-----------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 OBJETIVO GERAL.....	12
2.1 Objetivos Específicos.....	12
3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	13
4 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO MASCULINA	17
4.1 Feminização da docência.....	17
4.2 Opção pela profissão de pedagogo e a Educação Infantil como espaço de atuação	20
4.3 Remuneração: preocupação familiar	23
4.4 Representação dos amigos a respeito da escolha da profissão	26
5 INSERÇÃO MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
5.1 Educação Infantil	30
5.2 A inserção de professores homens em escolas de Educação Infantil.....	32
5.3 Professor homem e o medo do abuso sexual	35
5.4 Encaminhamentos iniciais da escola	38
5.5 Busca por novos locais de atuação	41
6 MASCULINIDADES E IDENTIDADE.....	43
6.1 O que é ser homem? O que é ser masculino?	43
6.2 Sexualidade e docência.....	47
6.3 Como ser um professor de educação infantil?	49
6.4 A construção da identidade docente	51
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

Observando as relações de gênero que ocorrem no espaço escolar, como essas são determinantes no desenvolvimento da identidade da criança, e também, como o/a pedagogo/a tem papel fundamental na construção das significações do que é ser homem e ser mulher, iniciei reflexões sobre a rara inclusão de pedagogos homens no contexto escolar, principalmente, no que se refere à Educação Infantil - EI.

A Educação Infantil ainda é um espaço marcado predominantemente por mulheres, e muitos são os fatores que contribuem para a feminização da docência em EI. Ainda é latente a ideia do amor materno inscrito no sujeito mulher, ligando-a aos cuidados das crianças, à sensibilidade, à amorosidade, adjetivos esses não tão aceitos quando empregados para caracterizar homens (MARTINS; RABELO, 2006). Os baixos salários e status social construído acerca dos profissionais da educação é outro ponto que contribui para que os homens procurem outras fontes de renda, visto que ele ainda é entendido como o provedor do lar, além da visão de que homem na Educação Infantil aumentaria o risco de abuso sexual (JENSEN, 1993).

A feminização da docência emerge ainda nos cursos de formação profissional nas Licenciaturas. Vivenciei essa realidade na minha caminhada acadêmica na qual tive apenas um colega homem, e frequentemente surgia a discussão sobre os motivos que o impeliram a escolher o Curso de Pedagogia. Sempre ouve questionamentos se ele teria os mesmos cuidados, atenção, afetividade e sensibilidade que as professoras mulheres tinham com as crianças. Quando chegamos à fase de estágios, ele teve mais dificuldades que nós mulheres em conseguir exercer a docência em escolas de Educação Infantil. Percorreu várias delas e recebeu muitas negativas, essa situação o levou a estagiar somente nos anos iniciais, por ser mais fácil a aceitação da escola, deixando de lado a experiência em Educação Infantil.

Se elaborarmos um mapeamento profissional para verificar onde atuam homens e mulheres, ainda é possível observar uma divisão nos campos profissionais para um e outro. As profissões ligadas a características femininas, como a emoção, afeto, sensibilidade seriam próprias para as mulheres e as profissões ligadas à razão e inteligência seriam apropriadas aos homens, assim

também se dividem as áreas de conhecimento, as exatas seriam para homens e as humanas para as mulheres (MARTINS; RABELO, 2006). O Mapa do Mercado de Trabalho no Brasil (BRASIL, 2001) que fez uma análise dos dados coletados pelo IBGE durante o período de 1992 a 1997 sobre a realidade do mercado de trabalho no Brasil, apontou que os homens ainda são maioria em profissões relacionadas ao ramo agrícola, indústria de transformação, construção, transporte e comunicação. Já as mulheres ocupam em maior quantidade os ramos da prestação de serviços que engloba os serviços domésticos, serviços de alojamento e de alimentação, entre outros; o ramo social também é ocupado por mulheres, que desenvolvem atividades como serviços comunitários e sociais, serviços médicos, odontológicos e veterinários e atividade de ensino (ANEXO I).

Dados mais recentes retirados do Ministério do Trabalho por meio do Sistema Público de Emprego e Renda (BRASIL, 2010) mostram que no Brasil os homens são maioria nos setores extrativa mineral, indústria de transformação, serviços industriais de utilidade pública, construção civil, serviço, comércio e agropecuária, extração vegetal, caça e pesca. Sendo as mulheres maioria somente no setor de administração pública. Os dados referentes ao estado do Rio Grande do Sul, apontam as mulheres como maioria nos setores de serviços e administração pública. Essas informações denotam como as questões de gênero ainda se refletem nas profissões (ANEXO II). Dessa forma, percebe-se que tanto homens quanto mulheres são marcados/as pelas representações produzidas e produtoras da generificação das profissões e de acordo com esses enunciados, muitas vezes acabam direcionando-se a determinadas profissões conforme o que é socialmente e culturalmente encaminhado ao o seu gênero.

O gênero é a construção sócia histórica e cultural sobre o ser homem e ser mulher, e é a partir dessa construção que são indicados determinados lugares mais apropriados a homens ou a mulheres. Apesar dessa divisão de gênero nas profissões, é possível encontrar homens e mulheres que transpõem essas barreiras e ousam se inserir em espaços não pensados para eles/as. Como é o exemplo dos inúmeros homens que encontram no ballet clássico uma forma de expressão corporal (BANDEIRA; DOMINGUES, 2010), ou ainda, como aponta um relatório divulgado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) apontando que no Brasil, de um total de 7,2 milhões de empregadas/os domésticas/os, cerca de 504

mil são do sexo masculino (RIBEIRO, 2013). Assim como esses homens bailarinos e empregados domésticos, existem também homens em outros espaços profissionais não pensados para esse sexo, tais como lavadores e passadores de roupas, manicuros, cabeleireiros, cuidadores de idosos, entre outros. Essa temática, inclusive tem recebido destaque na mídia, por meio de reportagens televisivas¹ e artigos em jornais² e revistas de grande circulação. Os números de homens em profissões pensadas como femininas ainda são baixos, mas já denotam uma busca por espaço nessas profissões.

Isso fica evidente também no caso das mulheres que atuam em locais predominantemente masculinos. Um exemplo disso são as mulheres fisiculturistas. O fisiculturismo sempre foi um esporte amplamente praticado por homens que ao terem seus músculos potencializados, potencializava-se também a sua virilidade. Mesmo sendo um esporte pensado para homens, algumas mulheres também o praticam. Goellner e Jaeger (2011, p.956) apontam que a potencialização muscular ainda é muito questionada na sociedade atual, principalmente quando o fisiculturismo e a musculação são praticados por mulheres, sendo “identificada como uma prática que pode colocar em questão a feminilidade de quem a vivencia”.

Outro exemplo de transposição de profissões generificadas é o caso da construção civil. O Jornal A Razão (2012) trouxe uma reportagem que aponta que cerca de 40 mulheres trabalham em construtoras filiadas ao sindicato de Santa Maria - RS, no ano de 2010 foi desenvolvido pelo Núcleo de Estudos sobre Mulheres, Gênero e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria um curso de formação de mulheres para atuarem na construção civil nas opções de assentamento de cerâmica e assemelhados e pintura predial interna e externa (LANDERDAHL, 2009).

Essa generificação dos espaços profissionais também fica evidente na feminização das escolas, porém, é possível encontrar vários homens que borram as

¹ Programa Globo Repórter de 28/06/2013 da Rede Globo abordou a temática dos homens e mulheres em profissões não pensadas para o seu sexo (Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-reporter/noticia/2013/06/globo-reporter-revela-novos-rumos-na-vida-profissional-de-homens-e-mulheres-no-brasil.html>).

² Jornal Gazeta do Povo – Circulação em Londrina e Maringá - PR de 27/12/2012, (Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/mulherio/profissao-de-homem-profissao-de-mulher/>) e Jornal A Gazeta – Circulação em Vitória - ES e por acesso online de 31/05/2013, (Disponível em: http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2013/05/noticias/cidades/1447790-homens-invadem-profissoes-femininas-e-fazem-sucesso-no-mercado-de-trabalho.html)

fronteiras de gênero nessa profissão e ousam se inserir nesse espaço que “normalmente” é reduto das mulheres.

Nessa perspectiva, busco responder a questão de pesquisa:

- Como acontece a construção da docência masculina em uma escola de Educação Infantil?

2 OBJETIVO GERAL

Analisar a construção da docência masculina na Educação Infantil.

2.1 Objetivos Específicos

- Conhecer como se dá a escolha de homens pela docência em Educação Infantil.
- Entender o processo de inserção do docente em uma escola de Educação Infantil.
- Compreender as relações de gênero na construção da docência masculina.
- Compreender a construção social da identidade docente do homem professor de Educação Infantil.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa pesquisa segui um enfoque qualitativo, que trabalha com o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, buscando o aprofundamento da compreensão dos valores culturais, sociais e éticos, e as relações entre atores e instituições (MINAYO, 2004).

Iniciei a busca pelos atores desta pesquisa, encaminhando ofícios para a 8ª Coordenadoria de Educação – RS e para a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria- RS. Tivemos resposta somente da Secretaria Municipal de Educação que apontou apenas um professor de Educação Infantil trabalhando para o município. Entrei em contato com este professor, todavia ele optou por não participar da pesquisa. Respeitando a sua decisão, iniciei uma busca nas escolas de educação infantil privadas do município, nas quais encontrei muitos professores homens de educação física e música, porém nenhum pedagogo.

Por alguns momentos pensei que esta pesquisa não se realizaria, até iniciar uma busca por meio das redes sociais, amigos e conhecidos que foram apontando alguns sujeitos que poderiam ajudar a efetivar a investigação. Sendo assim, encontrei quatro professores de diferentes municípios do estado do Rio Grande do Sul. Dentre esses professores, optei por utilizar somente três deles tendo em vista que um, apesar de atuar por muito tempo na educação infantil, não estava atuando no momento da coleta de dados e esse foi um dos critérios de exclusão.

Apresento, nesse momento, algumas informações gerais a respeito dos professores que constituem a amostra dessa pesquisa. Tais dados expressam uma noção geral de quem são os entrevistados, buscando explicitar um pouco de suas trajetórias docentes.

PROFESSOR A

O professor que chamarei de A, tem 24 anos e é concursado em uma escola de educação infantil municipal do estado do Rio Grande do Sul. É formado no Curso de Pedagogia e está cursando especialização na área. Trabalha na Educação Infantil acerca de um ano, no início trabalhou em uma turma de Pré-escola 1 com

crianças de 3 à 4 anos, e atualmente, atua em uma turma de Pré-escola 2 com crianças entre 4 e 5 anos.

PROFESSOR B

Esse professor tem 30 anos, também é concursado e trabalha em uma escola de Educação Infantil de um município no estado do Rio Grande do Sul. É formado em pedagogia. Trabalha na Educação Infantil a cerca de 1 ano e 6 meses. No primeiro ano em que atuou na escola, foi professor em uma turma de maternal, trabalhando com crianças de 2 anos e 6 meses até 3 anos e 6 meses. Atualmente, trabalha em uma turma de pré-escola, com crianças na faixa etária entre 4 anos e 6 meses até 5 anos e 6 meses.

PROFESSOR C

O terceiro sujeito da pesquisa tem 26 anos, como os demais, é concursado em uma escola municipal do referido estado. Formado no Curso de Pedagogia e especialista na área, atua na Educação Infantil a cerca de 4 anos, durante esse tempo trabalhou também em escolas particulares e como estagiário de escolas públicas. Já teve a oportunidade de trabalhar com crianças de todas as idades. Atualmente, atua na parte da manhã como supervisor da escola e no turno da tarde em uma Pré-escola B, com crianças de 5 a 6 anos.

Para a obtenção de informações utilizei como instrumento a entrevista semi-estruturada, que é composta por perguntas abertas, permitindo ao entrevistado a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador (MINAYO, 2004).

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Esse mesmo autor ainda esclarece que as perguntas fundamentais da entrevista semi-estruturada são elaboradas a partir da teoria que alimenta o estudo,

assim como, das informações que foram recolhidas acerca do fenômeno social que se está estudando (TRIVIÑOS, 1987).

Sendo assim, as perguntas utilizadas na entrevista semi-estruturada (ANEXO III) foram elaboradas a partir de uma matriz analítica (ANEXO IV) que decompôs os objetivos da pesquisa em temas que seriam alvos da referida entrevista. O teste e validação desse instrumento foi realizada antes do início da coleta de dados por um professor de educação infantil formado no magistério, que não atua mais na área, cabe esclarecer que a referida entrevista teste não foi utilizada nas análises.

As entrevistas foram gravadas por meio de um gravador digital e transcritas na íntegra pela pesquisadora, após esse momento, as transcrições foram encaminhadas aos entrevistados para que autorizassem ou não a utilização das falas, todas as transcrições foram autorizadas. Cabe ressaltar nesse momento, que somente uma entrevista foi realizada pessoalmente, as outras duas foram efetuadas por meio de um software³ que permitiu um diálogo por meio de vídeo com os entrevistados. As entrevistas foram realizadas dessa maneira tendo em vista a distância dos municípios e os gastos com o deslocamento.

Considerando que essa pesquisa foi realizada com seres humanos, os entrevistados foram orientados sobre os procedimentos da coleta de dados, e ao decidirem por participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE I) que foi entregue em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e a outra com o entrevistado. Foram tomados alguns cuidados durante a coleta de dados, no que se refere ao anonimato dos entrevistados, a confidencialidade das informações, privacidade e proteção da imagem, sendo utilizados códigos para a identificação dos sujeitos. Sendo assim, a identificação dos entrevistados será a partir dos seguintes códigos: PROFESSOR A, PROFESSOR B e PROFESSOR C. Foi, também, respeitado o direito de recusa ou de desistência da participação a qualquer momento, por parte dos sujeitos da pesquisa, conforme rege as normas de Pesquisas com Seres Humanos (Resolução 196/96) (BRASIL, 1996).

A análise dos dados foi fundamentada em Minayo (2004), mediante análise temática, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma

³ O software utilizado foi o Skype, que consiste em um programa de computador que permite a comunicação de pessoas através de conexão de voz e vídeo. Foi ainda utilizado um segundo software denominado Ifee Skype Recorder, com o objetivo de gravar a voz dos entrevistados permitindo a posterior transcrição.

comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 2004, p. 209). Isso foi realizado a partir da elaboração de categorias elencadas na matriz analítica, as quais foram se delineando no decorrer da pesquisa e respondiam os objetivos propostos pelo trabalho.

Após identificados os temas recorrentes nas falas dos professores, essas falas foram agrupadas e foram assim formadas as categorias apresentadas nos resultados e análises produzidas no presente trabalho. Importante salientar que, tendo em vista, a complexidade e subjetividade da temática da pesquisa, foi grande o número de categorias encontradas.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO MASCULINA

4.1 Feminização⁴ da docência

Ao visitar uma escola de Educação Infantil, fica visível que essa é uma área de atuação profissional predominantemente feminina, mas isso não era assim quando a escola deu os seus primeiros passos. As primeiras escolas criadas eram exclusivamente masculinas, tanto os profissionais que atuavam nelas como os seus alunos.

Louro (2010, p.92) aponta que “o mestre que inaugura a instituição escolar moderna é sempre um homem; na verdade um religioso”. Nesse momento histórico, católicos e protestantes investiam na educação por ser um meio de atrair fiéis às suas igrejas. Esses religiosos passaram por uma formação onde foram criadas regras de conduta que regulavam seus gestos, modos de falar, de sentar, estimularam o silêncio e ensinaram como corrigir os alunos. Durante longo tempo na Europa, a educação foi função masculina, os alunos eram meninos e os professores eram na maioria das vezes religiosos, porém após a Revolução Francesa as mulheres começaram a ser chamadas a assumir um papel social no magistério.

No Brasil, a instituição escolar também foi, primeiramente, masculina e regida por religiosos, especialmente, jesuítas que traziam a mesma lógica de educação instituída na Europa. Somente a partir do século XIX é que se iniciam mudanças no sentido de a mulher ganhar espaço na educação escolar. Louro (2010) aponta que inicia naquele momento um processo de urbanização e a partir disso um novo estatuto de escola começava a ser instituído. Apesar de muitas resistências o magistério passa a ser permitido para as mulheres. Zibetti (2007, p.3) afirma que foi socialmente construída a concepção de que trabalhar fora do lar deveria ser apenas

⁴ Como aponta Tambara (1998) há uma diferenciação entre os termos feminização e feminilização. Feminização é a ocupação das mulheres na profissão docente, já a feminilização são os contornos femininos que são dados a profissão docente. “Mais importante do que a feminização do ensino primário foi o processo de feminilização do exercício de sua docência quando consolidou-se o processo de identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário. O processo ocorreu, a rigor, por uma incorporação de características feminis, pelo docente e não pela assunção de características profissionais inerentes ao exercício da docência pela mulher. Neste sentido, a feminização do magistério não seria um problema se não estivesse acompanhada deste processo de feminilização. Uma feminilização, obviamente histórica e socialmente construída, que acaba por encobrir toda a categoria independentemente do gênero” (TAMBARA, 1998, p. 49-50).

uma ocupação transitória, enquanto a mulher não fosse chamada à sua missão de ser esposa e mãe, “o trabalho fora do âmbito doméstico era aceitável, portanto, para moças solteiras até o casamento, ou para mulheres sozinhas – solteiras ou viúvas”. Sendo o casamento e a maternidade entendidos como a tarefa e futuro de todas as mulheres, qualquer profissão seria um desvio das funções sociais, a menos que pudesse ser ajustada aos atributos femininos (LOURO, 2010).

Diante da industrialização que começava a despontar no final do século XIX, movidos pelo capitalismo e pela vontade de aumentar a produção, faz-se necessário maior número de profissionais qualificados, aumentando a necessidade de educação, expandindo assim, inicialmente o número de professores homens e após o número de mulheres, criando-se assim a Escola Normal, único local em que estavam autorizadas pela sociedade a frequentar. Sendo assim, a Escola Normal se constituiu como um espaço de profissionalização das mulheres (FILHO; ROSSI, 2009). Martins e Rabelo (2006), afirmam que houve também um objetivo político contribuindo para uma maior participação das mulheres no magistério. Havia uma grande pressão pela expansão do ensino público e para que isso se concretizasse era necessária a diminuição das despesas com professores, tendo em vista que as mulheres ganhavam menos e que os homens não aceitariam menores salários, concluiu-se ser necessário que as mulheres assumissem esse posto, com o argumento de que estas teriam uma suposta vocação para o cargo.

A República vem para impulsionar ainda mais a ampliação do ensino para todos. Martins e Rabelo apontam que os

[...] líderes republicanos consideravam o magistério uma profissão feminina por excelência, pois estavam influenciados pelas teorias positivistas e burguesas, que julgavam que a mulher estava “naturalmente” dotada da capacidade para cuidar das crianças (2006, p.6171).

Com esse pensamento e com os homens buscando espaços profissionais que trouxessem maiores vantagens financeiras, as mulheres acabam ganhando o campo educacional, principalmente, aquelas advindas das classes menos favorecidas às quais era difícil realizar o sonho de um bom casamento de modo que encontravam no magistério um meio de sobrevivência (ALMEIDA, 1996). Ser professora representava a continuação das funções domésticas fora do lar, era a maneira de sobrevivência aceita pela sociedade, onde a conotação negativa de trabalho remunerado feminino era ofuscada pela nobreza do magistério, além de

que a “professora poderia organizar suas tarefas domésticas paralelamente com o exercício do magistério, pois segundo as regulamentações vigentes, só poderia dar aula meio período”, essa carga horária de trabalho favorecia as mulheres de modo que podiam no outro período cuidar do lar, do marido e dos filhos, o que era impossível se exercessem outra profissão (ALMEIDA, 1996, p.74). Para que o magistério se configurasse como uma atividade feminina foi necessária a adoção de alguns atributos socialmente associados às mulheres como a sensibilidade, amorosidade e o cuidado, contribuindo assim para a feminilização do magistério. Essas mudanças na concepção de magistério fizeram também com que as professoras fossem vistas como “mães espirituais”, e onde os alunos são percebidos como seus próprios filhos (LOURO, 2010, p. 97).

O magistério era comparado à maternidade, vendo-se na figura da sua representação a mulher, pois era responsável pela educação dos filhos, o que a tornaria mais apropriada para ensinar, ao agir com brandura, amor e compreensão com os seus alunos, ao contrário dos homens, seres ásperos, rudes, que poderiam tirar ou diminuir o gosto pela escola por parte das crianças (FILHO; ROSSI, 2009, p.564).

A partir do início do século XX a educação das mulheres começa a tomar novos rumos, saindo de uma formação voltada ao doméstico para uma formação profissional. O magistério continuava a ser a única profissão digna para as mulheres. Porém, importa ressaltar que apesar do avanço das mulheres no magistério, os cargos administrativos no contexto do gerenciamento escolar ainda eram mantidos pelos homens (MARTINS; RABELO, 2006).

Estes mesmos autores afirmam que apesar do processo de feminização do magistério que inicia na colonização subjugando e desvalorizando a mulher, se estende pela Independência onde a educação é dividida por sexo, se perpetuando na República quando as mulheres se inserem nas salas de aula infantis, essas mulheres continuam sob o comando de homens, permanecendo até os dias de hoje, onde é possível perceber uma configuração onde as mulheres atuam nas salas de aula e os homens nos cargos administrativos e de gestão.

Dados do Censo Escolar da Educação de 2007 apontam que no Brasil 18,06% dos professores da educação básica são homens, no Rio Grande do Sul esse número cai para 13,03%. A feminização da docência fica mais evidente ainda no que se refere à EI - creche, onde no Brasil 98% dos/as docentes são do sexo

feminino. No RS há 21.168 mulheres professoras da EI – creche e apenas 335 homens na mesma profissão (BRASIL, 2009).

A naturalização da educação infantil como espaço feminino acaba por dificultar a construção da profissão de professor/a de educação infantil, e a definição do perfil desse profissional. Como afirma Sayão (2005, p. 44-45),

se o gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, obviamente pensar as ações no interior da creche implica pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade dos/as profissionais, mas também do ponto de vista das ações que os/as mesmos/as exercem sobre as crianças.

Nesse sentido, tanto a profissão de pedagogo, quanto a docência na educação infantil são construções elaboradas pelo trabalho diário de homens e mulheres e não estão determinados por uma estrutura de gênero que seria o ponto fundamental da profissão. Portanto, essas construções podem evidenciar

masculinidades e feminilidades como processos relacionados ao trabalho pedagógico, ao espaço institucional, às crianças e aos profissionais conduzindo a percepção de que há um mundo social onde as relações acontecem no qual subjetividades e identidades também se entrecruzam interferindo nas interações. (SAYAO, 2005, p.46)

Com isso, fica evidente que as relações de gênero estão presentes nas escolas de educação infantil, e mesmo as escolas ainda sendo predominantemente femininas e os homens tendo pouco espaço, há uma grande necessidade de visibilizar essas questões.

4.2 Opção pela profissão de pedagogo e a Educação Infantil como espaço de atuação

Tendo em vista o processo de feminização da docência, principalmente no que se refere à educação infantil, começa-se a refletir o porquê desses três sujeitos optarem pela profissão de pedagogo e escolherem como espaço de atuação a Educação Infantil. Rabelo (2008, p.305) aponta que

A escolha profissional tem significado uma das opções mais difíceis na atualidade, afinal como escolher apenas uma dentre tantas possibilidades? Que critérios ter em conta para esta escolha? Aptidão? Realização pessoal? Basear-se em exemplos? Continuidade no ramo da família? Retorno

financeiro? Inserção no mercado de trabalho? Interesse? Ou será possível unir todos estes aspectos?!

Assim, escolher uma profissão significa renunciar a outras possibilidades, “a escolha profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu” (RABELO, 2008, p.305).

A partir das falas dos sujeitos dessa pesquisa é possível compreender como se deu a escolha deles por essa profissão. O professor “A” afirma que a vontade de fazer o curso de pedagogia iniciou quando ele começou a trabalhar com crianças, ainda na sua adolescência. Vejamos o que diz a sua fala:

“Eu já tinha envolvimento com criança desde a minha adolescência. Eu entrei em um grupo de escoteiros e trabalhava com as crianças pequenas, desde os meus 15, 16, foi daí que começou mais esse contato de perto com as crianças, que não deixa de ser, também, um processo educativo não escolar, mas também é um processo educativo.” (PROFESSOR A)

Outro aspecto que esse professor menciona é que, nesse mesmo período de sua vida, além de trabalhar no grupo escoteiro, ele também participava de encontros de evangelização, onde tinha contato com crianças de 4 a 6 anos. A partir dessa aproximação com as crianças foi surgindo o desejo de ser professor.

O professor “B” conta que o que o motivou a fazer o Curso de Pedagogia, foi a vontade de ensinar Tai Chi Chuan e Kung Fu para as crianças da academia onde trabalhava. Conforme apresentado no relato:

“Eu sempre queria dar aula de Tai Chi e de Kung Fu pra criança, e eu sentia dificuldade em trabalhar com criança pequena nessa área[...] [...] eu tinha a ideia de que a pedagogia me auxiliaria nesse sentido, daí foi onde eu comecei a fazer o curso...” (PROFESSOR B)

Esse professor comenta que não conseguiu aproximar a teoria aprendida no curso de Pedagogia com as práticas na academia⁵ e por isso acabou optando pela escola em detrimento da academia. Conforme as palavras abaixo:

“Eu não consegui fazer muita aproximação daquilo que eu aprendi no curso, com aquilo que eu realizava, tive que buscar por mim mesmo, durante o curso por ter só duas cadeiras de educação física quase nem se valorizava essa peculiaridade desse tipo de conhecimento, era mais desenvolver plano de aula e como trabalhar com criança daí.” (PROFESSOR B)

⁵ A expressão “academia” refere-se ao local utilizado para a prática de esportes.

Esses dois professores (A e B) apontaram que a partir das atividades que desenvolviam com as crianças, sentiram necessidade de um aprofundamento teórico, de modo a fundamentar as suas práticas. Como aponta Sayão (2005, p.257) “trabalhar com os/as pequenininhos/as impunha um certo conhecimento no que concerne ao cuidar/educar.” Para que esse professores se tornassem aptos a trabalhar com as crianças era necessário que investissem em formação acadêmica, por isso a busca pelo Curso de Pedagogia. Além disso, percebiam que era importante ter o conhecimento teórico para embasar suas práticas enquanto professores de educação infantil.

Nesse sentido, cabe refletir se essa busca por formação teórica também é uma das motivações que levam as mulheres a buscar o curso de Pedagogia. Alves (2006, p.7) aponta que “o amor e o prazer no trabalho são identificados como a principal e indispensável motivação para a busca de aprimoramento profissional, subordinando até mesmo a busca de formação e profissionalização”. Ainda nesse sentido a autora aponta que as pedagogas “consideram que o estudo, o domínio teórico não fornece subsídios suficientes para a docência; assim, para suprir as lacunas da teoria frente a prática é preciso recorrer ao bom senso, ao senso materno e, sobretudo, à afetividade para realizar adequadamente seu trabalho” (ALVES, 2006, p.7). Essa visão das pedagogas acerca da formação reforça a ideia de que o “amor materno” ou “instinto materno” seriam indispensáveis para o trabalho nas escolas de educação infantil. No entanto, para ser professor/a de educação infantil são necessárias competências e habilidades que só serão alcançadas no decorrer do processo formativo e do exercício da docência, portanto não são inatas as mulheres ou aos homens. Nesse sentido a busca pela formação acadêmica se torna fundamental tanto para homens quanto para mulheres.

O professor C afirmou que começou a se interessar pela profissão ainda na infância, acompanhemos as suas palavras:

“Tudo começou na minha infância, minha mãe era professora então eu sempre fui criado com muitos livros, muitos cadernos sempre brincando de escolinha, tinha um espaço para isso com quadro, com giz, com tudo então, na medida em que o tempo foi passando acabei escolhendo.” (PROFESSOR C)

Esse professor (C) apontou que o contexto familiar em que foi criado contribuiu de forma significativa para a escolha da profissão, principalmente, no que se refere às influências da mãe. Por ela ser professora e trazer para casa um pouco do contexto escolar em que estava inserida, esse sujeito pode desde muito cedo experimentar a profissão através de brincadeiras, e por dispor de materiais para isso, tais como, quadro, giz, tais vivências acabaram incentivando-o a escolher a referida profissão.

A partir das falas apresentadas acima e das demais falas presentes nas entrevistas é possível perceber que os três sujeitos optaram pela docência em educação infantil por diversos motivos e um deles é gostarem de crianças e desejarem trabalhar com tais. É possível perceber que os três professores desde muito cedo envolviam-se em atividades voltadas à crianças e adolescentes. Nesse sentido, Rabelo (2010, p.169) aponta que “os homens também gostam de crianças e querem lidar com elas no seu exercício profissional”, porém, ela afirma que, o gostar de criança não é o suficiente para ser competente nessa profissão. Percebo que é por isso a busca dos sujeitos por uma formação adequada para atuar com as crianças pequenas.

4.3 Remuneração: preocupação familiar

É importante mencionar que entre os tantos motivos que levaram esses homens a optar pela docência infantil, os fatores pessoais, familiares, sociais e econômicos acabam imbricados nas escolhas desses sujeitos. Quando questionados sobre a reação da família acerca da escolha da profissão, responderam o seguinte:

“Olha a minha família, os meus pais foi bem tranquilo, aceitaram numa boa. Claro que bate aquela preocupação assim: é homem né! Normalmente um homem sustenta a família, e então tem que se pensar no dinheiro.” (PROFESSOR A)

“Ah, no início sempre tem aquela chacota né, ‘bah tu vai ser professor’, tem a questão da realidade da má remuneração, a questão da escola, como um todo, aquilo que a gente estuda durante o curso, é precarizada, é desvalorizada, e tudo o mais. Mas daí conforme o tempo foi passando, pelo menos o pessoal de casa foi me respeitando e incentivando também sabe...” (PROFESSOR B)

Nas falas dos entrevistados ficam visíveis as preocupações, angústias e medos que despontavam nas conversas familiares. Uma das principais preocupações das famílias, e não só das famílias, mas dos próprios sujeitos, e que se destaca no decorrer da entrevista, é a questão econômica que marca profundamente a profissão de professor. A questão salarial também foi citada pelos entrevistados quando questionados sobre o que motiva o afastamento dos homens nessa profissão.

“Acho que não é só a questão de preconceito, assim sabe, ‘ah não é porque é homem!’. Eu acho que mais por essa questão assim do retorno financeiro, entende também?”
(PROFESSORA)

“É uma função extremamente útil na sociedade, mas o fato dela não gerar uma riqueza concreta onde todo mundo vê, acaba desvalorizando, indo pra segundo plano [...]a profissão de professor não é um trabalho que gera riqueza”. (PROFESSOR B)

Sendo assim, observa-se que os baixos salários e o baixo *status* social ainda são impeditivos para que homens ingressem na profissão de professores na educação infantil. Essa posição também reflete o contexto social e cultural que, em muitos casos, ainda exige que o homem seja o maior provedor da família, o que se torna difícil com a remuneração paga a esses trabalhadores. Essa construção de gênero que supõe o homem como provedor do lar ainda está muito atrelada à noção de família nuclear, onde o homem deveria cuidar da produção e a mulher da reprodução. Carloto (2005, p.4) afirma que a divisão do que seria próprio para homens e mulheres “coloca no senso comum, como modelo de família “normal”, os homens como provedores e as mulheres como responsáveis pela esfera doméstica, numa composição familiar onde moram na mesma casa: pai, mãe e, preferencialmente, (nos dias atuais), dois filhos.” Porém, atualmente essa configuração familiar não é realidade na maioria das famílias e com a entrada das mulheres no mercado de trabalho a ideia do homem como provedor vem se alterando. O censo de 2010 demonstra um crescimento expressivo de famílias chefiadas por mulheres. No que diz respeito às famílias únicas convivendo em domicílios particulares houve um crescimento de 15,1% do ano de 2000 a 2010 de famílias onde as mulheres são as responsáveis. Já em famílias únicas, em domicílios particulares com a presença do cônjuge o crescimento de 2000 para 2010

foi de 26,9 em que as mulheres são responsáveis pela casa (IBGE, 2010) (ANEXO V). Esses dados demonstram que mesmo nos lares em que o cônjuge é presente as mulheres já estão ocupando o espaço de chefes de família, desnaturalizando a ideia de homem como provedor.

A visão da sociedade de que a profissão professor/a está relacionada com uma suposta “vocação” cujos ganhos são de ordem espiritual, como uma missão que deve ser cumprida no espaço terreno para que seja recompensada nos céus, acaba também por contribuir para a desvalorização da profissão (RABELO, 2010). Desse modo, são perceptíveis as dificuldades que tanto professores quanto professoras têm ao tentar manter-se com os salários advindos dessa profissão, o que faz esses profissionais muitas vezes se sobrecarregarem e trabalharem até 60 horas semanais de modo a manter o seu sustento e o de sua família. Essa situação acaba por desestimular os estudantes a buscarem os cursos de licenciatura. Uma pesquisa desenvolvida em 2009 pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC) demonstra que apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio tem como primeira opção para o vestibular cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Os jovens justificam a rejeição por esses cursos afirmando que apesar de serem de extrema importância, os baixos salários, a rotina desgastante e a desvalorização social são apontados como principais fatores para a baixa atratividade da carreira docente (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010).

Dados mais recentes sobre a baixa remuneração dos professores brasileiros, apontam que um professor de séries finais do Ensino Fundamental, no Brasil recebe cerca de US\$ 15,4 mil anuais, enquanto em Luxemburgo esse mesmo professor recebe US\$ 101,7 mil anuais. Ainda nesse sentido, um levantamento divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta que dentre 37 países o Brasil é o 3º país que pior paga os professores, somando-se a isso não podemos esquecer das más condições de trabalho a que os professores estão expostos, o baixo prestígio social da profissão e o imenso desgaste devido ao acúmulo de funções em uma mesma escola ou em diferentes instituições (Gonzatto, 2012, s.p.).

Além desses aspectos, a associação da profissão com o universo feminino traz inúmeros questionamentos por parte dos pais e familiares. Sarmiento (2002, p. 102) aponta que os professores por ela entrevistados “sofreram grandes pressões

familiares, recusando-se os seus pais a aceitarem que os filhos quisessem seguir uma profissão “de mulheres”, quando lhes tinham traçado outros percursos, em profissões tidas pelos mesmos como masculinas”. Isso demonstra como a naturalização da profissão como espaço feminino faz com que exista uma rejeição na escolha de um homem por essa profissão.

Ao contrário do que aconteceu com os professores A e B, o professor C afirma que a escolha da profissão não foi uma surpresa para a família dele, tendo em vista que sua mãe é professora e essa profissão sempre foi muito respeitada no meio familiar.

4.4 Representação⁶ dos amigos a respeito da escolha da profissão

Assim como os familiares, os amigos/as também viam essa profissão com um pouco de receio. A respeito da visão que os amigos tinham sobre a escolha da profissão, o professor B conclui que existe uma questão cultural muito presente no afastamento dos homens da profissão.

“[...] querendo ou não a sociedade, [...] a gente é machista, muito ainda, eu mesmo aqui enquanto professor, me sinto mal as vezes, onde eu vou, ou quando me perguntam o que eu faço, [fico] meio envergonhado por esse fato. “Ah! mas é uma profissão que só tem mulher, um homem que raro! Então acho que o povo tem essa questão cultural.”
(PROFESSOR B)

O fragmento acima indica que a profissão de professor/a de educação infantil, ainda é associada a atributos apontados socialmente como femininos. A ideia de que a mulher está mais preparada para atuar com crianças pequenas está relacionada, sobretudo, ao fato da maternidade. Carvalho (1999, p.25) aponta

a existência de uma matriz cultural comum informando os ideais de relação mãe-filho na família e professora-aluno na escola, uma matriz estruturada a partir das prescrições de cuidado infantil e ideais de maternidade como atributo natural das mulheres, cujas raízes mais profundas podem ser encontradas no pensamento pedagógico do século XVIII e nas idéias de infância, feminilidade e maternidade então gestadas.

⁶ Kathryn Woodward (2008, p.17), “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos”.

Dessa forma, ainda é latente a naturalização da ideia do amor materno inscrito no sujeito mulher, ligando-a aos cuidados das crianças, à sensibilidade, à amorosidade, adjetivos esses marcados com suspeição quando utilizados para caracterizar e descrever homens (MARTINS; RABELO, 2006). Essas definições arbitrárias sobre como as mulheres e homens devem se portar desconsideram as distintas possibilidades de ser homem e ser mulher. Não podemos reduzir homens e mulheres a papéis próprios para cada sexo, precisamos pensar nas múltiplas formas que podem assumir a masculinidade e a feminilidade. Portanto, tanto homens, quanto mulheres podem ser adjetivados/as como carinhosos/as, bravos/as, fortes, corajosos/as, pacientes, entre tantas outras possibilidades. Nesse sentido, é fundamental compreendermos que as identidades de homens e mulheres não são fixas, elas são múltiplas e plurais e se transformam a todo o tempo.

Além disso, os professores B e C fazem referência ao instinto materno e as práticas maternais que são esperadas no contexto da Educação infantil.

“[...] essa questão da educação se deixa mais para a mulher, que ainda tem essa ideia de que ‘ah tem que cuidar, por ser criança pequena basta tu ter um instinto materno, então a mulher se dá melhor nessa área do que o homem”. (PROFESSOR B)

“É um contexto diferente, é um contexto que é marcado de fato por muitas práticas maternais. Remete ao cuidado, a proteção da criança, então não é todo homem que se sente a vontade em estar nessas condições, de trocar uma fralda, de dar um colo, dar mamã[...].” (PROFESSOR C)

Meyer (2010, p.16) aponta que o conceito de gênero engloba

todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Sendo assim, a construção do sentimento denominado amor materno e o qual somente (e todas) as mulheres possuíam é uma construção social, cultural e linguística que as diferenciam dos homens, reiterando um inatismo onde as mulheres nascem preparadas para serem mães.

Elizabeth Badinter⁷ traz uma importante discussão sobre o suposto amor materno que todas as mulheres deveriam ter.

O amor materno é apenas um sentimento humano. E como todo sentimento, é incerto, frágil e imperfeito. Contrariamente aos preconceitos, ele talvez não esteja profundamente inscrito na natureza feminina. Observando-se a evolução das atitudes maternas, constata-se que o interesse e a dedicação à criança se manifestam ou não se manifestam. A ternura existe ou não existe. As diferentes maneiras de expressar o amor materno vão do mais ao menos, passando pelo nada, ou o quase nada (BADINTER, 1985, p.22-23).

A autora afirma que o amor materno não é algo natural e inerente a todas as mulheres, o amor materno é construído histórica e culturalmente, e depende das necessidades econômicas e culturais da época em que vivemos.

Ao se percorrer a história das atitudes maternas, nasce a convicção de que o instinto materno é um mito. Não encontramos nenhuma conduta universal e necessária da mãe. Ao contrário, constatamos a extrema variabilidade de seus sentimentos, segundo sua cultura, ambições ou frustrações. Como, então, não chegar à conclusão, mesmo que ela pareça cruel, de que o amor materno é apenas um sentimento e, como tal, essencialmente contingente? Esse sentimento pode existir ou não existir; ser e desaparecer. Mostrar-se forte ou frágil. Preferir um filho ou entregar-se a todos. Tudo depende da mãe, de sua história e da História. Não, não há uma lei universal nessa matéria, que escapa ao determinismo natural. O amor materno não é inerente às mulheres. É "adicional" (BADINTER, 1985, p. 367).

Como refere a autora, o amor da mulher aos filhos é algo adicional, não é inerente, as mulheres não nascem com esse suposto amor, o modo como o amor pelos filhos é demonstrado é socialmente construído e difere de cultura para cultura.

⁷ Elizabeth Badinter em seu livro *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno* aponta que conforme o dicionário Larousse (edição de 1971) o instinto materno é “uma tendência primordial que cria em toda mulher normal um desejo de maternidade e que, uma vez satisfeito esse desejo, incita a mulher a zelar pela proteção física e moral dos filhos”, porém ela conclui dizendo que “acredito que uma mulher pode ser "normal" sem ser mãe, e que toda mãe não tem uma pulsão irresistível a se ocupar do filho” (BADINTER, 1985, p.11). O amor materno foi por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam. Aos nossos olhos, toda mulher, ao se tornar mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição (BADINTER, 1985, p.20). Após algumas discussões de etologistas acerca da utilização da palavra instinto ao se referir ao homem, estabeleceu-se um consenso onde o instinto materno entrou em desuso. Porém, “mesmo reconhecendo que as atitudes maternas não pertencem ao domínio do instinto, continua-se a pensar que o amor da mãe pelo filho é tão forte e quase geral que provavelmente deve alguma coisinha à natureza”, assim o conceito de instinto foi substituído pelo amor materno (BADINTER, 1985, p.21). A autora aponta que nessa substituição de instinto por amor materno existe uma grande contradição, tendo em vista que continuamos a conservar neste último, características do primeiro. Ela aponta que “continuamos a pensar o amor materno em termos de necessidade. E apesar das intenções liberais, vemos sempre como uma aberração, ou um escândalo, a mãe que não ama seu filho” (1985, p.22).

Isso também acontece com o amor que os homens despendem aos filhos, assim como com o amor de professores/as pelos seus/uas alunos/as.

Sendo assim, pensarmos que o amor materno explica as relações afetivas desenvolvidas no ambiente escolar é um enorme engano. Não se nasce preparada para ser mãe, aprende-se a ser mãe, assim como, aprende-se a ser pai. Do mesmo modo, não basta saber ser mãe para ser uma boa professora. Há muito tempo relaciona-se a docência à um dom divino ou a uma vocação, esses adjetivos acabam por desqualificar a profissão ao aferir que basta ter esse dom para ser um bom professor.

A imagem da mulher vinculada a um ser puro e abnegado contribui para a ideia de que seja a

peessoa mais adequada para assumir a profissão de fé do sacerdócio do magistério! Essa imagem feminina colaborou com a desvalorização social da mulher, da mesma maneira que a concepção de magistério como dom, como vocação, justifica o desprestígio das professoras e da docência em educação infantil como tarefa de tios e tias, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha amor, boa vontade e afinidade com crianças pequenas (ALVES, 2006, p.09-10).

Porém, o perfil profissional de um/a professor/a de educação infantil, exige características e habilidades profissionalizadas, sendo assim, as competências e aptidões para ser um/a bom/a professor/a não são decorrentes da natureza feminina e sim, de um longo processo de formação e exercício profissional da docência (ALVES, 2006). Em síntese, é preciso muito mais do que sugere um ou outro sexo anatômico. É fundamental estudar e construir uma formação acadêmica comprometida que ensine os pressupostos básicos para exercer essa profissão.

5 INSERÇÃO MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1 Educação Infantil

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da educação básica e é dividida em dois ciclos o 1º - CRECHE atende crianças de 0 à 3 anos e o 2º - PRÉ-ESCOLA atende crianças de 4 e 5 anos de idade, conforme o Parecer CNE/CEB nº6/2005. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB – 9394/96 em seu artigo 29º aponta que a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos “físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Essa mesma Lei ainda indica o município como responsável por oferecer a Educação Infantil aos seus habitantes.

A partir do Censo Escolar realizado em 2011 e publicado em janeiro de 2012, foi possível constatar que o Rio Grande do Sul dispõem de 2891 creches e 5413 pré-escolas, incluindo instituições federais, estaduais, municipais e particulares, atendendo cerca de 291.749 crianças (BRASIL, 2012).

Para que se chegasse ao panorama atual da Educação Infantil, é necessário compreender como aconteceu a consolidação dessa etapa da educação básica. Sendo assim, a partir da década de 1970, com a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, a queda da mortalidade infantil e fecundidade, acabam por contribuir para a expansão da Educação Infantil (ROSEMBERG, 1999).

Durante os governos militares, o Estado formulou uma política de intensa expansão da oferta de vagas, configurando à Educação Infantil um perfil de atendimento de massa, principalmente por meio de programas implantados pelos extintos Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF e Legião Brasileira de Assistência – LBA (ROSEMBERG, 1999, p.15).

Essa nova política apoiava-se em uma concepção de educação compensatória, atuando na intenção de preparar crianças carentes para o ingresso no Ensino Fundamental. Essa perspectiva de Educação Infantil começa a se modificar diante das novas idéias veiculadas por movimentos sociais de mulheres e de movimentos pelo direito das crianças e adolescentes (ROSEMBERG, 1999).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNI (BRASIL,1998) afirma que por muito tempo as creches e pré-escolas tiveram o objetivo de atender exclusivamente as crianças de baixa renda, o que significava

atuar de forma compensatória sanando faltas e carências das crianças e suas famílias, essa visão acabava por estigmatizar a população de baixa renda e o atendimento era compreendido como um favor destinado à poucos que eram selecionados a partir de fatores excludentes. “A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (BRASIL, 1998, p.17).

Esse mesmo documento entende que modificar a concepção assistencialista da Educação Infantil requer entender as especificidades dessa etapa de educação, rever as concepções vigentes sobre infância, as relações entre as classes sociais, a responsabilidade da sociedade e do Estado de modo a atender de modo efetivo as crianças. O RCN entende que

embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998, p.17-18).

Diferentes práticas vêm sendo aplicadas na Educação Infantil, algumas prezam pelo cuidado físico, entendendo a criança como frágil e dependente, outras privilegiam as necessidades emocionais das crianças, e ainda existem as que se preocupam com o desenvolvimento cognitivo. Apesar dos diferentes enfoques dados à Educação Infantil, todos são permeados pelas polêmicas sobre educar e cuidar, sobre a importância do afeto nas relações pedagógicas e sobre o educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento (BRASIL, 1998).

A Resolução 05/2009 aponta no artigo 8º que

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

Essa resolução entende o “cuidado como algo indissociável do processo educativo”, buscando desenvolver os aspectos motores, cognitivos, afetivos, linguísticos, contribuindo assim, para o desenvolvimento integral da criança (Resolução CNE/CEB 05/2009).

Para que a Educação Infantil seja um espaço de desenvolvimento integral das crianças que ali se encontram, é necessário que os/as professores/as que vão atuar nesse segmento da educação estejam preparados. O RCN (BRASIL, 1998, p.41) aponta como perfil profissional do/a professor/a de Educação Infantil, uma pessoa que tenha “competência polivalente”, o que significa que esse/a professor/a deve saber trabalhar com “conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”. Afirma, também, a importância do trabalho conjunto com as famílias, com seus pares e com outros profissionais da instituição de modo a desenvolver ações que vão ao encontro do que a criança e sua família necessitam, entendendo a individualidade e singularidade de cada um.

5.2 A inserção de professores homens em escolas de Educação Infantil

Ao analisarmos os documentos que regem a educação infantil, tais como a LDB (9394/96), o RCN (1998), a Resolução CNE/CEB 5/2009, entre outros, constatamos que em nenhum momento, é demonstrada alguma preferência de que o profissional da Educação Infantil seja do sexo feminino ou masculino. Porém aos adentrarmos as salas de aula percebemos que a grande maioria de docentes são mulheres.

Sendo assim, torna-se interessante compreender como os professores homens buscam se inserir nas escolas de educação infantil. Segue o depoimento dos professores.

“Ah foi bem tranquilo, eles me deixaram super a vontade sabe, porque já é uma escola que tem outros 2 homens trabalhando, então não teve aquele choque, da chegada de um professor na escola, então eles já estão, já são habituados com isso.” (PROFESSOR A)

É possível perceber que no caso do professor A, já havia professores homens atuando na escola, e por esse motivo sua inserção nesse espaço foi facilitada. Como o mesmo sujeito aponta, não houve estranhamento com a sua chegada na escola de educação infantil. Diferente dessa situação, podemos observar o relato do professor B.

“Aí que entra essa questão que eu te falei dessa visão que a gente tem de homem: ‘ah! a escola infantil é lugar de mulher’, porque desde a coordenadora e a diretora estranharam, no primeiro dia que eu cheguei. Foi horrível para mim o primeiro dia. [...]Chego na escola, bato na porta, entro na secretaria, todo mundo achando que era um pai, me olhando normalmente. Daí na hora que eu digo: ‘vim aqui para assumir a turma, sou professor, fui nomeado.’ Caíram os queixos lá em baixo, sabe! ‘o que? Um homem aqui? Como assim? Deixa eu ver. Daí foi lá a diretora correndo ver se tinha recebido algum e-mail da secretaria de educação sobre a nomeação mesmo, se era verdade ou não...” (PROFESSOR B)

Ramos e Xavier (2010, p.7) apontam que “quando esses professores iniciam suas atividades, há um estranhamento por parte dos adultos, destacado pela ausência de conhecimento mútuo. Essas pessoas não entendem porque um homem se insere em um campo eminentemente feminino”. Esse estranhamento acontece, porque ao se inserir nesse espaço esse professor rompe com as estruturas dessa escola estritamente feminina. Também nesse sentido, Sayão (2005, p.66) aponta que, inicialmente, existe certo incomodo com aquele sujeito, “a chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo”.

Penso que uma das possíveis explicações para essa reação é que na maioria das vezes, a formação inicial em pedagogia e nas demais licenciaturas, não aborda as relações de gênero em seu currículo. Existe uma ausência de discussões sobre essa temática. Os direitos sexuais e reprodutivos, equidade de gênero, as diferentes formas de vivenciar a sexualidade, sentimentos, emoções ainda não ganharam espaço nem nos currículos de formação docente, nem nos currículos escolares. Para que haja a congregação das discussões de gênero e sexualidade no projeto político pedagógico das escolas, é necessário que a formação docente abarque essas discussões (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010).

Uma pesquisa realizada por Dinis e Cavalcanti (2008) com 297 formandos/as do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, aponta que 66% dos estudantes afirmam que a temática gênero não foi trabalhada durante o curso. Quanto à sexualidade, 68% dos alunos concordam que a temática foi discutida, porém a abordagem se restringe a temas como: gravidez, DST/AIDS, reprodução, e em alguns momentos sobre preconceito e sexualidade na escola. Apesar da sexualidade ter sido discutida, “81% dos/as alunos/as afirmaram não se sentir aptos/as para trabalhar com as questões que envolvam esse tema” (DINIS;

CAVALCANTI, 2008, p.104). Sendo assim, entende-se que o desconforto dos professores em relação às temáticas de gênero e sexualidade poderiam ser drasticamente diminuídos se houvesse formação apropriada acerca dessas discussões e possibilidades.

Nesse sentido, podemos perceber a fragilidade das discussões sobre gênero na formação docente, resultando em desconhecimento por parte de diretores/as e professores/as, no sentido de que as noções de masculinidade e feminilidade são construídas histórica e socialmente e, portanto, tanto homens quanto mulheres são capazes de cuidar e educar crianças pequenas.

Esse mesmo professor B ainda aponta uma questão muito interessante a respeito da generificação das profissões, segue sua fala:

“[...] no início me questionavam: ‘Poxa, professor entre tantas outras, porque não professor de educação física?’[...] ‘Ah professor de educação física é melhor que pedagogo, até porque tu é homem no meio de um monte de mulher, em um curso que é totalmente feminino sabe,’ então tinhas as vezes essa questão.” (PROFESSOR B)

Com essa fala é possível perceber que um professor homem de Educação Física seria melhor aceito na escola do que um pedagogo. Esse aspecto aparece também, no momento em que entrei em contato com as escolas de educação infantil e percebi que o número de professores homens de educação física era bastante significativo, enquanto que o de pedagogos homens era inexistente. Isso acontece, tendo em vista que a educação física e, sobretudo, o esporte foram espaços majoritariamente masculinos e de reafirmação de uma masculinidade referente. Sabo (2002 apud Jaeger 2009, p.99) “aponta que a instituição esportiva se constituiu e se constitui como um dos espaços fortemente marcados pela produção da masculinidade, enunciada a partir da virilidade, força e agressividade.”

A fala do professor C aponta que

“Sempre tem aquela conversa ‘ah o bendito fruto entre as mulheres’ sempre vai ter e sempre tem, mas foi bem tranquilo. Nunca foi feita alguma conversa ou algum comentário sobre a questão de gênero, nada[...]. Se tem o receio antes de contratar, mas no percurso não.” (PROFESSOR C)

Apesar de afirmar que não houve problemas de receptividade na escola o professor C afirma em outro momento que

“[...] quando eu assumi e tomei posse antes de eu abrir a boca para escolher a turma eu já fui designado para o pré, que são de crianças maiores sendo que, um dos meus maiores desejos é ter uma turma de berçário”. (PROFESSOR C)

Sarmiento (2002, p.101) aponta que os homens “quando trabalham directamente com crianças, procuram os grupos dos mais velhos”, porém, o que se apresenta aqui, é que nesse caso esse professor foi impelido a trabalhar com a turma dos mais velhos, mesmo desejando trabalhar com as crianças menores. Dessa forma, percebe-se que diante do receio do/as diretores/as e professores/as já atuantes na escola sobre as potencialidades no cuidado e, como veremos a seguir, sobre o possível abuso sexual, a opção da escola é de colocar os professores com crianças maiores, as quais não será necessário efetuar a troca de fraldas e nem possíveis banhos, portanto o contato corporal professor/criança será menor.

5.3 Professor homem e o medo do abuso sexual

Ao ser discutida a reação dos pais das crianças no momento da inserção desses professores nas escolas, fica evidente o medo de um possível abuso sexual. Segue as falas dos professores:

“Na primeira escola foi tranquilo entre aspas, foi uma primeira experiência, se tem muito receio no que os pais vão pensar porque, aconteciam muitos casos de pedofilia mais associados a figura masculina, [...] se tem muito receio que os pais pensem nisso ou que fiquem com receio ou que tirem da escola.” (PROFESSOR C)

“Não sei sabe, por parte de pais assim no inicio até tinha um pouquinho de estranhamento sabe, foi bem mais demorado pra virem conversar comigo. As vezes mandavam só bilhetes pela agenda, mas olho no olho assim evitavam. Aí no fim do ano, acabou dando um monte de situações na TV falando de professores e professoras, judiando na escola, e todo um problema de abuso.” (PROFESSOR B)

Nessas falas fica explícita a visão dos professores acerca da desconfiança e medo, por parte dos pais, do possível abuso sexual quando se trata de homens atuando na educação infantil, tendo em vista que esses profissionais são responsáveis também pelos cuidados corporais relacionados às crianças como o

banho e a troca de fraldas. Jensen aponta que as pessoas que se opõem a ideia do professor na educação infantil, o fazem

...sob a alegação de que o risco de abuso sexual aumentaria e que homossexuais masculinos em particular seriam atraídos para a profissão. Isto coloca ênfase na sexualidade masculina enquanto a sexualidade feminina nunca é levada em consideração (JENSEN, 1993, s.p.).

Como a educação infantil é percebida como a continuação da maternidade no espaço público, é função do/a professor/a os cuidados corporais das crianças e um homem nessa função, cuidando desses corpos pequenos de meninas e meninos acaba por provocar conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos (SAYÃO, 2005). Ainda essa autora aponta que

é indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho (p.16).

É visível a ideia de que a sexualidade é pertencente somente ao mundo masculino, sendo a mulher tida como assexuada. Sayão (2005, p. 189) aponta que o “que “capacita” as mulheres a tocarem nos corpos das crianças e gera a desconfiança quanto ao abuso dos homens é que as primeiras controlariam sua sexualidade, enquanto os homens seriam incontroláveis”.

Ainda nesse sentido, Felipe (2006, p.214) aponta alguns equívocos quando se fala em abuso sexual de crianças, entre eles cabe destacar

a ideia corrente de que só os homens são abusadores em potencial, por possuírem uma sexualidade tida no senso comum como incontrolável, quase “animalesca”. Outro equívoco é associar a pedofilia e o pedófilo aos homossexuais, como se estes representassem um perigo constante aos bons costumes e às práticas sexuais consideradas legítimas. É preciso lembrar também que as estatísticas dificilmente fazem referência às mulheres, na medida em que estas, no exercício da maternidade ou na função de cuidadoras de crianças, parecem estar acima de qualquer suspeita, o que nem sempre é verdade.

A mesma autora, afirma que a crescente divulgação na mídia de casos de abuso sexual por parte de padres, médicos, educadores entre outros, tem causado um certo pânico moral, fazendo que, por exemplo, alguns professores mudem seus comportamentos diante de crianças pequenas, de modo a não serem confundidos com pedófilos. Ela aponta que isso acontece, principalmente, com os homens que

trabalham na educação infantil, com as crianças pequenas, “que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas - especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seu colo” (FELIPE, 2006, p.214).

Essa questão que a autora traz, fica evidente na fala do professor B quando questionado se o receio dos pais era acerca do cuidado, ele diz:

“Sim, assim oh ‘que que um homem vai saber trocar fralda, ou o que que um homem vai saber na hora do banheiro de levar pra fazer xixi, ‘ah vão deixar esse professor ir sozinho com a criança?’ É nesse sentido assim o receio era grande que eles tinham sabe[...].”
(PROFESSOR B)

A questão da desconfiança acerca das potencialidades dos homens no cuidado com as crianças e do possível abuso sexual, se fez presente quando, na busca de sujeitos para essa pesquisa, entrei em contato com diretoras de escolas de educação infantil da rede privada do município de Santa Maria. Ao explicar os objetivos do meu trabalho e os sujeitos que estava procurando, ouvi algumas falas dessas diretoras, tais como: *“na minha escola só aceitarei pedagogos homens quando tiver uma infraestrutura adequada, podendo ter as paredes internas da escola de vidros para que eu possa observar de perto o trabalho desses professores, sei que não são só os homens que abusam de crianças, e que mulheres também podem abusar, mas prefiro ter esse cuidado”*, e ainda; *“nunca aceitei pedagogos homens na minha escola, inclusive esse semestre um menino veio pedir estágio aqui e eu não aceitei, acredito que os homens não tem o mesmo cuidado com as crianças que nós mulheres, eles não sabem dar banho, ou trocar as fraldas direito, além disso, os pais tem muito receio do abuso sexual”*. Esses posicionamentos, por parte das diretoras, reforçam a visão estigmatizada de uma masculinidade referente, onde o homem não é capaz de exercer atividades ou profissões que requeiram características como cuidado, carinho, atenção, além da representação do homem como possível abusador. Essas representações acerca dos pedagogos homens acabam por afastá-los das escolas de educação infantil, produzindo e reproduzindo preconceitos no contexto escolar.

Todavia, também ouvi outras diretoras que já tiveram experiências com pedagogos homens. Essas diretoras falaram sobre a importância dos homens

também se inserirem nesse espaço, e de que no início do trabalho pedagógico havia alguns receios tanto da direção, quanto das colegas professoras e dos pais, mas que ao conhecer o trabalho dos professores foi constatado que era tão bom quanto o trabalho que as professoras mulheres desenvolviam.

Nesse sentido, é possível observar os diversos olhares sobre a entrada dos pedagogos homens na educação infantil, e como as diretoras que vivenciaram o trabalho masculino nesse espaço compreendem a importância da inserção desses homens. A escola deve ser um local onde desigualdades sustentadas dentro da organização social, como desigualdades de gênero, sejam questionadas e flexibilizadas tornando-se assim um instrumento em prol das mudanças e verdadeiras transformações sociais. Mas para que essa mudança aconteça efetivamente, é necessário que se mudem as configurações de gênero dentro das escolas, em especial escolas de educação infantil, tendo em vista que esse é um dos primeiros espaços de socialização das crianças. Sendo assim, é fundamental que haja maiores reflexões sobre as relações de gênero e a possibilidade/necessidade de inserção de pedagogos homens nesse espaço de atuação.

5.4 Encaminhamentos iniciais da escola

Através de suas falas os professores apontam alguns encaminhamentos da escola no momento inicial de atuação deles nesse espaço. Tendo em vista o estranhamento por parte dos pais, professores e gestão da escola, os professores foram questionados sobre sua relação com as crianças. Segue a fala do professor A:

“...nos primeiros meses foi mais complicado pela questão da turma, porque eu fui parar em uma turma muito agitada, na pior turma digamos assim, [...]mas eles me receberam super tranquilo na questão de interação foi bem tranquilo.” (PROFESSOR A)

O professor A afirma que ao entrar na escola foi dado a ele a turma “mais difícil”, nas palavras dele “a pior turma”, para que ele assumisse. Existem dois pontos a se analisar em relação a essa questão. O primeiro é como aponta Sayão (2005), que os professores novatos, frequentemente são colocados nas turmas mais difíceis e indisciplinadas de modo a testar as competências daquele docente,

acreditando sempre que esse, ao se deparar com inúmeras dificuldades, irá desistir da profissão.

O segundo ponto é o que Carvalho (1998, s.p.) traz, no que diz respeito a docência masculina, a autora acredita que “a figura masculina está mais associada a autoridade e que o homem professor seria mais disciplinador ou mais adequado para lidar com casos de indisciplina, especialmente de garotos” Essa questão fica evidente quando o sujeito B relata que:

“aí me botaram na pior turminha da escola, agora ‘ah uma figura masculina para ver se puxa as rédeas, se segura o tranco’, vê se melhora a questão de atitudes de algumas crianças mais complicadas sabe.”[...] “o fato de ter aquela ideia também do ‘ah o professor homem ele é mais durão, mais regradas as coisas sabe” (PROFESSOR B)

Existe um processo de naturalização de certos atributos e características que marcam o que é ser homem e acabam por definir aquilo que é próprio de cada sexo. Nesse sentido, o gênero

[...] não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele (GOELLNER, 2010, p.75).

Sendo assim, os corpos de homens e mulheres, assim como suas identidades estão marcadas por representações de gênero. Espera-se do homem é que seja bravo, forte, disciplinador, enquanto que acredita-se que a mulher tenha o coração mole, seja frágil e terna. Tais representações acabam reproduzidas nas práticas escolares. Por essa razão, acredita-se ser melhor o homem ficar com as turmas mais difíceis, pois as chances dele controlar essa turma são maiores do que se uma mulher a assumisse. Esses estereótipos de masculinidade e feminilidade ainda são muito recorrentes em diferentes espaços sociais. Isso acontece devido à construção de uma masculinidade referente que determina os espaços, características, gestos e roupas, apropriados para os homens, portanto para que este seja considerado homem, ele deve seguir todas essas diretrizes. Nesse sentido, Medrado e Lyra (2008, p.825) afirmam que os “discursos das políticas produzem concepções de masculinidades e de homens e definem posições a serem ocupadas pelos sujeitos”,

e ao definirem essas posições, definem também o que é aceitável e também o que é inaceitável tanto para os homens como para as mulheres.

Percebemos a necessidade de maiores discussões, tanto no âmbito da formação inicial, quanto da formação continuada e em reuniões nas escolas, no intuito de desconstruir essa visão estereotipada e possibilitar a compreensão de que existem diferentes formas de vivenciar as masculinidades e feminilidades e todas essas formas devem ser respeitadas. Sendo assim, tanto homens quanto mulheres podem exercer um papel disciplinador se assim for necessário, não necessitando entregar a turma dos alunos mais agitados necessariamente aos homens, apenas porque são homens. Isso porque também há homens frágeis, sensíveis, fracos, etc....

O professor B ainda afirma que teve

A peculiaridade, tanto na turma do ano passado quanto nessa, a maioria das crianças são de pais separados, então eu enquanto figura masculina, pra todos foi bem importante sabe, a aproximação, o laço afetivo delas comigo, o vínculo afetivo delas comigo assim foi bem forte e intenso. (PROFESSOR B)

Esse professor aponta que diante das novas configurações familiares, onde muitas vezes os casais são separados e as crianças têm menos contato com o pai, acabam assim, por encontrar no professor uma referência paterna. Porém é importante salientar, que a paternidade não necessariamente tem que ser efetuada por pessoas do sexo masculino, Silva (2010) citado por Ramos (2011, p.70) aponta que

Estudos antropológicos acerca de diversas culturas na Ásia, África e Brasil revelam que a função paterna não está ligada à figura masculina ou ao pai propriamente dito. Evidencia-se que cada organização social das mais variadas culturas possui arranjos internos e externos em que se sobressai a dimensão da função paterna e esta não está necessariamente vinculada ao gênero masculino ou feminino. Função paterna, entendida como alguém por meio do qual um ato social se efetua (SILVA, 2010, p. 21).

Nesse sentido, o ditado popular “pai é quem cria” acaba por se encaixar perfeitamente nessa compreensão, sendo assim, pode ser também a mãe, ou algum tio ou tia, avó ou avô, ou algum outro familiar ou pessoa próxima, independente do sexo, que se envolva diretamente na atenção e cuidado dessa criança (RAMOS, 2011).

Ainda no que se refere a relação dos professores com as crianças o professor C fala o que segue:

“Meu pai foi sempre muito brincalhão, de fazer cócegas de fazer brincadeiras, e eu acabo trazendo isso para a minha prática enquanto professor, de brincar, claro quando o teu contexto permite.” (PROFESSOR C)

O professor C aponta a importância do brincar na educação das crianças pequenas, porém ele ressalta a situação que enfrenta ao atender uma turma muito grande de alunos sem o auxílio de outro/a professor/a. Sendo assim, o envolvimento didático-pedagógico acaba por restringir o brincar, que seria uma prática extremamente importante nessa fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, tendo em vista, que é através do brincar que essa criança constrói e representa o mundo em que vive.

5.5 Busca por novos locais de atuação

Tendo em vista o número reduzido de professores nas salas de educação infantil, e os incentivos que estes recebem para mudarem de área de atuação, acreditei ser importante questionar os professores sobre seus futuros na profissão.

Quando questionados se pretendiam continuar atuando na educação infantil, ou se preferiam mudar de área, os professores A e B afirmam que apesar de gostarem da profissão, pretendem mudar a área de atuação, o professor C já atua em outra área em meio período.

“Por enquanto eu pretendo continuar aqui, [...]mas pretendo fazer mestrado, doutorado quem sabe lá quando os cabelos brancos estiverem bem grandes assim daí eu vá dar aula em uma universidade, mas por enquanto eu estou bem feliz aqui.” (PROFESSOR B)

“Eu já estou na gestão, sou supervisor de manhã e professor na parte da tarde.” (PROFESSOR C)

As falas dos três professores apontam que pretendem em algum momento da sua carreira abandonar a educação infantil e crescer profissionalmente. Nesse sentido, Rabelo (2010, p.295) afirma que “além das vantagens no acesso aos cargos de maior prestígio, notamos que estes professores sofrem “pressões” para

“ascender na carreira”, o que não é só associado às carreiras administrativas e de poder.” Ainda essa autora aponta que essa vontade de subir na carreira é uma forma de se diferenciarem e se afirmarem enquanto profissionais, assim como, é uma forma de se distanciarem dos preconceitos, da baixa remuneração, do baixo status social e das insatisfações.

Essa constante busca por ascensão na carreira é outro fator que acaba afastando os homens da educação infantil. Vemos que a educação infantil é o ponto inicial da carreira desses homens, porém, os professores entrevistados não pretendem permanecer por muito tempo nessa função, pretendem cargos que tragam maior status social e melhores condições econômicas. Nesse ponto volto novamente a refletir se isso acontece devido à pressão social de que o homem deve ser o provedor da família, ou ainda questiono o porquê para o homem é tão importante mudar de área.

6 MASCULINIDADES E IDENTIDADE

6.1 O que é ser homem? O que é ser masculino?

Observando a produção teórica no Brasil, ainda são poucos os trabalhos que buscam uma discussão aprofundada sobre as relações de gênero nas escolas de educação infantil atreladas a docência masculina, isso talvez justifique as muitas representações acríticas sobre esse assunto.

Scott (1995, p.86) entende o gênero a partir de dois aspectos “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” Essa autora ainda aponta que

[...] O termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, 1995, p. 75).

Nesse sentido, a autora aponta o gênero como categoria relacional, e é através dessas relações que as masculinidades e feminilidades são construídas. Segundo Meyer (2010) existem diversas e conflitantes formas de definir e viver a masculinidade e a feminilidade, sendo assim visões essencialistas de homem e mulher definindo-os no singular começam a ser contestadas e consideradas simplistas. Tendo em vista que o gênero evidencia a pluralidade e conflitualidade dos processos que constroem a cultura e diferenciam corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se imprescindível perceber as articulações de gênero com outros fatores sociais, tais como, classe, raça/etnia, sexualidade, geração, nacionalidade, entre outros. Meyer ainda aponta que

É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida (2010, p.17).

Nessa perspectiva, buscando compreender as masculinidades imbricadas na docência desses professores homens que perguntamos o que era ser homem e o que era ser masculino para eles. Segue as respostas:

Ser homem é ser do sexo masculino. [...] pra ser homem então tu tem que ser um pouco mais fechado, tu tem que ser menos emotivo, ser homem ele é mais introspectivo do que a mulher, ele não sei, as relações são um pouco diferentes. (PROFESSOR A)

Esse professor apresenta em sua fala uma visível polarização a qual define espaços, modos de portar-se, vestir-se, entre outros próprios para homem e mulher. Meyer (2010) ao apontar algumas implicações no uso do gênero como ferramenta teórica e política, propõe que a construção de sujeitos homens e mulheres é inacabada, não é um ato estático, e sim um processo contínuo que nunca está finalizado ou completo, demonstra também a necessidade do rompimento da polarização entre feminino e masculino. Nesse sentido, Jaeger (2009, p.37) afirma que

[...] Não nascemos mulheres e homens, mas nos tornamos sujeitos de gênero através de práticas sociais feminilizantes e masculinizantes, constituídas em meio àquilo que valoriza, deseja, rejeita e silencia determinada época acerca dos modos de constituir sujeitos mulheres e sujeitos homens.

Sendo assim, as polarizações que colocam homens em mulheres em extremos opostos devem ser rompidas, buscando sempre perceber que os sujeitos se constituem nas relações um ao outro, “nas quais há múltiplas possibilidades e arranjos sociais envolvendo outros marcadores, como: raça, classe, nacionalidade, traços físicos, étnica, sexualidade, entre outros” (JAEGER, 2009, p.38).

O professor A expressa em sua fala o que acredita ser masculino:

Ser masculino? Ai é com relação ao sexo da pessoa, é o que difere o homem da mulher assim. (PROFESSOR A)

Sua fala evidencia uma visão biologicista que coloca o sexo como principal divisor entre o masculino e o feminino, e onde somente essas duas possibilidades (feminino e masculino) seriam aceitas, nesse sentido, cabe uma breve reflexão sobre como a sociedade e a cultura ocidental em especial trata as questões de pessoas intersex. Quando uma criança nasce intersex geralmente ela tem, ainda

nos primeiros anos de vida, o seu sexo “corrigido”, e isso acontece tendo em vista que nossa sociedade só aceita dois sexos, e tudo que for diferente disso precisa ser tratado e adequado ao padrão binário masculino ou feminino. Machado (2008, p.62) aponta que é necessário desconstruir algumas noções essencializadas sobre a intersexualidade, tais como: “a) a de que existem apenas dois sexos; b) a de que o sexo é um substrato anterior ao gênero.” Nesse sentido, o gênero além de ser utilizado como mecanismo pelo qual o masculino e o feminino são construídos e naturalizados, deve ser entendido também como instrumento para a desconstrução desses essencialismos.

Diferente do que acontece no mundo ocidental, algumas culturas orientais aceitam o terceiro sexo.

Em algumas sociedades orientais como a Índia a situação de intersexualidade é visto como algo natural, onde o ser intersexual tem um lugar social estabelecido. Hijras, segundo Nanda (1998), são definidas como “nem mulher nem homem” – são intersexuais (nascidas intersexuais ou que tornaram seu órgão sexual ambíguo através de cirurgia) que freqüentam casamentos e batizados realizando rituais de dança e orações (CANGUÇU-CAMPINHO, 2012, p. 53).

Sendo assim, o sexo deve ser compreendido, não somente como a dicotomia homem e mulher, mas como uma diversidade de possibilidades, onde o intersex tenha seu lugar, sem que exista a necessidade deste se adequar a norma binária.

Ao responder o que é ser homem e o que é ser masculino o professor B e C respondem o que segue:

“Bah ai é complicado né essa pergunta (risos), sei lá, é tão natural, pra mim é tão natural ser homem, deixa eu pensar assim um pouquinho rapidinho[...]sei lá eu não vejo diferença pra mim, [...] eu diria que não tem uma atitude, um tipo de fala, de linguagem que diga ‘há isso é um homem, isso é uma mulher, isso é masculino, isso é feminino’, então fica bem difícil de te dizer, embora eu tenha isso, eu sou do gênero masculino, eu sou um homem no caso. Mas como eu construí isso? Demonstro delicadeza muitas vezes, graciosidade com a minha esposa, e ao mesmo tempo, se há um sentido mais bruto, mais vamos dizer assim, mais grosso que é o termo que a gente usa.” (PROFESSOR B)

É meio complicado definir pra mim, o que é ser homem pra mim, diante desses padrões da sociedade porque eu me enxergo nesses dois contextos de homem, de figura masculina, mas também tenho características maternas sabe, então é bem complicado chegar num conceito ou numa definição. [...] o que é um masculino e o que é um feminino. Não sei. [...]

eu acabo tendo algumas características maternas entende, e isso muito se mistura com o que tu tava falando, da figura do que é um feminino e do que é um masculino e porque que um homem não pode ter também características de feminino e de masculino então essas questões se misturam muito ainda mais na docência então sim acontece. Em decorrência dessas características em decorrência do padrão de masculinidade que a sociedade tem então isso tudo acabam constituindo parâmetros que as pessoas acabam analisando.”
(PROFESSOR C)

A partir das falas desses professores é possível perceber que os mesmos têm dificuldade em dizer o que é ser homem e o que é ser masculino, durante a entrevista essa foi a questão que mais causou estranhamento. O desconhecimento desses conceitos denota a ausência de discussões sobre esses aspectos na formação inicial e continuada, o que interfere diretamente em suas atuações enquanto docentes. Porém, é imprescindível perceber que mesmo desconhecendo o significado desses termos, esses professores compreendem a masculinidade como plural.

Ainda nas falas desses dois professores observa-se que eles não se reconhecem diante de uma masculinidade referente, a qual “requer a supressão de muitas necessidades, sentimentos, e formas de expressão, o que faz esta construção social ser aterrorizantemente frágil (GIFFIN, 2005, p.50).

Porém os sujeitos dessa investigação afirmam que ao mesmo tempo em que demonstram características masculinas, demonstram também algumas características femininas, rompendo com o normalizado para o seu sexo e mostrando que não existe uma única forma de viver a masculinidade e que sentimentos como afeto, cuidado, delicadeza também pertencem ao mundo masculino.

Quando falamos em masculinidade é imprescindível retomar os estudos de Connel sobre o assunto. Connel (1995, p.188) define masculinidade como

uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades”.

Medrado e Lyra (2008, p.829), apontam que

não existe uma única masculinidade e que tampouco é possível falar em formas binárias que supõem a 'divisão' entre formas hegemônicas e subordinadas. Tais formas dicotômicas baseiam-se nas posições de poder social dos homens, mas são assumidas de modo complexo por homens particulares, que também desenvolvem relações diversas com outras masculinidades. (MEDRADO; LYRA, 2008, p.824)

Kimme (1994, p.59-60) ainda afirma que

...las definiciones de masculinidad están cambiando constantemente. La masculinidad no viene em nuestro código genético, tampoco flota en una corriente del inconsciente colectivo esperando ser actualizada por un hombre en particular, o simultáneamente por todos los hombres. La masculinidad se construye socialmente, cambiando: desde una cultura a otra, en una misma cultura a través del tiempo, durante el curso de la vida de cualquier hombre individualmente, entre diferentes grupos de hombres según su clase, raza, grupo étnico y preferencia sexual.

Ainda nesse sentido, Carrara e Heilborn (1998) destacam que há muitas formas de viver a masculinidade. Essas diversas masculinidades vão aparecendo de acordo com os diferentes contextos e situações sociais a que são expostos os sujeitos.

Não existe uma masculinidade fixa (se fosse fixa não poderíamos falar de feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres), pois qualquer forma de masculinidade é internamente complexa e contraditória, depende da posição nas relações de gênero, das conseqüentes práticas de acordo com estas posições e os efeitos dessas práticas. Portanto, a masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero... (RABELO, 2008, p.177-178)

Sendo assim, as falas dos professores reiteram as masculinidades como diversas e não fixas, apontando que em alguns momentos eles podem exercer características mais voltadas a uma masculinidade referente e em outros momentos essas características vão destoar do que é normalizado como próprio do sexo masculino. Os sujeitos dessa pesquisa nos possibilitam assim, vislumbrar as distintas masculinidades que podem existir em um mesmo contexto profissional.

6.2 Sexualidade e docência

No decorrer da entrevista os professores foram questionados se a escola cobrava alguma forma de ser professor homem, e nesse momento, os professores A e C afirmaram que a instituição em que atuam não faz cobranças nesse sentido, porém o professor B trouxe uma discussão muito interessante que foi resgatada

também nas respostas acerca dos questionamentos existentes no que tange a sexualidade desses professores. Segue as falas baixo:

“ [...]quando eu me aproximava de alguma colega ficava aquele ar assim ‘ah será que ele está dando em cima de mim, ou será que ele é um homossexual e eu sou uma mulher hetero não me relaciono com esse tipo de pessoa sabe’, no início ficava essa coisa pairando no ar, [...]só em uma festa que teve na escola quando a minha namorada pode vir sabe, daí mudou sabe totalmente a minha relação, entre nós lá sabe, ficou muito mais aberta.”
(PROFESSOR B)

Os sujeitos ao serem perguntados se a sua sexualidade já foi questionada em algum momento afirmam o que segue:

“Já, já, na faculdade sim, no momento em que eu estava na faculdade sim.[...]de colegas assim que ah né tipo acabam pensando ah pode ser gay, é ou não é? É ou não é?” [...]se tu não demonstra ser homem, opa ai tem alguma coisa estranha né, então não sei, eu acho que quando tu é professor principalmente quando está trabalhando com criança, parece que em certas situações tu tem que demonstrar sim que tu é homem, senão já vem aquele pensamento né, ‘mas homem trabalhando com criança, mas porque que é tão carinhoso, porque que é tão afetivo, porque que é tão, aí tem coisa.’” (PROFESSOR A)

“Olha nunca vieram me perguntar isso, mas como eu comentei antes tu desconfia as vezes da forma como te olhavam, o tipo de conversa as vezes bem superficial sabe que mantinham comigo.” (PROFESSOR B)

“Já, principalmente no curso de pedagogia. Eu só fui saber disso porque ai o que aconteceu: eu agora estou noivo da minha colega de pedagogia e ai depois né, quando a gente começou a namorar ela me contou que as pessoas falavam e falam.” (PROFESSOR C)

Nesse momento ficam evidentes as suspeições e desconfianças acerca da sexualidade desses professores. Em muitos casos, a sexualidade é questionada e associada à homossexualidade, Sayão (2005, p.210) afirma que “a estreita relação e os modos como concebemos a masculinidade e a feminilidade com a sexualidade fazem parte desse contexto de representações culturalmente construídas e produzidas/reproduzidas nos diferentes espaços sociais.” Importante perceber que a sexualidade desses professores só deixa de ser questionada no momento em que eles reforçam sua heterossexualidade apresentando suas namoradas as colegas de

escola. Quando entendemos que só existe uma forma de ser homem e ser mulher, acabamos por reforçar o estigma de que um homem em uma profissão predominantemente feminina, deverá por consequência ser homossexual. Já quando entendemos que existem diversas formas de viver a masculinidade e feminilidade, torna-se mais fácil compreendermos que mesmo em uma profissão feminina, existem homens heterossexuais.

6.3 Como ser um professor de educação infantil?

Diante da construção de uma masculinidade referente que interpela os sujeitos a seguirem determinados modelos de homem, dos constantes questionamentos sobre a sexualidade, e tendo em vista que, como afirma Bento (2003, p.1) “não existem corpos livres de investimentos e expectativas sociais”, os professores foram perguntados se tiveram que adequar o modo de agir, falar, de se portar ou de se vestir, assim como se eles demonstram afeto, sensibilidade e fragilidade na relação com as crianças.

O professor C disse que não foi solicitada nenhuma mudança no vestuário, ou na forma de agir e falar, já os professores A e B afirmam que foi pedido que se vestissem de determinada maneira, segue suas falas:

“No modo de vestir sim porque eles exigem uniforme né, então só nesse sentido assim que eu tive que mudar alguma coisa.” (PROFESSOR A)

“Há regras de vestimenta no caso, não usar calção e não usar regata, mas isso é uma sugestão da diretora sabe pra evitar problemas sabe, mas era só essa questão, do mesmo modo para as minhas colegas sabe, ah ninguém pode ir de vestidinho curto, para não gerar mal estar pra ninguém sabe”.(PROFESSOR B)

Nessas falas fica evidente que os professores eram interpelados a utilizar determinada roupa para se adequarem ao ambiente escolar. Bento (2003, p.3) aponta que “o gênero adquire vida através das roupas que cobrem o corpo, dos gestos, dos olhares...”, ainda nesse sentido Goellner (2010, p. 28) afirma que

Mais do que um conjunto de músculos, ossos, víceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os

silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas.

As falas dos professores, em especial do professor B expressa a necessidade de não ir para a escola com o corpo muito aparente, o corpo ainda está naturalmente ligado ao sexual e um corpo muito exposto pode trazer alguns constrangimentos no ambiente escolar. Portanto é visível o modo como as escolas interpelam seus professores, tanto homens quanto mulheres, a utilizarem roupas mais fechadas, que não evidenciem o corpo.

A respeito das relações de afeto, sensibilidade e fragilidade na relação com as crianças, os professores respondem o seguinte:

“Eu procuro ser afetivo com as crianças mas eu acho que a gente tem que ser afetivo mas também não pode passar a mão entende, [...]mas normal assim, as crianças chegam eu dou beijo, dou abraço seja menino, seja menina, então com isso tranquilo.” (PROFESSOR A)

“Olha eles tem uma ideia de mim enquanto muito durão, mas isso é uma coisa que eu enquanto professor me constitui sabe.” (PROFESSOR B)

“Procuro ser muito afetuoso, eu procuro brincar sou muito atencioso, procuro ter bastante sensibilidade pra ver quando a criança não está bem quando está acontecendo alguma coisa.” (PROFESSOR C)

Essas falas nos possibilitam perceber que os professores costumam ser afetivos com as crianças. Sayão (2005, p.141) aponta a importância de o professor ser afetivo com todas as crianças, tendo em vista que, demonstrar que os

gestos de afeto e carinho também são prazerosos para os homens não sendo exclusividades das mulheres pode se constituir em vivências fundamentais para meninos e meninas e para o grupo de um modo geral no que concerne às relações de gênero.

Nesse sentido os professores, por meio da demonstração de afeto, podem estar desconstruindo noções normalizadas de gênero nas crianças. Porém, as falas dos professores também trazem a necessidade de se imporem enquanto disciplinadores. Eles afirmam que é importante em alguns momentos ser mais firme com as crianças, pois assim elas começam a aprender regras e limites que devem ser respeitados.

6.4 A construção da identidade docente

Muitas são as representações construídas sobre a docência, e estas se intensificam quando falamos da docência masculina. As representações não só nomeiam os sujeitos, mas são, muitas vezes, constituintes de suas próprias identidades. A construção da identidade masculina ainda tem sido muito associada ao ““não ser”: não ser feminino, não ser homossexual, não ser dócil, não ser efeminado na aparência física ou nas maneiras...” (RABELO, 2008, p.176).

Carvalho (1998, s.p.) aponta que as análises da construção das identidades masculinas concomitante aos avanços no conceito de gênero evidenciam “o caráter ‘generificado’ das próprias organizações e o papel ativo das relações de trabalho, tanto na construção de significados sociais de masculinidade e feminilidade, quanto na estruturação de identidades de gênero”. Dessa forma, percebe-se a escola também como uma instância generificada e generificadora, um espaço que separa adultos e crianças conforme suas diferenças, produzindo e reproduzindo representações de feminilidade e masculinidade.

Hall (2005, p.12-13) entende que “a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Como afirma esse autor, o sujeito assume diferentes identidades de acordo com os diferentes momentos, locais e “posições de sujeito” em que se encontra. As identidades deixam, assim, de ser estáveis e passam a ser móveis, inclusive havendo identidades contraditórias em um mesmo ser.

As formas pelas quais os professores constroem, reconstróem ou mantêm a sua identidade de professores homens revelam-se de suma importância para o entendimento dos conflitos e das contradições existentes no desempenho de sua profissão (CARDOSO, 2007, p. 4).

Sendo assim, os nossos entrevistados foram questionados se a escola contribui na construção de suas identidades enquanto docentes. Segue as respostas:

“Acho que de certa forma ela contribui sim, porque a gente acaba tendo que se adequar ao que a escola traz como conceito, como prioridade[...] então a gente acaba construindo

também a nossa forma de agir, a nossa forma de trabalhar no que a escola também solicita né, no que a escola nos pede.” (PROFESSOR A)

“50% da minha constituição foi e eu acredito que deve ser feito na faculdade, os outros 50% tu vai te constituindo na escola sabe, tem coisas que tu não vê em livro, tu só vai ver na escola mesmo sabe, com as crianças.” (PROFESSOR B)

“Docente enquanto professor assexuado, sim. [...] acaba trazendo alguns elementos para eu constituir a minha docência masculina entende, mas como eu nunca notei diferenciação entende, me senti sempre muito livre, então como eu te digo eu estou me constituindo docente assexuado, porque também eu nunca convivi com outro professor homem, então eu nunca enxerguei outro, pensar junto com ele, analisar.” (PROFESSOR C)

Os docentes em sua totalidade acreditam que a escola contribui para a construção da identidade docente, inclusive o professor A demonstra como a escola acaba construindo a identidade docente do professor. Nesse sentido, essas identidades que acabam se inscrevendo nos corpos dos professores homens que atuam na Educação Infantil, refletem um pouco do que a cultura e de uma forma menos ampla, do que suas/eus colegas de trabalho esperam desse sujeito. As pessoas são posicionadas segundo as diferentes expectativas e restrições a que estão expostas, dessa forma assumem diferentes identidades nesses diferentes contextos.

Stuart Hall aponta que no final do século XX as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, raça/etnia, que anteriormente eram aspectos sólidos dos indivíduos sociais começam a se fragmentar, o que acaba mudando também as identidades pessoais, questionando a ideia de sujeitos integrados. A perda da ideia de solidez do sujeito chamada pelo autor de deslocamento ou descentração, acaba se constituindo em uma crise de identidade desse sujeito. Este já não sabe qual é sua *verdadeira* identidade, essa identidade tão coerente e estável é deslocada pela experiência da incerteza (HALL, 2005).

O deslocamento da identidade acontece quando o centro é deslocado e substituído por vários centros e poder, sendo assim a ideia de identidade única é dissolvida e assume-se as múltiplas identidades em um só ser (HALL, 2005).

Diante dessas múltiplas identidades questionamos a relação existente entre a identidade profissional desses professores e a identidade pessoal. Sendo assim, obtivemos as seguintes respostas:

“Eu acho que marca sim porque, muitas vezes no meio social a gente acaba tendo que meio se portar como adulto, pra demonstrar ‘oh é um bom profissional’ né, então eu acho que marca sim.” (PROFESSOR A)

“Sim, [...] eu enquanto professor, até não me vejo fazendo outra coisa sabe, na minha história de vida, se eu fosse escrever uma acho que ela por si só já diria sabe, ia demonstrar que eu fui com o passar dos anos naturalmente me construindo para ser professor hoje, poderia ser professor de qualquer outra coisa sabe, não de educação infantil, mas acabei sendo professor de educação infantil..”. (PROFESSOR B)

“Marca, porque como eu te disse antes né, características da pessoa interagem com o professor profissional, características de responsabilidade em termos de organização de sensibilidade né, isso são meus, então acho que sim”. (PROFESSOR C)

Os professores apontam aqui que a identidade profissional acaba marcando a suas identidades pessoais. O professor B entende que sua identidade foi se constituindo no decorrer de sua vida, compactuando com a ideia de Hall (2005) que entende a identidade como um processo em constante mudança.

Já o professor A aponta que em alguns momentos ele tem que assumir uma identidade mais madura de modo a manter o profissionalismo.

A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra(WOODWARD, 2008, p. 31-32).

Esses conflitos ficam expressos nas palavras dos professores quando questionados se carregavam para outros espaços de convivência as marcas da atuação como professores. Segue as falas:

“Nessa questão assim mesmo que eu tava falando sabe, a gente acaba tendo que demonstrar uma postura um pouco diferente do nosso natural entende, a gente acaba tendo que, te portar de uma forma que as pessoas te percebam como uma pessoa séria, principalmente por estar trabalhando com criança, então é uma questão assim, ah eu estou

lá, por exemplo, em uma festa né, e aí eu estou lá na agitação tomando uma cervejinha e aí encontro um pai, uma mãe de uma das crianças, e daí de repente já fica uma coisa assim, 'opa isso é postura de um professor, então será que a atuação dele é tão boa assim pra ele estar fazendo tal ou tal coisa', então acaba marcando sim". (PROFESSOR A)

"Olha eu acho que enquanto princípios e concepções atitudinais sim sabe [...]o meu trabalho sabe, bem como um trabalho, uma profissão mesmo, eu realizo ela durante 8h, a diferença é que ela não se separe de mim, porque eu trabalho com conhecimento, eu tenho que estudar, eu tenho que preparar aula, eu tenho que planejar as atividades e depois de certa forma eu avalio essas atividades pra ver se funciona, claro questões de ética, de atitudes assim é os mesmos valores sabe. [...] A questão mais subjetiva dessa atividade é minha me constituiu, uma atividade que me realiza me alimenta internamente, subjetivamente, enquanto professor de escola com criança pequena sabe." (PROFESSOR B)

A totalidade dos professores acredita que carrega para outros espaços as subjetividades da atuação na sala de aula, apontando que o professor deve uma postura a qual é marcada por características como seriedade, ética, entre outras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos possibilitou a compreensão dos caminhos que levam à construção da docência masculina na Educação Infantil. Atentando para como o cuidado/educação de crianças ainda são questões socialmente relacionadas à feminilidade e nesse sentido, a entrada dos homens nessa área vem sofrendo alguns impedimentos e questionamentos.

A construção social da docência como uma profissão afeita às mulheres constitui-se de uma sensibilização da sociedade de que trabalhar com crianças pequenas exige algumas características, como afeto, cuidado, sensibilidade, qualidades essas, não muito atribuídas para caracterizar homens. Nesse sentido, é necessário desnaturalizar a ideia de uma masculinidade referente, onde os homens só podem ser fortes, corajosos, agressivos, e compreender as masculinidades como plurais, onde os homens também podem ser afetuosos, cuidadosos e sensíveis. A sociedade atual não pode mais reproduzir os padrões de comportamento afeitos ao século passado e continuar privando os homens, assim como as mulheres, a exercerem a profissão que desejarem independente de ser considerada masculina ou feminina. A escola é a instância que tem um importante papel nas desconstruções dos estereótipos de gênero, por isso é imprescindível que professores homens e mulheres atuem nessa instituição, de modo a contribuir na compreensão das crianças de que independente do sexo, todas as pessoas tem os mesmos direitos e podem usufruir de diferentes espaços se assim desejarem.

Esse trabalho permitiu observar que são diferentes as motivações que levam os homens a escolherem esse espaço profissional. Além disso, podemos perceber que os homens começam lentamente a ocupar os espaços atribuídos socialmente como femininos, contribuindo para o rompimento das fronteiras que delimitam as profissões próprias de mulheres e homens. E isso faz-se de extrema importância no que se refere a profissão de professor, pois a escola tem o dever de garantir a igualdade de gênero e para isso é necessário que seja garantida também a abertura das escolas para os docentes homens na educação infantil.

Importante salientar que este trabalho não teve a pretensão de apresentar a realidade de todos os professores homens de educação infantil, mas sim, refletir sobre as vivências e experiências desses três professores que tem a oportunidade

de trabalhar com crianças tão pequenas e conviver com os empecilhos e dificuldades dessa profissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev, 1996.

ALVES, M. F. P. Masculinidade/s: considerações a partir da leitura crítica de alguns textos que focalizam homens. **Revista Ártemis**. Nº 3. Dezembro de 2005.

ALVES, N. N. L. "Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização.. In: **Reunião Anual da Anped**. Caxambu, out 2006. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 16 de abril de 2013.

_____. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende**. Significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. 17p. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>. Acesso em: 12/06/2013.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985. [Tradução: Waltensir Dutra]

BANDEIRA, E.; DOMINGUES, J. V. Entre malhas, sapatilhas e corpos esguios: as masculinidades do ballet clássico em Rio Grande. In: **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. UIVALI – Itajaí– SC 23 a 25 de setembro de 2010). Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/sulbrasileiro/vcsbce/paper/viewFile/2129/1028> >. Acesso em: 16 de abril de 2013.

BENTO, B. "Transexuais, corpos e próteses". Labrys: **Estudos Feministas**, n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em: <http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys4/textos/berenice2mf.htm> >. Acesso em 26/06/2013.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. 1996.

_____. **Mapa do mercado de trabalho no Brasil: 1992-1997** / IBGE. Departamento de Emprego e Rendimento – Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2011**. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. **Parecer CNE/CEB 6/2005**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2005.

_____. **Relação Anual de Informações Sociais – RAIS. Sistema Público de Emprego e Renda**. Ministério do Trabalho. 2010. Disponível em: <http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_isper/index.php>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

CANGUÇU-CAMPINHO, A. K. F.. **A construção dialógica da identidade em pessoas intersexuais: o X e o Y da questão**, 2012. Tese (Doutorado em Saúde Pública), Universidade Federal da Bahia.

CARDOSO, F. A. Homens fora de lugar? a identidade de professores homens na docência com crianças. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu -Minas Gerais, 2007.

CARLOTO, C. M. A chefia familiar feminina nas famílias monoparentais em situação de extrema pobreza. In: **Revista Virtual Textos e Contextos**, PUC Rio Grande do Sul, v.4, dezembro de 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/994/774>>. Acesso em 17/04/2013.

CARRARA, S.; HEILBORN, M. L. Em cena, os homens.... Dossiê masculinidade. **Estudos Feministas**. V.6, nº.2, 1998.

CARVALHO, M. P. Ensino: uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº.11 maio/ago. 1999.

_____. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n.2, p. 406-424, 1998.

CONNEL, R. W.. Políticas da Masculinidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: **Educação e Realidade**. 20(2): 185-206. Jul/Dez. 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

DINIS, N. F. e CAVALCANTI, R. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro- Posições**. Campinas, v. 19, n.2 (56), mai/ago 2008, p.99-109.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 398/2005**. Conselho Estadual de Educação. Comissão Especial de Educação Infantil, Porto Alegre, 14 de junho de 2005.

FELIPE, J. Afinal, que é mesmo o pedófilo? In: **Cadernos Pagu** (26), Campinas, jan/jun 2006. P.201 – 223.

FILHO, G. I.; ROSSI, M. P. S. As congregações católicas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: educação feminina (1889 - 1940). In: **Revista de Educação Pública** - v. 18, n. 38 (set./dez. 2009) Cuiabá : EdUFMT, 2009, p. 553-566.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa** - Atratividade da Carreira Docente no Brasil. Relatório Final. São Paulo, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2012

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e pesquisa educacionais**. n.1, São Paulo, maio 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-formacao-professores.pdf>>. Acesso em: 02/05/2013.

GIFFIN, K. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2005, vol.10, n.1, pp. 47-57.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. In: **Cadernos de Formação RBCE**, v.1, n. 2. Campinas: CBCE e Autores Associados, 2010. p. 71-83. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/984>>. Acesso em: 27/06/2013.

_____; JAEGER, A. A. O músculo estraga a mulher? A produção de feminilidades no fisiculturismo. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 19(3): 392, setembro-dezembro/2011.

GONZATTO, M. **Por que apenas 2% dos estudantes querem seguir a carreira de professor?** In: Zero Hora. 2012. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/19,0,3916142,Por-que-apenas-2-dos-estudantes-querem-seguir-a-carreira-de-professor.html>>. Acesso em: 07 de maio de 2013.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. Famílias e domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, p.1-203, 2010.

JENSEN, J. J. Homens em serviços de cuidado de crianças - um artigo para discussão. In: **Seminário Internacional Homens no cuidado de crianças: visando uma cultura de responsabilidade, divisão e reciprocidade entre gêneros no cuidado de crianças**. Ravenna, Itália: 21- 22 de Maio de 1993.

KIMMEL, M. Sobre masculinidade: nuevos aportes... **Revista Géneros**. Año 1, No.3(Mayo,1994), pp. 54-62. Disponível em: <http://bvirtual.ucol.mx/descargables/48_sobre_masculinidad.pdf>. Acesso em: 07/01/2013

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, P. S. **O sexo dos anjos: representações e práticas em torno do gerenciamento sociomédico e cotidiano da intersexualidade**, 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARTINS, A. M.; RABELO, A. O. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, p. 6167-6176, 2006.

MEDRADO, B.; LYRA, J. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 16, set/dez 2008, p. 809-840. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9918/9130>. Acesso em: 06/02/2013.

MEYER, D. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 6ªed., 2010. p. 9-27.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 23ª ed., 2004.

RABELO, A. O. **A figura masculina na docência do ensino primário**: Um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro-Portugal. 2008. 545f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação, Portugal, 2008.

_____. Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, nº 15, p. 163-173, 2010.

_____. Professores homens nas séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Educação e Realidade** (35), Maio - Agosto, 2010, p. 279-298.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da Educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – M.G.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

_____; XAVIER, M. C. A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas. In: **Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. UFSC, Agosto de 2010.

RIBEIRO, F. Brasil é país com maior número de domésticas no mundo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 09 jan. 2013. Economia. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/brasil-pais-com-maior-numero-de-domesticas-no-mundo-7237845>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 107, p. 7-40, julho/1999.

SARMENTO, T. Correr o risco: ser homem numa profissão ´naturalmente` feminina. In: **Congresso português de sociologia** - Sociedades contemporâneas:

reflexividade e ação, nº.5. 2002, Braga, Portugal. Anais... Braga, Portugal: [s.n.], 2002.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

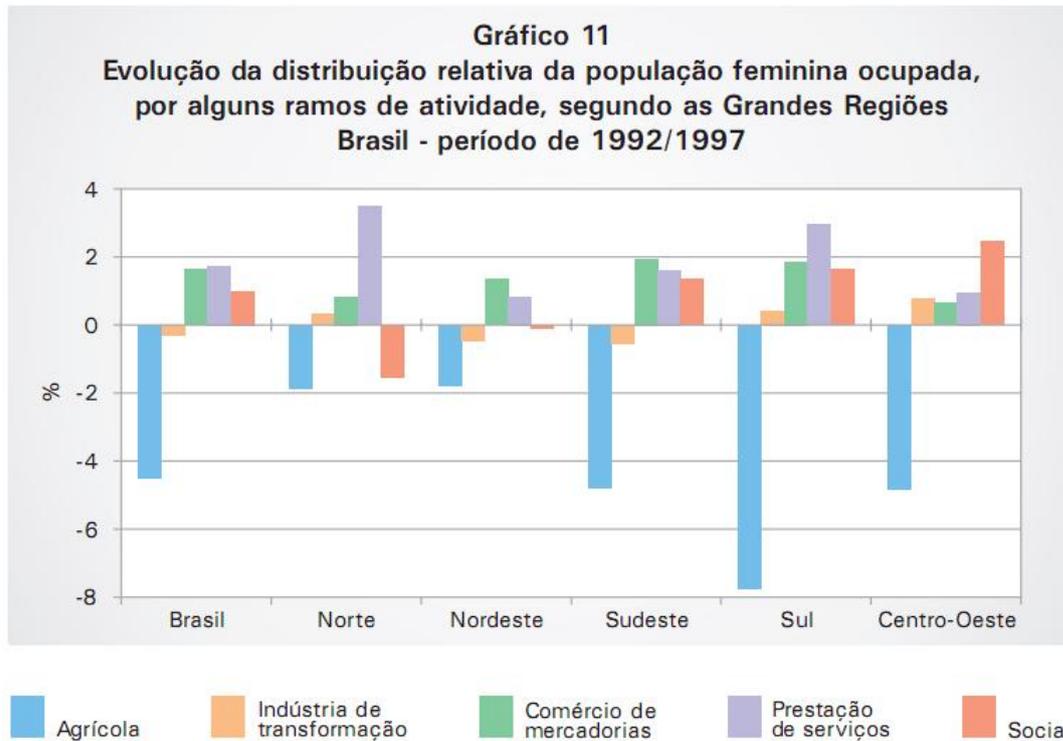
TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. In: **História da Educação/ ASPHE**, v. 2, nº 3, abril 1998.

UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S.; GAVA, T. Gênero e Sexualidade nos currículos de Pedagogia. In: **Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. UFSC, Agosto de 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 7 – 72.

ZIBETTI, M. L. T. O que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente? In: **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007, Caxambu - MG. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

Anexo I - Evolução da distribuição relativa da população feminina ocupada, por alguns ramos de atividade, segundo as Grandes Regiões Brasil - período de 1992/1997.



Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1992: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. 1 CD-ROM; Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1997: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. 1 CD-ROM.

Nota: Excluída a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Anexo II - Informações para o Sistema Público de Emprego e Renda - Brasil e Rio Grande do Sul

MTE - Informações para o Sistema Público de Emprego e Renda

UF: --- Total Brasil --- Município: Todos

NÚMERO DE EMPREGOS FORMAIS EM 31 DE DEZEMBRO DE 2010

Total das Atividades			
IBGE Setor	Masculino	Feminino	Total
1 - Extrativa mineral	189.848	21.368	211.216
2 - Indústria de transformação	5.464.277	2.421.425	7.885.702
3 - Serviços industriais de utilidade pública	332.171	70.113	402.284
4 - Construção Civil	2.319.169	189.753	2.508.922
5 - Comércio	4.848.084	3.534.155	8.382.239
6 - Serviços	7.742.152	6.602.863	14.345.015
7 - Administração Pública	3.666.388	5.256.992	8.923.380
8 - Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	1.190.669	218.928	1.409.597
Total	25.752.758	18.315.597	44.068.355

MTE - Informações para o Sistema Público de Emprego e Renda

UF: Rio Grande do Sul Município: Todos

NÚMERO DE EMPREGOS FORMAIS EM 31 DE DEZEMBRO DE 2010

Total das Atividades			
IBGE Setor	Masculino	Feminino	Total
1 - Extrativa mineral	6.043	473	6.516
2 - Indústria de transformação	457.698	259.916	717.614
3 - Serviços industriais de utilidade pública	23.979	6.190	30.169
4 - Construção Civil	116.613	8.262	124.875
5 - Comércio	304.097	257.593	561.690
6 - Serviços	415.499	421.169	836.668
7 - Administração Pública	165.225	279.270	444.495
8 - Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	67.485	14.650	82.135
Total	1.556.639	1.247.523	2.804.162

Anexo III - Entrevista semi-estruturada

1. Nome:
2. Idade:
3. Cidade onde mora:
4. Grau de escolaridade:
5. Já trabalhou em outra área profissional?
6. O que influenciou na escolha dessa profissão?
7. Qual a reação da família e amigos diante da escolha da profissão?
8. Em sua opinião porque existem poucos professores homens na Educação Infantil?
9. Em quantas escolas já trabalhou?
10. Sempre trabalhou na Educação Infantil ou já atuou nos anos iniciais?
11. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?
12. Em que turma atua?
13. Como ocorreu a inserção na escola de Educação Infantil?
14. Como foi a recepção das/os colegas professoras/es, equipe diretiva e funcionários/as?
15. Como é a relação com as/os colegas professoras/os, equipe diretiva e funcionários/as atualmente?
16. Pretende continuar atuando na Educação Infantil, ou pretende mudar de área?
17. Como é sua relação com as crianças?
18. O que é ser homem para você?
19. O que é ser masculino?
20. A escola em que trabalha te cobra um jeito de ser professor masculino?
21. Você teve que adequar o modo de agir, falar, portar-se, vestir-se por causa da sua profissão?
22. Você demonstra afeto, sensibilidade, fragilidade na relação com as crianças?
23. A escola contribuiu na construção da sua identidade docente? Como?
24. A sua identidade profissional marca de alguma forma a sua identidade pessoal?
25. Tu carregas para outros espaços de convivência algumas marcas da tua atuação como professor de Educação Infantil?
26. Sua sexualidade já foi questionada por ser professor de Educação Infantil?

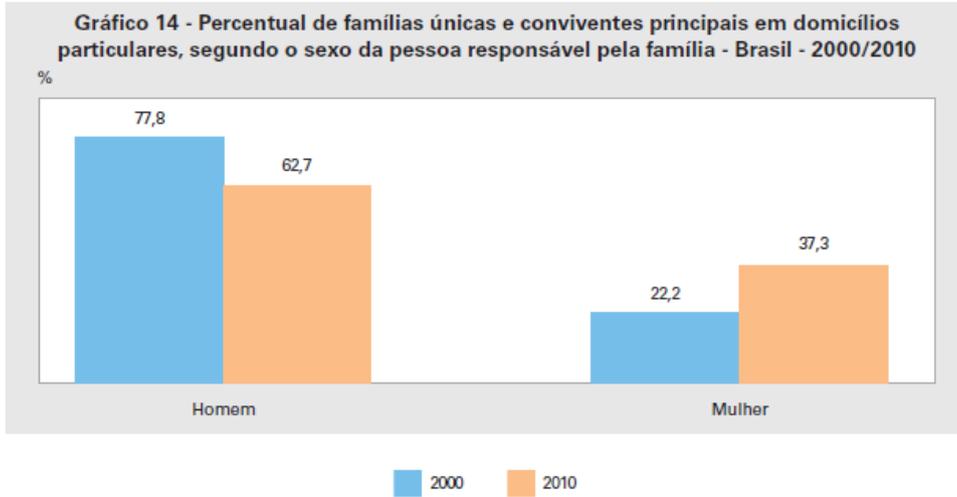
Anexo IV – Matriz Analítica

Objetivos Específicos	Variáveis	Questões
<p>Conhecer como se dá a escolha de homens por uma profissão considerada feminina.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhou em alguma área que não seja feminizada. 2. Família, Amigos, Algum professor, Estabilidade financeira 3. Reação da sociedade, Família, Amigos 4. Reduzido número de professores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Já trabalhou em outra área profissional? 2. O que influenciou na escolha dessa profissão? 3. Qual a reação da família e amigos diante da escolha da profissão? 4. Em sua opinião porque existem poucos professores homens na Educação Infantil?
<p>Entender o processo de inserção do docente em uma escola de EI.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contextualização vivencia profissional. 2. Contextualização vivencia profissional. 3. Contextualização vivencia profissional. 4. Atua no maternal, ou berçário, ou jardim? Ou pré? 5. Foi fácil a inserção, ou teve problemas. 6. Professoras/es, equipe diretiva, funcionários/as. 7. Professoras/es, equipe diretiva, funcionários/as. 8. Identificação com a E.I., ou profissão passageira. 9. Crianças 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em quantas escolas já trabalhou? 2. Sempre trabalhou na Educação Infantil ou já atuou nos anos iniciais? 3. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil? 4. Em que turma atua? 5. Como ocorreu a inserção na

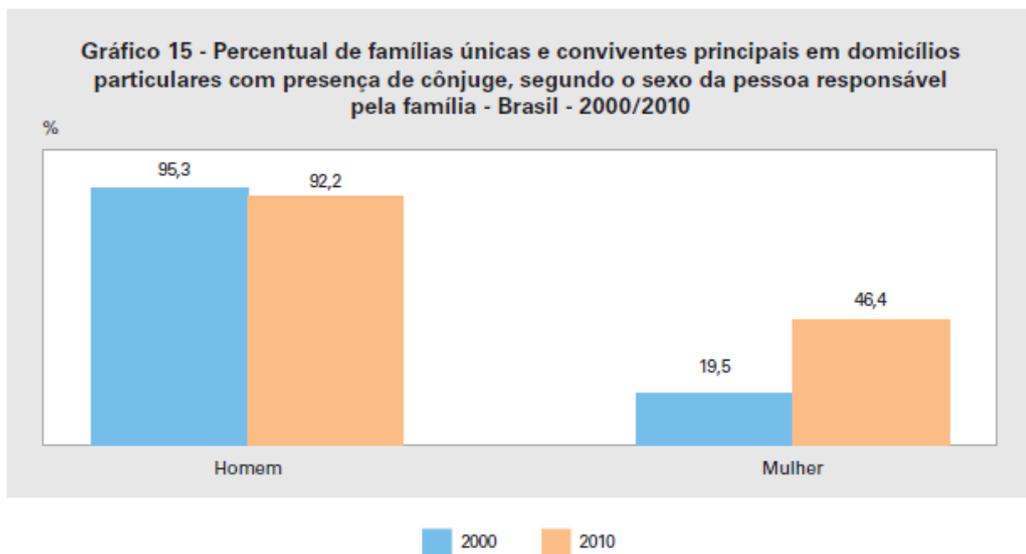
		<p>escola de Educação Infantil?</p> <p>6. Como foi a recepção das/os colegas professoras/es, equipe diretiva e funcionários/as?</p> <p>7. Como é a relação com as/os colegas professoras/os, equipe diretiva e funcionários/as atualmente?</p> <p>8. Pretende continuar atuando na Educação Infantil, ou pretende mudar de área?</p> <p>9. Como é sua relação com as crianças?</p>
<p>Analisar as relações de gênero na construção da docência masculina.</p>	<p>1. Representação de homem.</p> <p>2. Representação masculino.</p> <p>3. Comportamentos.</p> <p>4. Comportamentos.</p> <p>5. Comportamentos.</p>	<p>1. O que é ser homem para você?</p> <p>2. O que é ser masculino?</p> <p>3. A escola em que trabalha te cobra um jeito de ser professor masculino?</p> <p>4. Você teve que adequar o modo de agir, falar, portar-se, vestir-se por causa da sua profissão?</p>

		5. Você demonstra afeto, sensibilidade, fragilidade na relação com as crianças?
Analisar a construção social da identidade docente do homem professor de EI.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identidade docente. 2. Identidade profissional e pessoal. 3. Atuação profissional. 4. Reação da família e amigos. 5. Sexualidade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A escola contribuiu na construção da sua identidade docente? Como? 2. A sua identidade profissional marca de alguma forma a sua identidade pessoal? 3. Tu carregas para outros espaços de convivência algumas marcas da tua atuação como professor de Educação Infantil? 4. Qual foi a reação da tua família e amigos quando escolheste essa profissão? 5. Sua sexualidade já foi questionada por ser professor de Educação Infantil?

Anexo V – Percentual de famílias únicas e conviventes principais em domicílios particulares, segundo o sexo da pessoa responsável pela família – 2000/2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Relações de Gênero e a Docência Masculina

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Karine Jacques Hentges (tel.(55)8409-5301, e-mail karinejhentges@gmail.com)

Eu, _____, confirmo que recebi as informações necessárias para entender porque e como este estudo está sendo feito. A pesquisadora se comprometeu a manter o segredo do meu nome. Compreendi que: não sou obrigado(a) a participar desta pesquisa. Mesmo depois de aceitar participar do estudo, em qualquer momento posso desistir.

Este estudo tem como objetivo: Conhecer como acontece a construção da docência masculina em uma escola de Educação Infantil.

- Benefícios: concordo que os resultados dessa pesquisa sejam publicados, havendo benefícios para a sociedade acadêmica e sociedade civil.
- Se eu permitir, a conversa será gravada em gravador digital, para que a pesquisadora possa me oferecer maior atenção, não tendo que anotar tudo que eu disser;
- O que eu falar será digitado (transcrito) e as gravações serão guardadas por 5 anos, por determinação das normas de pesquisa. Somente a pesquisadora e a orientadora do estudo terão acesso aos dados da pesquisa e esses irão compor um banco de dados;
- Na divulgação desses resultados, meu nome não aparecerá: receberei um código. Ninguém poderá descobrir quem sou, sendo que minha identidade ficará protegida;
- Se eu tiver dúvidas, poderei telefonar para a pesquisadora responsável. Ainda assim, permanecendo alguma dúvida, poderei ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da instituição.

Aceito participar deste estudo e a publicação das informações por mim fornecidas à pesquisadora.

Santa Maria, de 2011.

Assinatura da participante:

Assinatura

da

pesquisadora: