



MARIANA KUBILIUS MONTEIRO

**TRAJETÓRIAS NA DOCÊNCIA:
PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS

2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MARIANA KUBILIUS MONTEIRO

TRAJETÓRIAS NA DOCÊNCIA: professores homens na educação infantil

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação Física, na área de Educação Física e Sociedade.

Orientadora: HELENA ALTMANN

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MARIANA KUBILIUS MONTEIRO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. HELENA ALTMANN.

A handwritten signature in blue ink, reading "Helena Altmann", is written over a horizontal line.

CAMPINAS

2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

M764t Monteiro, Mariana Kubilius, 1985-
Trajetórias na docência : professores homens na educação infantil / Mariana Kubilius Monteiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Helena Altmann.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Docência. 2. Educação infantil. 3. Gênero. 4. Masculinidade. I. Altmann, Helena. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Professional lives in teaching : male teachers in early childhood education

Palavras-chave em inglês:

Teaching

Early childhood education

Gender

Masculinity

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Helena Altmann [Orientador]

Carmen Lucia Soares

Eliana Ayoub

Data de defesa: 13-02-2014


Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA



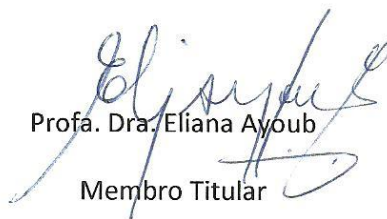
Profa. Dra. Helena Altmann

Orientadora



Profa. Dra. Carmen Lucia Soares

Membro Titular



Profa. Dra. Eliana Ayoub

Membro Titular

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Educação Infantil; Gênero; Masculinidade.

ABSTRACT

This research examines the professional trajectories of male teachers who work in the municipal schools of Campinas/SP, professional area predominantly occupied by women in Brazil and many other countries. We sought to highlight the professional trajectories of the subjects, the choice of profession and professional experience. From the anthropological perspective of life histories, all male teachers who worked in public schools in the first half of 2012 were interviewed, in a total of seven interviews, plus the collection of statistical data from the Municipal Department of Education. The analysis of the trajectories revealed that the influence of mothers and teachers, a positive experience during compulsory schooling and intent to occupy positions in school management were aspects that led to the choice of courses like Magisterium and/or Pedagogy. Choosing a career in Early Childhood Education was influenced of knowledge of training courses and was an employment opportunity. The entry and stay in the profession was marked both by challenges characteristic of the area of expertise such as difficulties arising from a hegemonic notion of masculinity - which led to questions about the male presence in Early Childhood Education, vocational choice, the procedures adopted during care children and sexual orientation of teachers. Attempts at segregation between teachers and children operated as targeting older groups of men teachers, children change to another class or petition for removal of the teacher definitely school were observed.

KEYWORDS: Teaching, Early Childhood Education, Gender, Masculinity.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 2: REALIZAR UMA PESQUISA: ESCOLHAS E CAMINHOS	05
2.1 A abordagem metodológica das histórias de vida	05
2.2 Os sujeitos da pesquisa	07
2.3 A ida a campo realizar entrevistas	11
2.4 O fornecimento de dados pela Secretaria Municipal de Educação e a revisão bibliográfica	16
CAPÍTULO 3: TRABALHO, GÊNERO E EDUCAÇÃO	21
3.1 O processo de feminização/desmasculinização da profissão docente	27
3.2 A profissão docente em Campinas/SP	36
3.3 A busca pela equidade de gênero na educação	40
CAPÍTULO 4: TRAJETÓRIAS NA DOCÊNCIA: A ESCOLHA DA PROFISSÃO	45
4.1 A escolha do Magistério e/ou Pedagogia como formação inicial	45
4.2 O curso de Pedagogia como segunda formação: um caminho para cargos na gestão	57
4.3 A escolha por trabalhar como professor de Educação Infantil	63
CAPÍTULO 5: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS/SP	75
5.1 Dificuldades iniciais e aprendizagem da profissão	75
5.2 Homens na docência: olhares de suspeita e tentativas de segregação	84
5.2.1 As exceções e masculinidades que emergiram	106
5.2.2 A suspeita permanente	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	129
APÊNDICE II: ROTEIRO DE ENTREVISTA	131
ANEXO I: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	133

Aos meus pais, Silso e Maria Helena, pelas
palavras de sabedoria. Ao Rafa, meu irmão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família e aos meus amigos e amigas, pela presença constante e pela compreensão em minhas presenças-ausências.

Aos/às colegas do CEMEI Dep. Fed. João Herrmann Neto e do Grupo de Pesquisa Corpo e Educação, pelo aprendizado intenso, apoio e confiança no período de ingresso, realização e conclusão do mestrado; Por compartilharem conhecimentos, dúvidas, descobertas e vivências nesse período.

À Helena que, além dos conhecimentos teóricos, orientou e compartilhou generosidade e sabedoria.

Aos membros da banca, que aceitaram participar desse debate e, em especial, às professoras Roseli e Carminha, que desde a banca de qualificação vêm colaborando para as reflexões realizadas.

À CAPES, pelo incentivo aos estudantes da pós-graduação.

Aos professores de Educação Infantil que se dispuseram a participar da pesquisa e aos funcionários da SME, pela disponibilidade em fornecer os dados solicitados.

Aos professores de diversas Faculdades e Institutos da UNICAMP, em especial aos da FEF, FE, IEL e IFCH, que contribuíram com conhecimentos e orientações em diversas disciplinas ministradas.

Aos funcionários e funcionárias da FEF, pelo profissionalismo e disponibilidade aos discentes do programa de pós-graduação em Educação Física.

Aos meus mestres: aos de ontem, hoje e amanhã.

Agradeço, enfim, à vida, pela oportunidade.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos professores	09
Quadro 2 – Número de professores do sexo masculino por disciplina na rede municipal de Campinas/SP	36
Quadro 3 – Professores com acúmulo de cargos em 2013	38
Quadro 4 – Quantidade de gestores da SME em 2013	60
Quadro 5 – Dificuldades no início da carreira docente na Educação Infantil na rede municipal de Campinas/SP	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGI	Agrupamento I
AGIII	Agrupamento III
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BI	Berçário I
BII	Berçário II
CAPEB	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
EC-MENZ	Early Childhood Men in New Zealand
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MISTER	Mentors Instructing Students Toward Effective Role-models
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
NAYEC	National Association for the Education of Young Children
SBU	Sistema de Bibliotecas da Unicamp
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SELO	Strengthening Early Learning Opportunities
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDC	Trabalho Docente Coletivo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão que, desde o século XIX no Brasil, vem sendo exercida predominantemente por mulheres. A mesma característica é observada em muitos outros países, por exemplo, na Alemanha (WOLFRAM ET AL., 2009), nos Estados Unidos (MOSSBURG, 2004), em Israel (OPLATKA e EIZENBERG, 2007), dentre outros.

Essa característica desigual entre os sexos na profissão torna-se mais evidente quando se refere à docência dedicada à pequena infância, como é o caso da Educação Infantil, sendo que, quanto menor a idade da criança atendida, mais reduzida é a participação masculina na docência e menor a remuneração dos profissionais na área (SAPAROLLI, 1998; VIANNA, 2001/02; BRASIL, 2009a).

Enquanto no Ensino Superior tanto a presença masculina quanto os salários pagos são os mais elevados na área da docência, a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental são as etapas da educação que contam com a menor presença de homens atuando e com os menores salários (BRASIL, 2009a).

No entanto, essa característica de gênero nem sempre foi um retrato da docência no Brasil. O caráter predominantemente feminino da profissão docente, principalmente nas primeiras etapas da Educação Básica, considerado pelo senso comum como natural e vocacional, veio sendo construído no decorrer de um período histórico, em um processo denominado por pesquisadores da área como “feminização” do magistério (ARCE, 2001; HAHNER, 2011; LOURO, 1997, 2010) e problematizado por outros estudiosos como “desmasculinização” do magistério (FARIA FILHO ET AL., 2005).

Esse processo de feminização/demasculinização da docência dedicada à infância tem ocorrido desde o século XIX no Brasil, pois antes desse período a docência era direcionada predominantemente à educação de meninos, sendo exercida por professores

homens. As mulheres, naquele período, não estavam presentes tanto na carreira docente quanto no cotidiano estudantil. Processo semelhante, embora com outras particularidades históricas, ocorreu também em outros países ocidentais como, por exemplo, nos Estados Unidos (MOSSBURG, 2004).

O exercício da profissão docente predominantemente por mulheres tornou-se possível a partir da ampliação da escolarização feminina e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, no século XIX no Brasil. No entanto, há países nos quais as mulheres ainda não conquistaram espaços além do ambiente doméstico e em esferas do mercado de trabalho (UIS, 2010), como no caso da Libéria, país africano no qual a docência é exercida quase exclusivamente por homens. O abandono dos estudos pelas meninas e a ausência das mulheres na carreira docente são questões abordadas em pesquisas como a de Stromquist et. al (2012).

No entanto, a docência, sendo exercida predominantemente por mulheres no decorrer da história, foi aos poucos se apresentando de forma naturalizada, sendo considerada na atualidade como um trabalho “naturalmente” feminino. E, ao se referir à educação dedicada à pequena infância, essa concepção naturalizada torna-se ainda mais acentuada.

Nesta pesquisa, realizei entrevistas visando analisar as trajetórias profissionais de homens que trabalham como professores de crianças na Educação Infantil, em Centros de Educação Infantil (CEIs) da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP. O enfoque nesse grupo minoritário buscou analisar aspectos das trajetórias profissionais dos sujeitos, como o contexto de escolha da profissão - que envolveu a opção por um curso de formação e, posteriormente, a iniciativa pela carreira na Educação Infantil - e a experiência profissional dos sujeitos - permeada e influenciada por outras experiências educativas e também por experiências em outras áreas de atuação profissional.

Realizando um recorte a partir da perspectiva de gênero, busquei evidenciar como essas relações atravessaram as trajetórias dos sujeitos da pesquisa, em uma perspectiva que desestabilizasse a concepção da profissão docente como carreira naturalizada como feminina. Analisando as trajetórias dos sujeitos, realizei o exercício de

distanciamento do meu olhar de pesquisadora, de forma a “estranhar” as trajetórias dos docentes de Educação Infantil.

No contexto em que emergiu a problemática desta pesquisa, procurei dar visibilidade e compreender essa presença/ausência masculina na carreira docente na Educação Infantil, assim como as trajetórias singulares dos sujeitos, partindo das seguintes questões: Quem eram os homens que atuavam na docência na Educação Infantil em Campinas/SP? Quais razões os levaram a optar por essa área de atuação profissional? Como foi o início de suas carreiras docentes? Existiam diferenças percebidas pelos sujeitos entre o início da carreira e a atualidade? De que maneira os cursos de formação influenciaram nas suas práticas e escolhas profissionais? Quais influências em suas trajetórias eles puderam perceber pelo fato de serem homens atuando em uma profissão exercida predominantemente por mulheres?

No segundo capítulo, apresentarei o referencial teórico-metodológico utilizado para realizar a pesquisa, inspirado na perspectiva antropológica das histórias de vida. Descreverei a entrevista como instrumento para coleta de dados e explicitarei a forma de seleção e abordagem dos sujeitos, assim como a heterogeneidade que constituiu o grupo de homens professores de Educação Infantil em Campinas/SP. Apresentarei também a contribuição da Secretaria Municipal de Educação fornecendo dados e a forma de realização da pesquisa bibliográfica.

Enfocando a temática trabalho, gênero e educação, no terceiro capítulo enfocarei a noção de divisão sexual do trabalho e a contribuição dos estudos de gênero nesse debate, explicitando a abordagem teórico-metodológica a partir da qual realizei a análise dos dados, retomando a constituição do campo teórico dos estudos de gênero e os avanços no campo de estudos sobre masculinidade(s). Problematizarei a concepção de trabalho docente dedicado à infância como área de atuação feminina, contextualizando historicamente o processo de feminização do magistério no Brasil, pois a condição que a trajetória de profissionais do sexo masculino na Educação Infantil assumiu nessa pesquisa, na forma de objeto de análise, tornou-se possível exatamente por seu caráter relacional e por sua presença ocorrer em uma área profissional que, no decorrer do século XIX, passou

a ser exercida predominantemente por mulheres. Apresentarei, ainda, nesse capítulo, dados acerca da carreira docente no município de Campinas/SP, além de analisar iniciativas internacionais que têm buscado a ampliação da participação de homens na docência na Educação Infantil.

As trajetórias profissionais dos professores entrevistados, com enfoque na escolha profissional e nas influências que os levaram a escolher o curso de formação na área do Magistério e Pedagogia, assim como a ingressar na docência especificamente na Educação Infantil na rede municipal de Campinas/SP, foram analisadas no capítulo quatro.

O quinto capítulo é dedicado a explicitar as experiências docentes na Educação Infantil, conforme relatadas pelos sujeitos. Emergiram dificuldades no período inicial da carreira, algumas relacionadas justamente à presença masculina em uma profissão exercida predominantemente por mulheres. A presença dos professores na Educação Infantil revelou questionamentos e tentativas de segregação entre homens e crianças, a partir de noções hegemônicas de masculinidade.

CAPÍTULO 2: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS, ESCOLHAS REALIZADAS

2.1 A abordagem metodológica das histórias de vida

A abordagem metodológica das histórias de vida foi a perspectiva a partir da qual foram realizadas entrevistas com os professores de Educação Infantil, visando dar visibilidade aos sujeitos e suas histórias singulares, investigando suas escolhas e trajetórias profissionais para, dessa forma, compreender aspectos da profissão docente. Nessa abordagem, foram utilizadas - como instrumento de coleta de dados - entrevistas estruturadas e/ou não estruturadas, visando relacionar abstrações acerca de vidas individuais (TOBAR E YALOUR, 2001).

Essa perspectiva tem procurado produzir um conhecimento científico que se contrapõe a alguns paradigmas hegemônicos da sociologia e da ciência, fazendo emergir os sujeitos frente às estruturas e sistemas, com foco na qualidade ao invés da quantidade e contrapondo a vivência real ao que está instituído (NÓVOA, 2000). Nessa abordagem,

O homem é universal e singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27 *apud* NÓVOA, 2000, p. 18).

Meu enfoque direcionou-se aos aspectos relacionados às trajetórias profissionais dos sujeitos, às escolhas e influências que os levaram à carreira docente, além da comparação entre diferentes momentos de suas trajetórias docentes especificamente na Educação Infantil, supondo que as relações de gênero seriam um elemento constitutivo dessas trajetórias.

O método de histórias de vida foi utilizado também por Connell (2013), autora que expõe que “o tempo visto na história de vida não é apenas o tempo de geração, o ciclo de reprodução, crescimento e envelhecimento. Também é, fundamentalmente, o tempo histórico” (CONNELL, 2013).

Quando realizei essa pesquisa, todos os professores contatados se dispuseram a participar, fato que se contrapõe ao elemento considerado como um fator limitante na abordagem de histórias de vida: a dificuldade de representatividade, pois o pesquisador depende da disponibilidade dos sujeitos em contar suas histórias (TOBAR E YALOUR, 2001).

Ressalto ainda que entrevistei a totalidade dos homens professores que atuavam na Educação Infantil na rede municipal de Campinas/SP no primeiro semestre de 2012, momento em que foi realizada a coleta de dados: sete sujeitos. O pequeno número de homens professores encontrado foi um motivo de apreensão no início da pesquisa; no entanto, pela pronta adesão dos sujeitos às entrevistas, tal número não se mostrou como limitante à sua realização.

O fato de os homens professores constituírem um grupo minoritário nesse campo de atuação profissional, que é a docência na Educação Infantil, foi exatamente o elemento que propiciou o surgimento da pesquisa. Esse é outro aspecto característico da abordagem das histórias de vida que me fez optar por tal metodologia: o fato de trabalhar com sujeitos atípicos dentro de suas comunidades (TOBAR E YALOUR, 2001).

Dessa forma, investigar as influências que levaram esses professores à docência na Educação Infantil e buscar apreender como vêm constituindo suas trajetórias profissionais proporcionou um olhar a partir da perspectiva de uma minoria: os professores homens.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

A Educação Infantil é a área da educação que menos conta com a presença masculina em seu cotidiano. Além disso, a prática pedagógica nessa etapa da Educação Básica possui características distintas daquela realizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período de escolarização, destaca-se a importância da organização do tempo e espaço no trabalho com as crianças, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e as interações e brincadeiras são os eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

O caráter educativo da educação de crianças de 0 a 5 anos e as características específicas dessa etapa da educação, que se distancia também do modelo escolar, tem sido debatido nos últimos anos, tanto no âmbito nacional como no nível municipal. As discussões no município de Campinas/SP culminaram no lançamento de um documento contendo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, no qual foi sistematizado o processo de debate acerca das práticas pedagógicas nessa etapa da educação no município bem como, conforme o nome sugere, foram delineadas as diretrizes para o trabalho pedagógico na Educação Infantil municipal (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2013b).

Nesta pesquisa, entrevistei os homens professores de Educação Infantil por se configurarem como minoria em uma profissão exercida predominantemente por mulheres. Embora no cotidiano da Educação Infantil os homens estejam presentes em outras funções, optei por entrevistar apenas os professores, por tratar-se de uma profissão cuja escolha decorre a partir de diversos processos, dentre eles a formação profissional. A escolha pela profissão de professor ocorre antes do ingresso no curso de formação inicial, não se tratando de apenas uma ocupação. Trata-se, ainda, de uma profissão que, no imaginário social, é considerada como feminina.

Para ingresso na profissão docente, é exigida formação prévia nos cursos de Magistério, Pedagogia ou Normal Superior, o que caracteriza uma escolha profissional que precede o ingresso na carreira. Dessa forma, o ponto de partida para ingresso na docência foi a opção pelo curso de formação inicial na área da educação.

Ao mesmo tempo, optei por não entrevistar os homens monitores e agentes de Educação Infantil, pois embora esses sujeitos também atuassem diretamente com crianças no cotidiano da Educação Infantil, para ingresso nesse cargo não lhes era exigida uma formação prévia específica na área da educação, o que sinaliza que, em muitos casos, a escolha por essa ocupação era realizada no momento de inscrição no concurso público, e não previamente pensada, como no caso dos professores.

Até o momento em que realizei a pesquisa, a exigência para ingresso no cargo de agente educacional era o Ensino Médio, fato que atraía pessoas oriundas de diversos cursos profissionalizantes, cursos superiores ou que tinham concluído apenas o Ensino Médio. Além disso, essa função não fazia parte da carreira do magistério no município¹.

A importância da presença do (a) professor (a) na Educação Infantil, trabalhando com crianças de zero a seis anos e tendo uma formação específica para atuar na área é uma conquista recente na história da Educação Infantil e permanece em tensão a luta pelo caráter educativo e intencional dessa etapa da educação. Nesse sentido, saliento a importância da análise da formação docente e sua implicação nas trajetórias profissionais dos sujeitos; daí o recorte enfocando as histórias dos homens professores.

No momento em que realizei as entrevistas, havia sete homens atuando como professores na rede municipal e todos foram entrevistados, sendo que, por um momento, esse número foi motivo de preocupação, pois havia sido planejado entrevistar pelo menos dez professores, supondo que estes seriam selecionados de um universo com um número maior de sujeitos, o que se tornou um dado novo e importante da pesquisa: esses

¹ Ressalto que muitos monitores/agentes educacionais posteriormente ao ingresso no cargo, buscavam cursos de formação na área pedagógica. Além disso, no período de redação desta dissertação, iniciou-se levantamento de dados por parte da Secretaria Municipal de Educação a respeito da formação desses profissionais, visando proporcionar cursos de formação inicial em Pedagogia. Essa medida é decorrente de lutas desses profissionais em busca do reenquadramento de sua função na carreira do Magistério, haja visto que há alguns anos esse cargo foi deslocado para a carreira administrativa, não usufruindo de direitos específicos da área da educação, tais como recesso escolar, tempo especial para aposentadoria, dentre outros.

professores correspondiam a 0,8% do total de professores de Educação Infantil no município, fato que exerceu influência em suas trajetórias.

A partir das narrativas construídas oralmente pelos sujeitos, pude evidenciar a heterogeneidade que caracterizou suas trajetórias, seja no que se refere à área de formação, às experiências profissionais anteriores à Educação Infantil, ou mesmo à idade e tempo de experiência na docência, que proporcionaram a constituição de identidades profissionais singulares.

No Quadro 1, foram organizados os dados visando retratar quem são esses homens que atuam como professores de Educação Infantil na rede municipal de Campinas/SP. Os nomes são fictícios, escolhidos por cada professor entrevistado, visando preservar suas identidades.

QUADRO 1 – Perfil dos professores

Professor	Idade	Formação (em ordem de realização)	Experiência total na docência²	Experiência docente na Educação Infantil
Albarus	40 anos	Curso técnico Bach./Lic. em Educ. Física Lic. em Pedagogia Pós-grad. em Ed. Infantil	6,5 anos	3,5 anos
Júlio	43 anos	Magistério Lic. Em Pedagogia Pós-grad.	21 anos	21 anos
Michael	34 anos	Magistério Lic. em Letras Pós-grad. em Ed. Infantil	15,5 anos	12,5 anos
Miguel	25 anos	Magistério Lic. em Pedagogia	4,5 anos	3 anos
Murilo	37 anos	Magistério Lic. em Pedagogia Pós-grad. Psicopedagogia	19 anos	13 anos
Rafael	28 anos	Lic. em Pedagogia Pós-grad. Psicopedagogia	3,5 anos	3,5 anos
Raposa	34 anos	Lic. em Pedagogia	5,5 anos	3,5 anos

A formação profissional dos professores entrevistados iniciou-se a partir do ingresso no curso de Magistério, no Ensino Técnico em outra área³ ou no curso de

² Como “tempo total de experiência” não consideramos estágios ou educação não-formal.

Pedagogia. Todos os professores, mesmo aqueles que realizaram o curso de Magistério ou o curso Técnico, continuaram sua formação em cursos de Ensino Superior.

Quatro professores se formaram inicialmente no Magistério, sendo que três deles continuaram sua formação no curso de Pedagogia e um optou pelo curso de Licenciatura em Letras. Dois professores iniciaram sua formação profissional especificamente no curso superior de Licenciatura em Pedagogia. Apenas um professor é proveniente de outra área profissional, tendo realizado um curso técnico, que foi seguido pela realização dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física e, em um terceiro momento, no decorrer de sua carreira docente, vindo a realizar um curso de complementação na área de Pedagogia, formação complementar que proporcionou o seu caminhar até a docência na Educação Infantil.

Dos sete professores entrevistados, cinco haviam continuado sua formação na área da educação até o nível de pós-graduação (especialização) e vários professores, quando questionados a respeito dos planos para o futuro, revelaram interesse em realizar outro curso de pós-graduação, mas dessa vez em programas de mestrado.

A faixa etária dos professores, assim como sua formação, se mostrou heterogênea. No momento em que realizei as entrevistas, a idade dos sete professores entrevistados variava entre 25 e 43 anos.

As experiências profissionais que os professores vivenciaram antes do ingresso na docência na Educação Infantil foram heterogêneas e, dessa forma, influenciaram a constituição de suas identidades profissionais de maneira particular. Os professores demonstraram conhecimentos da área da educação, obtidos através dos cursos de Magistério e Pedagogia e da própria prática docente, mas também contaram com conhecimentos particulares, que vieram constituindo⁴ - de maneira heterogênea - suas

³ Embora não tenha especificado o curso, o professor Albarus revelou ter trabalhado anteriormente em uma empresa de telecomunicações, como técnico em informática.

⁴ Considero que “vieram constituindo”, pois vários professores se encontram em início de carreira, experimentando e descobrindo a docência na Educação Infantil. O próprio professor Raposa, ao ser questionado a respeito de sua carreira, que se iniciou como arte-educador, passou pela docência no Ensino Fundamental e hoje se encontra na Educação Infantil, explicita esse ponto de vista: “PESQUISADORA: Quando você veio dar aula em Campinas, você já tinha se constituído? PROFESSOR RAPOSA: É, não, eu não tinha me constituído, eu estou me constituindo até hoje”.

identidades profissionais. Entre esses saberes, destacaram-se os conhecimentos na área de Música - associados a experiências como arte-educador em projetos sociais e em escolas particulares de Educação Infantil -, a experiência em movimentos sociais, estudantis e sindicais.

Os professores declararam terem vivenciado de 3 a 21 anos de experiência na carreira docente, considerando os diversos níveis de ensino da Educação Básica. Apenas o professor Rafael vivenciou sua experiência profissional exclusivamente na Educação Infantil, enquanto os outros seis professores experimentaram também a docência em outros níveis de ensino, como anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (nas áreas de Língua Portuguesa e Educação Física), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de experiências em outras áreas profissionais.

Nessa tentativa de esboçar o perfil dos professores entrevistados, pude constatar que, no decorrer de sua trajetória profissional, de sua história de vida, cada sujeito teve a oportunidade de vivenciar diversas experiências na área da docência e em outras áreas de atuação profissional. Essas experiências, decorrentes de diferentes tempos na carreira e de faixas etárias distintas, constituíram a singularidade exposta em suas narrativas acerca de suas trajetórias docentes e sua relação com o campo de atuação profissional da docência na Educação Infantil.

2.3 A ida a campo realizar entrevistas

Para realizar a pesquisa, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado em 01/03/2012⁵. Assim que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP, iniciei um levantamento a respeito dos professores homens que atuavam na rede

⁵ Consta no Anexo I o Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa número 5851, relatado em 27/02/2012; Certificado de Apresentação para Apreciação Ética pela Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP à Plataforma Brasil (Ministério da Saúde) número 00918212.0.0000.5404.

municipal de Campinas/SP. O levantamento inicial foi feito de maneira informal, em conversas com profissionais da rede e consulta da lista de classificação geral de professores⁶, elaborada e utilizada anualmente nos processos de atribuição de turmas e remoção dos profissionais, informações que posteriormente foram confirmadas pelos dados oficiais fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP) da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Na análise da listagem de professores, encontrei dez nomes. No entanto, como alguns nomes eram ambíguos, sem demarcar por si mesmos o sexo dos sujeitos, por meio de contato telefônico com os locais de trabalho de cada potencial sujeito da pesquisa constatei haver apenas sete homens professores de Educação Infantil na rede municipal naquele momento. O encaminhamento da pesquisa, nesse momento inicial de forma empírica, acabou seguindo a mesma forma de distinção que percebemos na nossa sociedade, na qual o primeiro marcador da diferença entre os sexos é o nome, pois desde antes de nascermos já somos questionados: “é menino ou menina?”, e já somos nomeados de acordo com o sexo biológico.

O fato de encontrar apenas sete professores homens atuando na rede municipal foi, em um primeiro momento, um fator de preocupação para a realização da pesquisa, pois poderíamos não conseguir realizar a coleta de dados, caso houvesse várias negações em participar do processo investigatório. No entanto, dos sete professores contatados, todos demonstraram interesse imediato em participar. O expressivo baixo número de professores se constituiu, dessa forma, em um dado importante e não em um fator limitante à pesquisa.

O primeiro contato com os sujeitos foi realizado através de telefonema ao CEMEI em que cada professor atuava - momento no qual eu expunha os objetivos da pesquisa, solicitava sua participação e agendava um dia para realizar a entrevista. Como eu já conhecia um dos professores, optei por iniciar a investigação das histórias dos sujeitos por outro professor que eu não conhecesse previamente.

Após a realização da primeira entrevista, agendei as demais, pois havia uma greve iminente dos servidores municipais e eu me preocupava com um possível atraso na

⁶ Essa lista consta no Comunicado SME nº 133/2012 (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2012).

coleta de dados devido a esse fato. Consegui, naquele momento, entrar em contato e agendar com a maioria dos professores, faltando apenas o professor Júlio, que foi entrevistado no início do segundo semestre de 2012, momento em que encerrei as entrevistas que subsidiaram a pesquisa com os dados sobre as trajetórias dos professores.

Durante toda a realização da pesquisa, permaneci “imersa” na profissão docente, atuando também como professora de Educação Infantil em Campinas/SP. Ao mesmo tempo em que ia a campo realizar as entrevistas a respeito da trajetória profissional dos sujeitos, na maioria das vezes no período contrário ao meu horário de trabalho, vivenciava intensamente minha própria trajetória, em meu quarto ano trabalhando como docente na Educação Infantil.

A pesquisa na área antropológica, realizada no meio urbano e dedicada a situações próximas à realidade do próprio pesquisador, como, no meu caso, a Educação Infantil, apresenta características que tornam possível a construção de uma “objetividade relativa”, um desafio para o pesquisador (VELHO, 1978: 2003). Velho (1978) muito adequadamente faz considerações a respeito dos limites da pesquisa antropológica, afirmando que:

Posso estar acostumado [...] com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar, a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, *grosso modo*, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isto não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam. O processo de descoberta e análise do que é familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades diferentes do que em relação ao que é exótico. (VELHO, 1978, p. 41, grifos do autor)

No decorrer da realização das entrevistas, foi necessário realizar um distanciamento de minha própria trajetória, considerando que havia uma imagem prévia que eu fazia dos sujeitos e da profissão docente, decorrente de minha experiência profissional pessoal, de forma a “estranhar o familiar” (VELHO, 2003, p. 15). O diálogo com a produção teórica da área, a partir dos estudos da história da educação, dos estudos de gênero, em uma perspectiva antropológica, foram elementos importantes nesse

distanciamento. Dessa forma, no exercício de retomar a história da Educação Infantil e da feminização do magistério, de me aprofundar nos estudos de gênero e masculinidades, a realização e a análise das entrevistas, possibilitou “estranhar o familiar”, tornando-o “exótico”.

Ao mesmo tempo, o fato de eu ser também professora de Educação Infantil parece ter criado um contexto acolhedor para a condução das entrevistas. Todos os professores me receberam positivamente e demonstravam se identificar quando eu me apresentava como professora da rede municipal, além de pesquisadora.

As entrevistas com os sujeitos foram realizadas individualmente e em distintos lugares, como o CEMEI em que os professores trabalhavam, a casa de um dos sujeitos, e até mesmo o paço municipal durante um movimento grevista que ocorreu no decorrer da pesquisa. O local foi escolhido pelos sujeitos de acordo com sua disponibilidade, conciliando seu horário de trabalho e o meu próprio horário. As entrevistas duraram de 22 minutos a 1h30, sendo a duração média de cerca de 35 minutos gravados em áudio, transcritos posteriormente por mim.

Antes de iniciar cada entrevista, entreguei aos sujeitos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) ⁷, solicitando que o assinassem para indicar ciência. Informava que gravaria a entrevista em áudio, para uma posterior transcrição dos dados, sendo que não houve objeções quanto à participação na pesquisa ou mesmo quanto à gravação da entrevista.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado⁸, o qual explorava o contexto de escolha da profissão, a trajetória de formação e a trajetória profissional dos entrevistados. No momento em que realizei as entrevistas, aos sujeitos era permitido narrar suas histórias livremente, havendo intervenções minhas em alguns momentos, nos quais abordava questões do roteiro que não haviam sido evidenciadas pelas narrativas iniciais.

Comecei cada entrevista questionando os professores a respeito do caminho percorrido por eles até se tornarem professores de Educação Infantil. Dessa forma, mesmo

⁷ O Termo de Consentimento Livre Esclarecido consta no Apêndice I.

⁸ O Roteiro de Entrevista consta no Apêndice II.

com início em um ponto de partida comum, cada entrevista seguiu um caminho próprio, acompanhando o olhar lançado por cada sujeito sobre sua trajetória profissional, selecionando aspectos de sua história que considerasse pertinentes naquele momento.

O fato de permitir, como pesquisadora, que os sujeitos narrassem suas trajetórias mais livremente foi outro fator que proporcionou um ambiente acolhedor e de confiança para os sujeitos no momento da entrevista, proporcionando-lhes ainda um resgate de suas memórias e uma reconstrução de suas próprias histórias, que foram narradas e registradas. Esse resgate não ocorreu de maneira linear, na sequência idealizada e proposta no roteiro, mas a partir das relações estabelecidas pelos próprios sujeitos entre os diversos momentos de suas trajetórias.

Assim, o “caminho” da pesquisa era reelaborado no momento de cada entrevista, pelo entrevistado (sujeito) e pela entrevistadora (pesquisadora). A imagem que os sujeitos faziam da pesquisa e da pesquisadora contribuiu para a maneira escolhida pelos sujeitos para narrarem suas próprias histórias, explicitando e/ou omitindo alguns aspectos de suas trajetórias.

Em alguns casos, o ingresso na carreira docente na Educação Infantil ou em outras etapas da Educação Básica ocorreu ao mesmo tempo em que realizavam o curso de formação inicial. A lembrança de datas específicas foi um exercício para os sujeitos, que várias vezes retificaram as datas relatadas, não narrando suas trajetórias de maneira linear, mas a partir das relações que iam estabelecendo ao falar sobre si.

Quando realizei as entrevistas, supunha que questões relacionadas ao sexo dos professores seriam evidenciadas em suas trajetórias, por atuarem em uma profissão exercida predominantemente por mulheres. Ao iniciar o diálogo, eu questionava a respeito de sua trajetória profissional e, ao narrar suas histórias, a maioria dos professores, em algum momento, antes mesmo de ser questionado, relatou dificuldades decorrentes do fato de ser um homem atuando em um espaço profissional considerado tipicamente feminino, como a Educação Infantil.

2.4 O fornecimento de dados pela Secretaria Municipal de Educação e a revisão bibliográfica

Para evidenciar a presença/ausência dos homens na docência na Educação Infantil em Campinas/SP, entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) solicitando dados acerca da quantidade de homens que atuavam como professores de Educação Infantil na rede municipal, assim como nos outros segmentos da carreira da educação.

A SME forneceu dados a respeito do número de professores do sexo masculino por ano e disciplina no período de 2004 a 2013. Com relação ao ano mais recente, disponibilizou ainda a quantidade de gestores da SME e de professores com acúmulo de cargos, referindo-se àqueles profissionais que trabalham para outro órgão público concomitantemente ao trabalho na rede municipal de educação de Campinas/SP. Esses dois últimos dados também foram organizados separados por sexo.

Inicialmente, buscava dados a respeito do período que se iniciava com a aprovação da LDB 9.394/96, que estabeleceu, dentre outros aspectos, a formação mínima para atuação no magistério; porém, a SME pôde fornecer dados apenas a partir do período em que foi instalada a informatização do sistema de cadastro dos servidores, em 2004, e foi com essas informações que trabalhei em minha investigação.

Buscando apresentar um panorama da produção acadêmica a respeito da docência com crianças sob a perspectiva dos estudos de gênero, pude observar que a docência abordada a partir dessa perspectiva tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores no Brasil. Em levantamento bibliográfico realizado a partir do Banco de Teses da CAPES, foram encontradas 64 pesquisas que se dedicaram ao estudo do trabalho docente sob a perspectiva da categoria gênero.

Utilizando os descritores “gênero” e “educação infantil”, concomitantemente, encontrei 248 ocorrências de teses/dissertações. Filtrando essa busca ampla através da

inclusão dos descritores “docência” e “docente”, obtive 19 ocorrências e 54 ocorrências, respectivamente, com cada grupo de descritores. Cruzando os quatro descritores – “gênero”, “educação infantil”, “docência” e “docente” -, obtive 57 ocorrências, às quais acrescentei seis pesquisas que apareceram na primeira busca, foram excluídas pela filtragem, mas que, a partir da análise de seus títulos e resumos, considerei pertinentes para meu estudo, totalizando, portanto, 64 resumos a serem analisados.

Após a leitura dos resumos dessas pesquisas, selecionei 12 que eram pertinentes para minhas reflexões, pois contribuiriam para a análise dos dados desta pesquisa e para uma ampliação do olhar acerca do objeto de estudo. A partir da análise dos resumos das teses e dissertações, destaquei algumas pesquisas que abordaram a docência exercida por homens e mulheres, especificamente na Educação Infantil, como as dissertações de Saporoli (1997), Flores (2000), Araujo (2006) e Sousa (2011), às quais tive acesso apenas ao resumo. E também as produções completas decorrentes de pesquisas de mestrado e doutorado, com as quais busquei dialogar, como a de Lima (2008), Souza (2010), Ramos (2011), Carvalho (2007) e de Sayão (2005). Além dessas produções, merecem destaque os artigos de Cruz (1998), Carvalho (1998), Saporoli (1998), Sayão (2010) e Cardoso (2007). Outras pesquisas encontradas enfocaram a docência exercida por homens nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como as dissertações de Abreu (2003), Fonseca (2011) e as teses de Costa (2007) e Ferreira (2008).

Aprofundando-me na leitura de algumas das pesquisas encontradas, tive acesso ao texto completo de algumas dissertações e teses⁹, além de alguns artigos; no entanto pude perceber que muitas das pesquisas realizadas no Brasil nessa área, principalmente em nível de mestrado, não vêm sendo publicadas em periódicos na forma de artigos, dificultando o acesso às contribuições acadêmicas para essa área do conhecimento.

Embora não buscasse elaborar generalizações a partir dos dados coletados nessa pesquisa, considero pertinente também o acesso a investigações realizadas em outros países, mesmo que em contextos sociais, econômicos e culturais distintos do nosso, pois compreendendo o contexto do “outro” podemos entender melhor o nosso próprio contexto,

⁹ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi uma das bases de dados consultada e se mostrou um bom instrumento para levantamentos bibliográficos.

contribuindo para uma visão menos naturalizada da realidade e também para perceber se algumas questões, como o preconceito enfrentado pelos professores e outras dificuldades nas trajetórias, ocorrem em outros lugares.

Para ampliar esse diálogo entre a produção brasileira e a internacional acerca da docência na Educação Infantil na perspectiva dos estudos de gênero, enfocando a presença/ausência do masculino nessa área profissional, busquei outras referências a partir do sistema integrado de busca do SBU/UNICAMP e do Portal Periódicos, da CAPES, além da base de dados Elsevier. Partindo dos descritores “early childhood” e “teacher”, foi encontrada uma dissertação e alguns artigos publicados em periódicos, abordando a docência em diversos países a partir da perspectiva de gênero.

A dissertação de Mossburg (2004) apresenta uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, propiciando uma relação de seus dados com os desta pesquisa. Os artigos publicados em periódicos permitiram o acesso a realidades distintas, ampliando o olhar para outras esferas, além da brasileira. Nesse sentido, destaco as produções realizadas sobre a docência na Educação Infantil exercida por homens nos Estados Unidos, como as de Sargent (2005), Oyler et al. (2001), Robinson et al. (1984), Cooney e Bittner (2001), Brookhart e Loadman (1996).

Alguns estudos analisam o contexto da Turquia, como as produções de Sak et al. (2012), de Erden et al. (2011) e de Ariogul (2009); na Austrália, contamos com a produção de Sumsion (2005), que analisou a visão de crianças acerca de seus professores homens, buscando alterações em estereótipos de gênero. De acordo com sua análise, tais estereótipos permanecem, mesmo com a presença dos homens na docência.

Encontrei a produção dos pesquisadores Thérèse e Ayse (2010), que desenvolveram sua pesquisa no Canadá e Oplatka e Eizenberg (2007), que pesquisaram em Israel. Embora não tenham como foco as relações de gênero na Educação Infantil, esses autores abordaram a visão de diversos atores sociais da Educação Infantil acerca do desenvolvimento no início de carreira de professores nesse nível de ensino. Stromquist et al. (2012) abordou aspectos da educação na Libéria, país no qual o predomínio no trabalho

docente é masculino e que nos proporciona uma visão acerca da situação educacional em um país no qual as mulheres ainda lutam pelo direito à educação.

Na Europa, a pesquisa de Spilt et al. (2012), apresentou o contexto holandês e Happo et al. (2012), a realidade da Finlândia. Além dessas produções, destacam-se as portuguesas de Sarmiento (2002) e Rabelo (2010), esta última sendo uma análise comparativa entre Brasil e Portugal.

O diálogo com parte dessa produção acadêmica foi realizado no decorrer da análise dos dados, permitindo uma perspectiva ampliada acerca dos caminhos percorridos pelos sujeitos da pesquisa, seus contextos locais, além de proporcionar uma visão menos naturalizada sobre a docência na Educação Infantil.

CAPÍTULO 3: TRABALHO, GÊNERO E EDUCAÇÃO

O trabalho docente dedicado à infância é atualmente uma área profissional na qual se mostra, de forma explícita, a divisão sexual do trabalho, havendo uma minoria de homens atuando na profissão, que é comumente considerada como trabalho de mulher, de forma naturalizada.

A expressão *divisão sexual do trabalho*, conceito oriundo do movimento feminista, vem sendo utilizada em dois sentidos distintos, sendo que o primeiro se refere à distribuição desigual de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões no decorrer do tempo, diferença associada à desigualdade na divisão do trabalho doméstico entre os sexos. No segundo sentido, se busca revelar a sistematicidade dessas desigualdades no mercado de trabalho, analisando a forma como a sociedade utiliza tais diferenças para hierarquizar as atividades e, conseqüentemente, os sexos, criando um sistema de gênero, com enfoque nas relações sociais entre os sexos (HIRATA & KERGOAT, 2007).

Nesta pesquisa, delimito a investigação entrevistando homens que atuavam em uma profissão predominantemente ocupada por mulheres – a docência na Educação Infantil -, evidenciando a sua ausência, ou pouca presença, nesse campo de atuação, entendendo ainda que a divisão das ocupações por sexo se inicia na opção diferenciada por cursos e áreas de formação no Ensino Superior.

De acordo com o Censo do Ensino Superior de 2011, considerando os dez cursos que apresentaram maior representatividade de graduandos do sexo feminino naquele ano, a área de Ciências da Educação ficou em segundo lugar, com 92,3% de mulheres

matriculadas, sendo superada apenas pela área denominada Serviços de Beleza, na qual 97,2% das matrículas eram femininas (BRASIL, 2013) ¹⁰.

Embora a profissão docente permaneça predominantemente feminina, tem havido uma ampliação da participação masculina em cursos da área da educação no Brasil, a partir da década de 1990 (VIANNA, 2013). A autora acrescenta que a ampliação da presença de dos homens nessa área profissional não modifica a divisão sexual do trabalho na profissão:

Atualmente nota-se presença mais significativa de homens na função de educadores. Este é o caso da rede municipal da cidade de São Paulo que, entre 2005 e 2010, registrou o aumento de 30% de homens, entre educadores, professores, auxiliares técnicos de Educação e diretores de escola. Entretanto, embora haja esse acanhado crescimento do sexo masculino, a configuração do que chamamos de feminização do magistério tem sua história e suas implicações de gênero para além da mera composição sexual da categoria docente. Uma dessas implicações diz respeito ao fato de que encontramos mais homens exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem maior remuneração e usufruem mais prestígio (VIANNA, 2013, p. 113).

Essa característica de diferenciação da representatividade entre os sexos em determinadas áreas de formação no Ensino Superior, sendo a educação uma área ocupada predominantemente por estudantes mulheres, ocorre atualmente na maioria dos países do mundo de acordo com dados obtidos nesse sentido.

Segundo dados da UNESCO referentes ao ano de 2008, na maioria dos países, o número de mulheres graduadas na área da educação superava 70%, em comparação à porcentagem de homens. A exceção ocorria em países nos quais era baixa a porcentagem total de mulheres graduadas no Ensino Superior, por exemplo: Etiópia, Malawi, Camboja e Marrocos, países nos quais essa porcentagem em 2008 era de 19%, 34%, 27% e 32%, respectivamente, sendo a porcentagem de mulheres graduadas na área da educação 15%,

¹⁰ As outras oito áreas com predominância feminina foram: Secretariado e Trabalhos de Escritório (91,2%), Serviço Social e Orientação (91%), Ciências Domésticas (89,4%), Terapia e Reabilitação (84,5%), Enfermagem e atenção primária (Assistência Básica) (84,4%), Psicologia (81,1%), Biologia e Bioquímica (71,5%) e Farmácia (71,3%) (BRASIL, 2013).

26%, 24% e 38% (UIS, 2010) ¹¹. No entanto, no Brasil, a profissão docente, que atualmente é exercida predominantemente por mulheres, no passado era uma área profissional ocupada majoritariamente por homens.

Buscando a gênese da divisão sexual do trabalho, Hirata & Kergoat (2007) consideram que

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) (HIRATA & KERGOAT, 2007, p. 599).

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

Nessa perspectiva com ideologia naturalizadora, dois princípios organizadores atuam: o princípio da separação, que considera a existência de trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; e o princípio hierárquico, segundo o qual o trabalho exercido por homens tem valor maior que o trabalho exercido por mulheres. As práticas sociais, dessa forma, são reduzidas a papéis sociais sexuados, reduzindo o gênero ao sexo biológico (HIRATA & KERGOAT, 2007).

Em uma perspectiva de mudança e reversibilidade, comparando diferentes momentos históricos, é possível romper com a concepção naturalizante de profissão/ocupação feminina ou masculina (CACOUAULT, 2003).

De fato uma atividade pode ser redefinida como “feminina” ou “masculina” em diferentes momentos de sua história, porque o tipo de qualificação e de ideologia

¹¹ Nos dados coletados pela UNESCO (UIS, 2010) não há ocorrência de dados a respeito da Libéria, mas a situação nesse país é semelhante, no que se refere ao não acesso das mulheres à Educação Superior (STROMSQUIST, 2012)

profissional que a caracterizam assim como as funções próprias a essa profissão... sofreram modificações. É portanto a atenção dada à evolução das taxas de feminização ou masculinização de uma profissão que permite formular a hipótese de que transformações estão em curso, envolvendo simultaneamente o futuro da profissão e as modalidades das relações sociais entre os sexos. (CACOUAULT, 2003)

A desnaturalização da divisão sexual das profissões foi possível a partir dos estudos feministas, dos estudos de gênero e da consideração do gênero como categoria analítica. Esses estudos ganharam importância no Brasil no final da década de 1980, problematizando a característica social das diferenças entre os sexos, rejeitando o discurso do determinismo biológico dessas diferenças.

Matos (2008) considera que as reivindicações feministas da primeira onda do feminismo relacionavam-se com a luta pela igualdade política entre os sexos, objetivando principalmente o direito ao voto para as mulheres. Já na segunda onda, o movimento se caracterizou pela afirmação política das diferenças identitárias. “O que estava em jogo era a diversidade ou as *diferenças dentro da diferença*” (MATOS, 2008, grifos da autora). Foi a partir desse momento que, além de questões políticas, as feministas também se preocuparam com aspectos teóricos e com a sistematização de conhecimentos – primeiramente, buscando garantir maior visibilidade à mulher em várias áreas e dimensões e, posteriormente, constituindo o conceito de gênero.

Ao abordar a constituição da categoria gênero, Nicholson (2000) expõe a fundamentação na biologia presente no surgimento da segunda onda do feminismo, quando as lutas se fundamentavam no conceito de sexismo, no qual permanecia uma ideia de imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres. O uso do termo *gênero*, ao final dessa segunda onda, foi uma tentativa de romper com a concepção baseada somente nas diferenças sexuais biológicas entre homens e mulheres, a partir de uma perspectiva relacionada a duas ideias, de acordo com Nicholson (2000): “a da base material da identidade e a da constituição social do caráter humano”. Essa concepção, relacionada a corpo, personalidade e comportamento, foi denominada pela autora de fundacionalismo biológico.

O conceito “gênero” também foi abordado por Scott (1995), cuja primeira publicação em inglês ocorreu em 1986 e em português em 1990, proporcionando importantes reflexões no campo dos estudos de gênero. Ao trabalhar com o termo, a autora expõe que inicialmente ele foi utilizado como sinônimo de mulheres, em uma busca por legitimidade dos estudos feministas nos anos 80. A autora acrescenta que,

Na sua utilização mais recente, o termo *gênero* parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como *sexo* ou *diferença sexual*. O termo *gênero* enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo *gênero* para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado. (SCOTT, 1995, p. 72, grifos da autora)

Abordando a constituição dessa mesma categoria, Matos (2008, p. 336) expõe que na década de 1980 buscava-se diferenciar o sexo do gênero, sendo o primeiro ancorado em uma visão naturalizante, baseada na biologia, e o segundo proporcionando outra dimensão, que “ênfatiza traços de construção histórica, social e, sobretudo, política, que implicaria análise relacional”. A autora acrescenta, em forma de crítica, que a categoria *gênero* tem sido utilizada de forma binária¹² ao se referir à lógica das diferenças e propõe uma perspectiva de análise emancipatória.

Os estudos de gênero e seus avanços em uma perspectiva relacional, na década de 1980, proporcionaram a emergência dos estudos a respeito da construção social da masculinidade. Arilha Unbehaum & Medrado (1998) defendem a importância do desenvolvimento dessa perspectiva de análise, argumentando que

Reconhecer a dimensão relacional do gênero possibilita desconstruir principalmente os argumentos culpabilizantes em relação ao masculino, que

¹² Essa perspectiva binária estaria relacionada ao modelo cartesiano de ciência e conhecimento, no qual separa-se, de forma polarizada, o universal do particular, cultura e natureza, mente e corpo, razão e emoção, masculino e feminino, homens e mulheres, homo e heterossexualidade, dentre outros.

demarcam o discurso de parte do movimento feminista e que ainda se faz presente, direta ou indiretamente, nas produções acadêmicas contemporâneas. Ao invés de procurar os culpados, é necessário identificar como se dá a relação, gerando menos sofrimento individual e possibilitando efetivamente transformações no âmbito das relações sociais *generificadas*, ou seja, orientadas pelas desigualdades de gênero. (ARILHA, UNBEHAUM & MEDRADO, 1998, p. 24, grifos dos autores)

O interesse pelo estudo sobre as masculinidades teve sua origem na década de 1960, junto ao movimento feminista. Na década de 1970, já havia estudos internacionais sobre masculinidade que, no entanto, foram obscurecidos, de certa maneira, pela ênfase nos trabalhos sobre a mulher e a feminilidade. Na década de 1980, as discussões a respeito da construção social da masculinidade se ampliaram, com destaque aos estudos de Connell e Bly (ARILHA, UNBEHAUM & MEDRADO, 1998).

Connell, Kimmel e Hearn (2005) expõem que a investigação sobre masculinidades teve início há vinte anos, já havendo um corpo de pesquisas sobre essa temática. Dessa forma, trazem em sua obra referências a pesquisas sobre masculinidades realizadas em diversos países, dentre eles o Brasil, do qual destacaram a produção de Arilha, Unbehaum & Medrado (1998).

Nessa produção brasileira, um dos itens reuniu produções acerca da temática “Os homens e o cuidado infantil”, com um artigo de Medrado (1998) acerca da imagem dos homens veiculada pela mídia, os trabalhos de Unbehaum (1998), Fonseca (1998) e Muszkat (1998), sobre a paternidade, além da produção de Cruz (1998), que se aproxima de nossa área de estudo, escrevendo a respeito da presença masculina na Educação Infantil.

Os estudos sobre gênero vêm incluindo, mais recentemente, as questões relacionadas às masculinidades e, de acordo com Connell (2010), em publicações de fóruns como “Gender and Education” tem sido demonstrado que

os padrões de gênero não são fixos, que identidades são negociadas nas vidas individuais e que categorias emergem historicamente, que as masculinidades e as feminilidades são múltiplas e que as relações de gênero variam em diferentes

classes, etnias e contextos nacionais (CONNELL, 2010, p. 605, tradução livre nossa).¹³

Dessa forma, os estudos de gênero e os estudos sobre a(s) masculinidade(s) formam o ponto de vista a partir do qual foram realizadas análises nesta pesquisa. Assim como as lutas feministas pelos direitos das mulheres possibilitaram o desenvolvimento de um campo teórico que analisa a sociedade de maneira relacional, pautei-me na perspectiva dos estudos de gênero para analisar a história de vida dos homens professores, que atuam em uma profissão construída no decorrer da história como sendo inerente ao gênero feminino.

3.1 O processo de feminização/desmasculinização da profissão docente

O trabalho docente com crianças é uma área profissional que, no Brasil é, atualmente, ocupada predominantemente por mulheres. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, publicados e analisados pelo INEP (BRASIL, 2009a), comprovaram essa assertiva, revelando ainda que quanto menor a idade da criança atendida, menor é a presença dos homens nessa área de atuação profissional. De acordo com o INEP,

Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino (BRASIL, 2009a, p. 22).

¹³ “Gender patterns are not fixed, that identities are negotiated in individual lives and categories emerge historically, that masculinities and femininities are multiple, and that gender relations vary in different class, ethnic and national contexts” (CONNELL, 2010, p. 605).

Trabalhando com os dados do primeiro Censo do Professor, de 1997, Vianna (2001/02) nos informa que, cerca de uma década antes, a situação era semelhante, uma vez que em 1997, 14,1% da categoria era constituída por homens e 85,7% por mulheres. Os dados referentes às décadas de 1970 e 1980, analisados por Saporoli (1998, p. 107, *apud* BRUSCHINI E AMADO, 1988, p. 12), nos proporcionaram a mesma perspectiva, constatando que o magistério permaneceu, no decorrer do período que se estende desde 1970 até os dias atuais, sendo predominantemente exercido por mulheres, havendo uma pequena ampliação da participação masculina.

Ao abordar as características relacionadas à profissão docente, Louro (1997) expôs que a escola brasileira foi inicialmente conduzida por mestres homens, por religiosos. A autora descreveu tais professores como sendo considerados

Modelos de virtudes, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas. (LOURO, 1997, p. 92-93)

A autora acrescentou que essa representação do magistério permaneceu no decorrer do tempo, mesmo com as modificações sociais que ocorreram no Brasil no período abordado. De acordo com Louro (1997, p. 95), “no Brasil é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, o seu predomínio como docentes”.

Essas transformações sociais foram os processos de urbanização e industrialização, que ampliaram as oportunidades de trabalho aos homens. Nesse período, os preceitos positivistas de ordem e progresso, de modernização da sociedade e higienização da família, apontavam para a necessidade de educação da mulher – que, até então, estivera fora dos bancos escolares (LOURO, 2010).

Para contextualizar a pesquisa, utilizei como referência a História da Educação brasileira, na qual essa pesquisa se insere. No entanto, é pertinente salientar que em muitos

países as mulheres ainda permanecem fora das salas de aula e, conseqüentemente, o trabalho docente é exercido predominantemente por homens.

Um estudo realizado a respeito da educação na Libéria (STROMQUIST ET AL., 2012) mostrou que o contexto do trabalho docente no que se refere ao gênero é exatamente o contrário do nosso: a pouca quantidade de mulheres atuando como docentes no país. Diferentemente do Brasil, de acordo com essa pesquisa, na Libéria as mulheres ainda estão conquistando o direito à educação e, conseqüentemente, há menos professoras em sala de aula. Nesse país, a desigualdade de direitos permanece acentuada, havendo ainda um percurso e lutas a serem travadas com relação aos direitos das mulheres e à equidade de gênero na educação e no mercado de trabalho.

Os autores argumentaram que a não permanência de meninas na escola, deve-se a condições sociais como casamento e gravidez precoce e levantam a hipótese de que a falta de professoras mulheres poderia ser um motivo do abandono da escola por muitas meninas (STROMQUIST ET AL., 2012). Esse argumento seguiu a mesma lógica de pesquisas que questionam se o desempenho negativo de meninos na escola não poderia estar relacionado à predominância feminina na docência (SPILT ET AL., 2012), mas as pesquisas não apresentaram dados empíricos que pudessem confirmar tais hipóteses. No Brasil, uma relação entre o fracasso escolar de meninos e a feminização do ensino foi estudada por Carvalho (2001).

Ao escrever a respeito da presença das mulheres na sala de aula, Louro (2010) expôs que o acesso feminino à profissão docente não foi um processo sem conflitos, havendo diversos discursos de oposição, entre eles o discurso científico, que considerava um perigo atribuir-se a função educativa às mulheres, que teriam menor capacidade cerebral, devido ao seu desuso (LOURO, 2000).

Para justificar tal mudança, os discursos favoráveis à entrada das mulheres na docência relacionavam essa função com a extensão da maternidade, sendo os/as estudantes vistos como filhos/as espirituais. O magistério era representado como uma atividade de amor, de entrega, que exigia características consideradas “naturalmente” femininas, como

paciência, minuciosidade, afetividade e doação, para a qual seria necessário ter “vocação” (LOURO, 2000; 2010).

Na entrada das mulheres no magistério, rela es de classe e gênero têm se mostraram presentes:

Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes m dias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas têm protagonistas da luta pelo alargamento da participa o feminina na esfera econ mica (VIANNA, 2013, p. 111).

Em levantamento bibliográfico a respeito da história da feminiza o do magistério, Faria Filho et al. (2005, p. 57) utilizaram o termo desmasculiniza o do magistério para salientar que, nas pesquisas da área,   necessário que se pense nesse processo considerando tanto os processos externos   escola como o próprio processo de escolariza o e suas transforma es, pois “a maioria dos homens que entraram para o magistério nas décadas finais do século XIX não deixaram o magistério. O fato de os homens terem deixado de entrar – de acordo com os autores - não   a mesma coisa que dizer que eles saíram” (FARIA FILHO ET AL., 2005).

Trabalhando com dados estatísticos do magistério em Minas Gerais, Faria Filho et al. (2005, p. 61) expõem que a participa o feminina na área aumentou de 13,5%, em 1857, para 44,7%, em 1884. Os autores acrescentam que, ao final do século XIX, houve uma mudança se considerarmos a participa o relativa dos homens no magistério; mas, ao se analisar valores absolutos, sua participa o se manteve praticamente a mesma nesse período.

O uso do termo feminiza o   questionado têm por Schweitzer (2003), não especificamente se referindo ao magistério, mas aos ofícios em geral, pensando a respeito do ingresso das mulheres em setores como escritórios e fábricas. De acordo com a autora, o uso do termo “feminiza o” proporciona a impressão de que as mulheres estão substituindo os homens, tomando o seu lugar, sendo que na realidade elas ocupam novos empregos. Situa o semelhante foi observada na área docente (FARIA FILHO ET AL., 2005).

Analisando a relação entre a coeducação e a feminização do magistério no Brasil, Hahner (2011) relata que, na década de 1870, a taxa de alfabetização feminina veio a se aproximar da masculina¹⁴ e acrescenta que, em concurso para o cargo de professores aberto em 1876, foram inscritas 23 mulheres para três cadeiras de meninas e 12 homens para três cadeiras de meninos, argumento que confirma as considerações e os dados analisados por Faria Filho et al. (2005) a respeito da “desmasculinização” do magistério.

Hahner (2011) associa a redução da procura da carreira docente pelos homens à existência de melhores oportunidades de emprego em outros setores e relaciona a coeducação à feminização do magistério por possibilitar que mulheres lecionassem para turmas mistas e não apenas para turmas de meninas, como anteriormente.

No decorrer do século XX, esse processo de feminização permaneceu e, de acordo com Vianna (2013, p. 112), na década de 1950, com o crescimento do ensino Normal no estado de São Paulo, o número de professoras formadas passou a exceder a capacidade de absorção da rede estadual.

Essa característica se mantém ao longo dos séculos XX e XXI, acompanhada de intensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas. A configuração desse processo que culmina com a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 1990 relaciona-se, ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas (VIANNA, 2013, p. 112).

Não foi apenas no Brasil que um processo de feminização ou desmasculinização do magistério ocorreu. Processo semelhante foi abordado por Mossburg (2004) em sua tese de doutorado para contextualizar historicamente a docência exercida por homens nos Estados Unidos. Com características histórico-sociais particulares, como o movimento de lutas das mulheres, a Guerra Civil e o período pós-guerra, de acordo com Mossburg (2004), nos Estados Unidos, atualmente o trabalho docente é exercido predominantemente por mulheres, contando com apenas 17% de homens atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 2% na Educação Infantil.

¹⁴ De acordo com Hahner (2011, p. 468), a taxa de alfabetização feminina passou de 29% para 44% e a masculina de 41% para 58%, se comparados os anos de 1872 e 1890, respectivamente.

O processo histórico nos dois países apresenta semelhanças. Como exemplo, o fato de a docência ter se iniciado como atividade doméstica e religiosa e depois de um período ter se institucionalizado. De acordo com o autor, nos Estados Unidos, no século XVII, em uma sociedade agrícola, o magistério era exercido por homens jovens, minimamente preparados, que usavam a docência como um trampolim para outras carreiras, no período do ano que não podia ser dedicado à agricultura devido ao clima.

Com a industrialização - que proporcionou trabalhos melhor remunerados - e, posteriormente, com a Guerra Civil americana, essa situação se modificou na educação pública e as mulheres foram aos poucos substituindo os homens na docência. Em 1888, as mulheres representavam 63% dos docentes americanos na área rural e 90% nas áreas urbanas (MOSSBURG, 2004).

No final do século XIX e início do século XX, o discurso social veio encorajar as mulheres ao exercício do trabalho docente com crianças pequenas, relacionando essa área profissional ao feminino, fazendo com que essa fosse considerada uma ocupação inapropriada para homens (MOSSBURG, 2004). Após a segunda guerra mundial, houve um aumento do número de homens na docência por um período, pois os ex-combatentes voltavam do conflito e exerciam a função. No entanto, após esse período, o número de homens na docência voltou a diminuir nos Estados Unidos.

Algumas pesquisas que analisaram a predominância de mulheres no exercício do magistério têm focado a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, período anteriormente denominado de Ensino Primário, sendo menor a ocorrência de pesquisas que se refiram à educação da pequena infância. Um estudo dedicado à docência na Educação Infantil foi desenvolvido por Arce (1997; 2001). Trabalhando com a categoria *mito* para problematizar a ideia da mulher como educadora nata, a pesquisadora analisou os pensamentos de Rousseau, Froebel e Montessori, além de documentos oficiais que continham orientações para o trabalho dos profissionais que atuam com crianças menores de seis anos, elaborados durante as décadas de 1970 e 1980.

Buscando estudos acerca da história da formação dos professores, Arce (2001) destacou que, no momento em que realizou a pesquisa, havia ausência de trabalhos que

enfocassem a história da formação dos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos no Brasil. A autora acrescentou que os trabalhos acerca da feminização do magistério, que enfocam a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não questionavam a presença quase que total de mulheres na ocupação de cargos de professoras de Educação Infantil, desde que essa etapa da educação assumiu caráter educacional.

Em sua dissertação de mestrado, Souza (2010) realizou uma retomada da história da Educação Infantil e considerou que, embora essa primeira etapa da Educação Básica tenha diversas origens, nas várias propostas, o cuidar e o educar se relacionavam à maternidade e ao âmbito doméstico e, dessa forma, a construção da profissão de educador infantil esteve atrelada ao gênero feminino desde a sua origem.

Ao relacionar a origem da Educação Infantil ao sexo feminino, Souza (2010) se remete à produção de Rosemberg (1999), pesquisadora que justificou essa associação à característica vinculada à produção humana. De acordo com a autora,

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

A função de educador infantil, desde sua origem, além de ter sido exercida predominantemente por mulheres (se constituindo em um espaço feminino), não passou por um processo de segregação sexual relacionado aos alunos, que separasse o atendimento a meninos e meninas em locais ou turmas diferentes (SAPAROLLI, 1998).

O debate acerca do cuidar e do educar como princípios fundamentais do trabalho pedagógico na Educação Infantil ganha destaque no Brasil, de acordo com Sayão (2005; 2010), a partir da década de 1990, pela política implantada pelo Ministério da Educação (MEC), mais especificamente a partir do documento “Política de Educação Infantil” (BRASIL, 1993).

Anteriormente, de acordo com Sayão (2010), utilizava-se na legislação o termo *guarda*, se referindo à higiene, proteção e cuidado familiar. No entanto, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o termo *guarda* foi sendo substituído por *cuidado* e, posteriormente, foi associado a *educar*. Dessa forma, passou a abranger dimensões não só físicas, mas também emocionais, além da intencionalidade educativa.

O cuidar e o educar, práticas consideradas de maneira indissociada na Educação Infantil e que hoje caracterizam o trabalho docente nessa primeira etapa da Educação Básica, são comumente associados à feminilidade e, em uma realidade que conta com uma minoria de homens atuando, as práticas e escolhas dos homens que ingressam na carreira docente nesse nível de ensino, principalmente em início de carreira, foram questionadas, conforme verificaremos a partir da análise dos dados desta pesquisa.

Abordando o contexto educativo de Portugal, Sarmento (2002) afirma que, nesse país, a docência na Educação Infantil é exercida predominantemente por mulheres, como no Brasil, e acrescenta que até 1974 nem era permitida a existência de homens educadores de infância.

Constatamos a existência de municípios brasileiros nos quais se sugere que o cargo de professor de Educação Infantil seja ocupado por mulheres, inibindo a participação de homens em concursos públicos para essa função. No Edital 001/2012 de concurso para vários cargos no município paulista Estância Climática de Santa Rita do Passa Quatro, observa-se o seguinte texto:

A Prefeitura Municipal da Estância Climática de Santa Rita do Passa Quatro, Estado de São Paulo, através do seu Prefeito Municipal, usando de suas atribuições legais nos termos do artigo 37, inciso II, da Constituição Federal, sob a organização da empresa RBO Assessoria Pública e Projetos Municipais Ltda., faz saber que realizará neste Município no período de 06 de fevereiro a 17 de fevereiro de 2012 inscrições para o CONCURSO PÚBLICO de Provas e Títulos, visando selecionar candidatos para provimento dos cargos de Agente de Controle de Vetores, Agente de Serviço de Saúde, Agente de Vigilância Sanitária, Ajudante de Serviços Diversos, Assistente Social, Auxiliar de Creche (Sexo Feminino), Encanador, Enfermeiro, Farmacêutico, Fiscal, Médico Cardiologista, Médico Psiquiatra, Motorista, Oficial Administrativo, Operador de Máquinas, Pedreiro, Professor de Educação Infantil (Creche) - PEI-C (Sexo Feminino), Supervisor de Campo, Técnico em Enfermagem, Técnico em Química Industrial

(ETE) e Técnico em Segurança do Trabalho, providos pelo Regime Estatutário (PREFEITURA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA CLIMÁTICA DE SANTA RITA DO PASSA QUATRO, 2012).

Trata-se de um concurso realizado recentemente, no qual se revela uma forma de discriminação dos candidatos pelo sexo. Apresentaremos, a partir dos dados, a existência de discriminação no momento de ingresso dos professores na rede municipal de Campinas/SP, mas não antes ou durante a realização do concurso público no município.

Embora os sujeitos de nossa pesquisa atuem hoje como professores de Educação Infantil, busquei referências relativas à educação da infância como um todo, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, pois a trajetória profissional dos sujeitos iniciou-se antes mesmo de sua formação. Além disso, antes da opção pela carreira docente na Educação Infantil, os sujeitos da pesquisa optaram por cursos de formação inicial que contam atualmente com mulheres como público predominante, como Magistério e Pedagogia. Eles também vivenciaram experiências como docentes em outros níveis de ensino, como o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos.

Faria Filho et al. (2005), partindo do campo teórico da História da Educação, apontam em seu artigo a necessidade de pesquisas na área que busquem dialogar com produções recentes sobre as relações de gênero na educação e sugerem que se incorpore o sujeito masculino e as questões da masculinidade nos estudos das relações de gênero na História da Educação e do Magistério.

Mesmo em trabalhos que enfocam a presença de mulheres na educação, como a pesquisa realizada por Assunção (1996), que abordou as trajetórias de professoras primárias, o questionamento acerca da ausência dos homens nessa área profissional se mostra presente:

A presença maciça da mulher na escola primária deve ser vista como tão importante quanto a ausência do homem, pois o gênero não se constitui pela presença física, mas, muito mais, pelas relações simbólicas entre os sexos. Na ausência, o homem se faz presente no interior da escola. A presença maciça da mulher na escola ressalta a ausência do homem. E é por meio da prática e das

representações manifestas pela professora que se verifica como a cultura do gênero se expressa (ASSUNÇÃO, 1996, p. 2).

Analisando a concepção de tais professoras acerca da pouca presença de homens na docência, as justificativas encontradas por Assunção (1996) para essa configuração da profissão foram os baixos salários, preconceitos sociais e habilidades que seriam naturalmente femininas, como paciência, subjetividade e jeito maternal. Além disso, suas análises revelaram a associação da escolha de homens pelo curso de magistério à sua orientação sexual, suposta como homossexual. A autora buscou estudar quem são as mulheres professoras e considera que

[...] não há como separar a prática profissional da mulher-professora de sua constituição, experiências e expectativas sociais em relação à função e ao papel “designado” socialmente à mulher. Mulheres e homens incorporam – através de convivência, relações de gênero, classe e raça, seja no imaginário social, seja na literatura da área – o significado do se tornar mulher e homem e o expressam em suas ações, pagando um preço por isso. A mulher, renunciando ao que é socialmente rotulado “mundo masculino”; o homem, ao que é rotulado “mundo feminino”. (ASSUNÇÃO, 1996, p. 2-3)

Ao analisar as pesquisas realizadas a respeito da presença/ausência de homens na Educação Infantil, não existe um consenso a respeito de aspectos positivos ou negativos de tal atuação e em nossa pesquisa partimos da perspectiva da equidade de gênero, mas sem a pretensão de analisar se tal presença proporcionou benefícios ou não às crianças com as quais os professores trabalhavam.

3.2 A profissão docente em Campinas/SP

A situação da profissão docente no município de Campinas/SP no que se refere à equidade de gênero nas profissões apresenta características semelhantes às verificadas nos dados de pesquisas no âmbito nacional: a Educação Infantil é a etapa da educação que conta com menos profissionais do sexo masculino atuando.

No ano de 2013, de 2767 professores que compunham a rede municipal de educação, 311 eram do sexo masculino. Desses professores, apenas nove atuavam especificamente na Educação Infantil, conforme verificamos no Quadro 2. Como as entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2012, naquele momento havia apenas sete professores do sexo masculino atuando na Educação Infantil na rede municipal, conforme apresentei no Capítulo 2, havendo dois novos professores homens atuando em turmas de Educação Infantil na rede municipal no ano de 2013. O percentual por disciplina foi inserido ao quadro fornecido pela Secretaria Municipal de Educação para comparação dos dados.

Quadro 2: Número de professores do sexo masculino por disciplina na rede municipal de Campinas/SP

2013			
SEXO	DISCIPLINA	TOTAL	PERCENTUAL
MASCULINO EDUCAÇÃO INFANTIL ANOS INICIAIS ANOS FINAIS	Educação Especial	4	2,4%
	Educação Infantil	9	0,8%
	Anos Iniciais	11	2,4%
	Língua Portuguesa	19	12,6%
	Matemática	59	46,8%
	História	61	67,0%
	Inglês	11	28,9%
	Ciências	33	32,7%
	Geografia	48	50,0%
	Educação Física	36	33,0%
	Artes	15	16,8%
	Educação Infantil/Anos Iniciais	5	2,15%
Total		311	11,1%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campinas

A quantidade de homens que atuavam como professores de Educação Infantil correspondia 0,8% do total de professores de Educação Infantil e os homens que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental representavam cerca de 2,4% dos professores dessa etapa da educação municipal. Por outro lado, as áreas de História e Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental eram as únicas nas quais se contava com mais de 50% de professores do sexo masculino em cada disciplina.

No município de Campinas/SP, o concurso público para professor na rede municipal era específico para as distintas etapas da educação, sendo o cargo de Professor de

Educação Básica I correspondente à atuação na Educação Infantil, com crianças de 0 a 5 anos, Professor de Educação Básica II referente à atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Professor de Educação Básica III correspondente à atuação em disciplinas específicas nas séries finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a opção pela docência na Educação Infantil foi realizada pelos próprios professores e precedeu a realização do concurso público.

Esse dado torna-se pertinente ao compará-lo com a situação de outros municípios, nos quais era realizado um concurso para o cargo de Professor de Educação Básica I e, após aprovação, os professores eram designados a ocupar vagas na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse caso, a escolha pela etapa da educação na qual trabalhar não era opção apenas do professor, mas também dos gestores municipais.

Há diferenças entre os diversos municípios paulistas no que se refere às condições de trabalho, aos planos de cargo e carreira dos profissionais, assim como às atribuições do cargo de professor de Educação Infantil e às concepções de educação que permeiam as práticas pedagógicas. Campinas se destaca de outros municípios e mesmo em relação à rede estadual de ensino no que se refere à remuneração dos profissionais da área da educação, atraindo profissionais provenientes de diversos municípios que consideram uma oportunidade com remuneração razoável nessa área de atuação profissional, embora permaneça baixa se comparada a outras ocupações que exigem o Ensino Superior para ingresso.

De qualquer forma, existem profissionais na rede municipal que ocupam dois cargos públicos, visando ampliar a sua renda mensal. Em 2013, na rede municipal de Campinas/SP, 16,9% das mulheres professoras declararam acumular cargos públicos contra 27,6% dos homens professores, conforme os dados organizados no Quadro 3.

No momento em que realizei a coleta de dados, todos os professores de Educação Infantil entrevistados exerciam ao mesmo tempo duas funções na área da educação, fosse atuando em dois níveis de ensino concomitantemente, exercendo funções na gestão escolar, ou mesmo atuando em cursos de formação continuada na rede municipal

– sendo que essas duas últimas formas de atuação não apareceram nos dados estatísticos, pois não se trata de ocupação de um cargo, mas de exercício temporário de determinada função na educação¹⁵.

Quadro 3: Professores com acúmulo de cargos em 2013

SEXO	DISCIPLINA	TOTAL
FEMININO	Educação Especial	31
	Educação Infantil	148
	Anos Iniciais	80
	Língua Portuguesa	36
	Matemática	22
	História	6
	Inglês	4
	Ciências	17
	Geografia	16
	Educação Física	12
	Artes	17
	Educação Infantil/Anos Iniciais	29
	LIBRAS	1
Total		419
MASCULINO	Educação Infantil	4
	Anos Iniciais	3
	Língua Portuguesa	4
	Matemática	22
	História	16
	Inglês	3
	Ciências	9
	Geografia	11
	Educação Física	5
	Artes	6
	Educação Infantil/Anos Iniciais	3
Total		86
Total Geral		505

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Durante a realização das entrevistas, não questionei a respeito da forma como era composta a renda familiar dos sujeitos, se sua renda era a principal, se suas companheiras/os eram a principal fonte de renda. No entanto, levanto a hipótese de que o fato de os professores entrevistados exercerem mais de uma função docente está relacionado à característica que permanece na sociedade brasileira, com o homem

¹⁵ Ressalto que os dados são referentes ao ano de 2013, período no qual outros dois professores homens haviam ingressado na rede municipal, após a realização das entrevistas desta pesquisa.

ocupando a posição familiar de chefe de família, no sentido de principal provedor financeiro. Embora venha aumentando o número de mulheres responsáveis pela renda principal da família, em 2007 essa posição ainda era 67% ocupada por pessoas do sexo masculino (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2007).

Analisando a persistência da divisão sexual do trabalho socialmente e a configuração da docência no município de Campinas/SP, assim como em comparação com outros municípios paulistas, é necessário um trabalho sistemático visando à ampliação da equidade de gênero na profissão docente.

3.3 A busca pela equidade de gênero na educação

No Brasil, a pesquisa desenvolvida por Saparolli (1997) foi um dos primeiros estudos realizados acerca da presença/ausência de homens atuando como docentes na Educação Infantil. Em sua produção, a pesquisadora analisou o perfil sócio-demográfico de educadores e educadoras infantis que atuavam em creches paulistanas, realizando um mapeamento dos professores que trabalhavam naquele município. A partir dos dados de sua pesquisa, revelou-se a baixa quantidade de homens atuando na Educação Infantil no município de São Paulo no período estudado, que correspondia a 0,25% do professorado.

Essa pesquisadora, dialogando com as pesquisas estrangeiras às quais teve acesso no período de realização da pesquisa, revelou que aqueles estudos revelavam que os principais obstáculos ao aumento da participação de homens na docência na Educação Infantil eram: a) os “mitos e ideias arraigados sobre masculinidade”, b) a questão de essa área profissional ser ocupada preferencialmente por mulheres, c) os baixos salários, d) as condições inadequadas de emprego, e) o baixo status da profissão e f) preocupações relacionadas à possibilidade de abuso contra a criança, em uma associação da masculinidade à violência (SAPAROLLI, 1998).

Ao refletirmos a respeito da docência na Educação Infantil, vários dos aspectos apontados por Saparolli (1998), como os baixos salários, as condições inadequadas de emprego e o baixo status da profissão, se estendem tanto a homens quanto a mulheres, considerando em uma perspectiva de equidade (de direitos) de gênero nas profissões.

No entanto, alguns aspectos referem-se especificamente à questão da masculinidade, tais como os “mitos” a respeito desse conceito, a predominância de mulheres na profissão e as preocupações que partem do ponto de vista de que o homem seria um potencial abusador. Em nossa pesquisa, encontramos dados semelhantes, que serão apresentados e analisados no capítulo 5.

Outras pesquisas buscaram compreender a docência exercida por homens na Educação Infantil, enfocando os “benefícios” da atuação desses professores. Erden et al. (2011) argumentam que a atuação de homens poderia: a) suprir a ausência do pai, para crianças que são criadas apenas pela mãe b) proporcionar modelos positivos do papel masculino para as crianças, principalmente para os meninos c) despertar o interesse dos meninos pelos estudos d) proporcionar modelos para identidades e relações de gênero “saudáveis” e e) proporcionar equidade de gênero na profissão.

Embora as hipóteses levantadas por Erden et al. (2011) não tenham sido confirmadas por dados empíricos, tais considerações também apareceram em outras produções, como por exemplo a dissertação de Mossburg (2004), pesquisador que retomou alguns autores que associam a importância de se ter professores homens com a proposição de modelos positivos de masculinidade e com a contribuição para a diversidade e equidade de gênero na educação. Por outro lado, Sumsion (2005) analisou, a partir de falas e desenhos de crianças, que a presença masculina na docência na Educação Infantil não rompe com “estereótipos de gênero”, uma suposição que também aparece quando se fala a respeito da presença de homens na Educação Infantil.

Na pesquisa de Costa (2007), cujo título é “Tem homem na escola!!!”, o pesquisador se dedicou a explorar o corpo/identidade masculino na educação e saúde da infância, comparando - a partir de filmagens - as condutas de professores e professoras em sala de aula de Ensino Fundamental e, neste caso, destacando a importância do professor do

sexo masculino no ambiente educativo. Por outro lado, Ferreira (2008), trabalhando com uma escola rural e partindo de questões semelhantes, concluiu que a presença de homens na Educação Infantil não rompe com as dicotomias de gênero.

Na pesquisa realizada por Spilt et al. (2012) na Holanda, ao analisar a relação professor-aluno não foram encontradas diferenças significativas no que se refere ao sexo do professor, mas ambos (professores e professoras), de acordo com os dados da pesquisa, apresentaram relações mais difíceis com os meninos.

Sargent (2005), a partir das teorizações de Acker (1992), considera que, na organização de ocupações a partir do gênero, existem “símbolos, imagens e formas de consciência” que servem para justificar tal divisão. No caso da Educação Infantil, as principais “imagens” seriam a da “professora-mãe” – que relaciona a Educação Infantil ao feminino -, do “homossexual pedófilo” – que restringe contatos físicos entre educadores homens e crianças - e do “modelo de papel masculino” – relacionando os educadores a possíveis “pais substitutos” e à maior disciplina.

Nessas pesquisas, não se questionou a respeito da construção social da masculinidade a partir de um modelo hegemônico, que considera a heteronormatividade como padrão aceito e valorizado. Em nossas análises, buscaremos problematizar essa noção hegemônica, possibilitando a emergência de masculinidades.

Temos acompanhado pesquisas e iniciativas governamentais visando discutir e analisar as relações de gênero na educação. A análise das práticas pedagógicas tem sido relevante ao evidenciar que escolhas e concepções proporcionam experiências diferenciadas para meninos e meninas na Educação Infantil (FINCO, 2003). As pesquisas na área da Educação Física também vêm desenvolvendo esse debate, mostrando como a escola atua diferenciando corpos e experiências de meninos e meninas no decorrer de sua escolarização (ALTMANN, 1998; JACÓ, 2012; UCHOGA, 2012).

Considerando as iniciativas governamentais relacionadas à temática “gênero, sexualidade e diversidade na escola”, temos observado em nível federal a promoção de cursos, em convênio com a SECAD/MEC¹⁶, como os cursos “Gênero e Diversidade na

¹⁶ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Ministério da Educação.

Escola” (GDE) e “Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos currículos da Educação Infantil”, dentre outros, que se dedicam também a discutir as relações de gênero entre meninos e meninas na escola.

No entanto, não encontramos no Brasil iniciativas no sentido de possibilitar que um maior número de crianças tenha experiências educativas conduzidas por homens ao longo do seu processo de escolarização, especialmente durante a pequena infância. Persiste uma desigualdade de gênero ainda pouco problematizada, tanto na produção de conhecimento, quanto dentro das escolas e das políticas públicas educacionais.

Essa característica não é exclusiva do Brasil, pois em material produzido pelo governo do México, por exemplo, intitulado “Manual de equidade de género para docentes de educación primaria” (GARZA, 2009), também observamos a ausência do debate acerca do gênero da docência.

Em outros países, como Estados Unidos, Nova Zelândia e Irlanda, embora também persista a ausência de iniciativas governamentais visando à equidade de gênero na docência dedicada à infância, observamos a existência de grupos organizados que buscam a ampliação da participação de professores homens nessa carreira, com recrutamento e formação de homens professores, realização de eventos que abordem e debatam essa temática específica, além do desenvolvimento de pesquisas que enfocam a presença/ausência de homens trabalhando como professores com crianças pequenas.

A revista *Young Children* (1996; 2002; 2006; 2010), publicada pela NAYEC (National Association for the Education of Young Children) nos Estados Unidos, dedicou diversas publicações à discussão da atuação de homens na educação de crianças, com enfoque tanto no trabalho de professores de Educação Infantil quanto no debate sobre o exercício da paternidade. A partir das publicações dessa revista, pude ter conhecimento da existência da iniciativa “Men Teach” e do programa “Call me MISTER”, ambos realizados nos Estados Unidos. Essas iniciativas têm produzido publicações acerca da presença/ausência de homens na docência, visando a sua ampliação.

“Men Teach” é uma organização criada em 1979 em Minnesota/EUA, por Bryan G. Nelson, visando à ampliação do número de homens trabalhando com crianças

pequenas, em uma perspectiva de diversificar a força de trabalho através da participação de homens e mulheres na profissão docente.

“Call me MISTER” é um programa de formação de professores de Ensino Fundamental que busca recrutar, treinar, certificar e colocar no mercado de trabalho homens americanos descendentes de africanos, na Carolina do Sul/EUA. Trata-se de um convênio entre a Clemson University e instituições de Ensino Superior que, historicamente, são voltadas para estudantes negros. “MISTER” é o acrônimo de Mentors Instructing Students Toward Effective Role-models.

Na Nova Zelândia, o EC-MENz, foi fundado em 2007, como uma rede de homens e mulheres dedicados a debater os papéis que os homens desempenham na área da educação da pequena infância. Essa iniciativa, assim como outras que visam à equidade de gênero na profissão, não recebe apoio governamental, pois o tema não é considerado fator prioritário pelos governantes. Em resposta a uma carta enviada pelos organizadores do EC-MENz ao ministro da educação da Nova Zelândia, informando a existência da iniciativa e solicitando apoio, o governo respondeu que a prioridade naquele momento era um programa que visava o ingresso precoce de crianças na escola, o SELO (Strengthening Early Learning Opportunities), não sendo a desigualdade de gênero na profissão considerada um problema para os governantes daquele país.

CAPÍTULO 4: TRAJETÓRIAS NA DOCÊNCIA: A ESCOLHA DA PROFISSÃO

4.1 A escolha do Magistério e/ou Pedagogia como formação inicial

A escolha da profissão de professor de Educação Infantil pelos professores entrevistados foi precedida pelo ingresso, permanência e conclusão do curso de Magistério (nível médio) e/ou de Pedagogia (nível superior), que era uma exigência para ingressar, através de concurso público, na carreira do magistério no município de Campinas/SP¹⁷.

A valorização da carreira do magistério, assim como da própria Educação Básica, recebeu destaque com a aprovação da LDB 9.394/96, a partir da qual, visando atender a demandas internacionais de valorização da educação, foi estabelecido que a formação de professores de Educação Básica no Brasil deveria ser realizada em nível superior de ensino, havendo um período de transição durante o qual os Municípios e Estados deveriam adequar-se às exigências da nova lei.

Até aquele momento, o curso de Magistério, no nível médio de ensino, era o principal ambiente de formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, à formação dos profissionais dedicados à educação da infância. Enquanto isso, o curso de Pedagogia proporcionava a seus estudantes habilitações específicas para atuação em cargos de gestão, para a docência no Ensino

¹⁷ A partir do concurso realizado em 2011, passou-se a exigir como formação mínima o curso superior de Pedagogia ou Normal superior para ingresso nesse mesmo cargo no município.

Médio ou então para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil¹⁸.

No período imediatamente após a aprovação da LDB, cursos de Magistério foram fechados e os currículos dos cursos de Pedagogia foram reestruturados, além da criação do curso Normal Superior. No estado de São Paulo, aos poucos, as instituições de Ensino Superior foram atendendo às exigências da nova legislação, proporcionando nos currículos dos cursos de Pedagogia um conhecimento mais amplo da área da educação, que permitissem aos formandos atuar nas diversas áreas da educação e não mais sendo habilitados em uma área específica.

Da mesma forma, aos poucos, os municípios foram se adequando às novas exigências: até o concurso realizado no ano de 2009 em Campinas/SP, por exemplo, aceitava-se que o candidato apresentasse como formação mínima para ingressar no cargo de professor de Educação Básica I (Educação Infantil) e professor de Educação Básica II (séries iniciais do Ensino Fundamental) o curso de Magistério, em nível médio, ou então a formação no curso superior de Pedagogia ou Normal Superior. Somente a partir do concurso seguinte, realizado em 2011, quinze anos após a aprovação da LDB, essa exigência mínima passou a ser a formação em cursos de nível superior¹⁹.

Diante dessa característica da profissão, que exige formação prévia para ingresso na carreira, antes de questionar os professores a respeito das influências que os levaram a optar por trabalhar como professores de Educação Infantil na rede municipal, perguntei a respeito da escolha do curso de formação que, principalmente no caso do curso de Magistério, ocorreu quando os sujeitos eram muito jovens, por volta dos quinze anos de idade, pois esse curso era equivalente ao Ensino Médio.

¹⁸ No estado de São Paulo, destacava-se o curso de Magistério oferecido pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no qual os estudantes oriundos de escolas públicas se dedicavam em tempo integral à sua formação e, nesse período, recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo.

¹⁹ Como todos os professores entrevistados nessa pesquisa ingressaram na rede municipal nos concursos anteriores ao ano de 2011, é possível verificar um caso no qual o professor utiliza a formação no Magistério para atuar como Professor de Educação Básica I, embora tenha realizado, no decorrer de sua trajetória, o curso superior de Licenciatura em Letras.

Uma relação positiva com o ambiente escolar e com a aprendizagem dos conteúdos no decorrer da escolarização obrigatória foi um elemento que exerceu influência na escolha pelos cursos de Magistério e/ou Pedagogia pelos sujeitos. Além de obter êxito na aprendizagem dos conteúdos, experiências de ensino-aprendizagem vivenciadas com colegas da mesma idade durante o Ensino Fundamental foram importantes na posterior escolha pela carreira docente. O professor Michael, que realizou o curso de Magistério e continuou sua formação no nível superior em Letras, relatou o interesse por ingressar no primeiro curso à sua experiência ministrando aulas de reforço para colegas durante o Ensino Fundamental:

Até a oitava série - eu estudei em escola pública estadual -, e quando eu estava na oitava série eu já era procurado por algumas mães de alunos para dar algumas aulas de reforço de Matemática. Eu tinha bastante facilidade para aprender a disciplina de Matemática. Na verdade, eu também tinha facilidade com as outras de Humanas, mas Matemática eu sempre tive mais facilidade - na época, o conteúdo de Matemática até a oitava série. E aí eu já fui dando algumas aulas particulares de Matemática para alguns alunos da mesma idade minha, que tinham muita dificuldade em Matemática na época. Porque naquela época que eu estudei, na oitava série em escola pública estadual, havia retenção, havia reprovação. Então as mães tinham muita preocupação que os filhos não aprendessem. Nós fazíamos provas naquela época, avaliações sem consulta, e muitos alunos não conseguiam nota, não conseguiam média. Então elas se preocupavam, acabavam me procurando porque eu tinha essa facilidade. E eu acredito que foi aí que eu comecei a tomar gosto pela área de ensino, sabe? E eu já comecei a perceber que eu tinha - não só a questão de gostar -, mas também eu tinha certa facilidade em ensinar naquele período. E aí que começou a surgir, começou a passar pela minha cabeça a ideia de fazer o Magistério. (PROFESSOR MICHAEL)

O fato de ter facilidade em aprender os conteúdos ensinados no decorrer de sua escolarização levava o professor Michael a um lugar de destaque entre os seus colegas, sendo visto de forma positiva por seus professores. Essa facilidade era associada a uma capacidade de ensinar, tanto que ele chegava a ser abordado por mães de colegas para que os auxiliasse a aprender os conteúdos de Matemática. A facilidade não só em aprender, mas também em ensinar Matemática no Ensino Fundamental, foi um elemento que recebeu destaque no relato do professor Michael, demonstrando que a relação de ensino-aprendizagem desde muito cedo era prazerosa para ele. Posteriormente, ele optou por

realizar o curso superior de Letras, ao invés de Matemática, e relatou a influência do curso de Magistério, que enfocava disciplinas da área de humanidades, nessa escolha no Ensino Superior.

A relação de ensino-aprendizagem vivenciada desde muito jovem foi relatada também pelo professor Murilo e, nesse caso, ao invés de ocorrer no ambiente escolar, ocorreu na igreja que ele frequentava e onde atuava na catequese de crianças:

Desde os dez anos eu fui catequista. E minha história foi muito na igreja, no movimento social, relacionado a uma visão mais progressista de igreja. E eu era catequista, já atuando com crianças, gostava. Era uma criança atuando com outras crianças. Eu já estava com dez, onze anos. E na sétima série, nós tentamos na escola fazer uma mobilização para criar uma sala, uma turma de Magistério, na unidade onde eu estudava. (PROFESSOR MURILO)

No ambiente religioso, portanto, ao professor Murilo foi proporcionada a oportunidade de atuar, ministrando a formação religiosa a crianças da igreja. Assim como no caso do professor Michael, além de se interessar por ensinar, ele recebeu um olhar positivo por parte dos adultos que o cercavam, pois mesmo tendo apenas dez anos naquele momento, a ele foi confiada tal atribuição educativa. Ele relatou que gostava de vivenciar essa relação de ensino-aprendizagem, tanto que, posteriormente, se interessou por iniciar o curso de Magistério, visando à continuidade dessa experiência docente. Como na escola em que estudava não havia tal curso, um grupo de estudantes reivindicou à equipe gestora a sua abertura mas, como não obtiveram êxito na mobilização, o professor Murilo concorreu a uma vaga em outra escola do município, onde foi aprovado para o curso de Magistério, mantendo o seu objetivo de ingressar na área da docência.

A escolha pelo curso de Magistério ocorreu em um momento no qual os professores tinham cerca de quinze anos de idade e recebeu, portanto, grande influência de sua relação com a sua própria escolarização no Ensino Fundamental. A experiência de estudante em si já lhes proporcionava uma aprendizagem sobre a docência, acrescida, em vários casos, de uma real experiência com o ensinar – aos colegas e às crianças da catequese. A experiência vivenciada pelo professor Murilo dentro da igreja como catequista e, posteriormente, em outros movimentos sociais, antes e durante a sua formação

acadêmica, exerceu influência em sua prática pedagógica no decorrer de sua carreira na docência:

Eu atribuo assim: a minha formação, eu falo, 50% no banco escolar, mas os outros 50% nos movimentos sociais. Então, no movimento dentro da igreja, depois no movimento estudantil, no movimento sindical, no movimento na associação de moradores. Eu sempre estive nesses dois lados, atuando, mas também participando do movimento na área. (PROFESSOR MURILO)

Ele relacionou a sua formação profissional não só aos conhecimentos obtidos nos cursos de Magistério e, posteriormente, Pedagogia, mas também à experiência nos movimentos sociais. A contribuição dessa experiência se revelou na forma de organização do trabalho pedagógico pelo professor Murilo, nos diversos momentos de sua carreira docente, no trabalho com diversas faixas etárias, fosse no Ensino Fundamental, na Educação Infantil, ou mesmo na Educação de Jovens e Adultos. Ele relatou essa contribuição ao se referir à sua primeira experiência profissional, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, vivenciada quando estava concluindo o curso de Magistério:

A primeira semana foi tranquila, porque eu, por conta do movimento que eu participava dentro da igreja, todas nossas decisões eram tomadas em rodas, em um coletivo. Então eu construí isso com essas crianças. Então, foi novidade para eles, a posição das carteiras, como se organizavam, vamos tomar as decisões no coletivo. Fácil não foi. Até o final do ano eram embates, mas consegui fazer. (PROFESSOR MURILO)

Essa forma de organização da turma para resolução de conflitos e tomada de decisões, conforme relatado, proveniente de sua experiência nos movimentos sociais, permaneceu ao longo de toda a sua trajetória profissional, Murilo continuou relatando:

Porque eu sempre chego com a proposta de trabalhar em roda, tanto na Educação Infantil, como no Fundamental com as crianças, e também com os adultos. Uma aprendizagem com jogos, com brincadeiras, com um registro, fugindo aí da tradicional lousa, de um atrás do outro, trabalhando uma escrita tanto com os pequenos como com os grandes. (PROFESSOR MURILO)

Além de vivenciar a experiência de ensino-aprendizagem como catequista, o professor Murilo demonstrou interesse em permanecer no ambiente escolar como professor, buscando realizar o curso de Magistério. Mesmo questionando a organização escolar vivenciada por ele enquanto estudante, optou por permanecer na área da educação, buscando propor uma forma diferenciada de organização da turma e de abordagem dos conteúdos.

E eu sempre quis estar atuando para poder fazer um pouco diferente. Eu esqueci, foi em função de uma professora, que tinha sido minha professora na quarta série, que trabalhava com jogos, fazia todo um trabalho dinâmico. Os outros todos eram muito um atrás do outro, lição em cartilha, o livro didático, então o meu estágio foi um pouco dessa forma. (PROFESSOR MURILO)

A forma de organização do trabalho pedagógico pelo professor Murilo recebeu influência de sua experiência nos movimentos sociais, mas também de uma professora do ensino fundamental que contribuiu nesse aspecto, embora o professor não relate a sua influência diretamente na escolha da profissão.

O professor Júlio, por outro lado, atribuiu a escolha pelo curso de magistério, que o levou a ingressar na docência, exatamente a uma professora que lecionava Língua Portuguesa durante o Ensino Fundamental:

Na verdade eu tinha uma professora de Língua Portuguesa, e que ela se apaixonou pelo meu desempenho. Eu não sei explicar direito, mas ela gostava muito de mim. Não sei se ela me adotou como filho, sei lá o que foi. E ela me acompanhou na quinta, na sexta, na sétima e na oitava série, sempre como minha professora de Português. E eu participava de grêmio livre, aquela coisa toda, movimento estudantil. E ela falou que, disse para mim que eu seria um excelente professor. E ela queria que eu fizesse o Magistério, que a minha escola tinha o magistério. E eu não queria fazer magistério, mas ela queria que eu fizesse o Magistério. Como eu tinha um respeito muito grande, não queria frustrar essa professora, eu fui para o Magistério. [...] Para mim, essa identificação, ir para o magistério, se deu à minha professora, que me acompanhou, ela pegou as aulas dela que estavam de quinta a oitava e jogou todas para o Magistério, que ela já tinha tempo de casa, então ela começou a dar aula para mim no Magistério. Então ela fazia as aulas de Português. Às vezes, eu fiquei várias vezes de recuperação, entre aspas, só para ficar com ela lá. Conversando, eu gostava como se fosse minha mãe. Então essa vinda para o Magistério foi mais por causa dessa professora que me incentivou. (PROFESSOR JÚLIO)

O professor Júlio também vivenciou uma relação positiva com a escola durante o Ensino Fundamental, recebendo destaque entre os outros estudantes e incentivo por parte dessa professora de Língua Portuguesa para realizar o curso de Magistério. Esse incentivo ocorreu não só na forma de conversas, como também em ações efetivas da professora, como optar pelas aulas no curso de Magistério para permanecer acompanhando aquele estudante. O professor Júlio relatou ainda que “ficava de recuperação” para permanecer por maior período na escola com essa professora, revelando novamente a existência de uma relação positiva tanto com a professora, como com a própria escola.

A influência de pessoas do sexo feminino na escolha da profissão - no caso dos professores Júlio e Murilo, especificamente professoras – foi um elemento significativo em suas trajetórias. No caso do professor Murilo, a experiência enquanto estudante com uma professora que optava por formas diferenciadas de abordagem dos conteúdos, influenciou o seu trabalho pedagógico no decorrer de toda sua trajetória. No relato do professor Júlio, outro elemento se adicionou a essa influência: a associação da relação professor-aluno com a relação mãe-filho. Ele revelou uma confusão dessas figuras, tanto por parte dele como por parte da própria professora, a ponto de ele não só optar, como também permanecer no curso de Magistério, para não frustrar a mestra, que ele considerava como uma “mãe”. A professora, no mesmo sentido, modificou suas opções na escolha de turmas em função desse estudante, ao qual foi atribuído certo lugar de “filho”.

Assim como os outros professores, o professor Miguel relatou ter estabelecido uma relação prazerosa com a escola no decorrer do Ensino Fundamental, assim buscando uma forma de permanecer no ambiente educativo por mais tempo, ao invés de ingressar em outra função no mercado de trabalho:

Então, eu, com quinze anos de idade, entrei no Magistério. [...] E, na verdade, o meu interesse pelo curso foi mais pelos estudos e em segundo lugar a bolsa, que a gente recebia uma bolsa do governo para estudar. Mas a intenção do curso na verdade era o objetivo de estudo, porque era o melhor estudo que oferecia para alunos gratuitamente, vamos dizer assim, tirando escolas particulares. Então ficava período completo, fazia estágios, e ainda saía de lá com uma profissão. Mas até então eu não conhecia esse universo educacional, do outro lado, planejando as aulas, estar à frente de uma sala. Eu sempre fui muito rato de

escola, sempre gostei muito de estar na escola, mas como aluno. Então minha vida acadêmica iniciou aí. (PROFESSOR MIGUEL)

O professor Miguel relatou, portanto, a importância de ter vivenciado de forma positiva a escolarização obrigatória. Denominando-se como “rato de escola” revelou que a sua formação acadêmica se iniciou quando era estudante no Ensino Fundamental e, por gostar desse ambiente, optou pelo curso de Magistério aos quinze anos de idade para dar continuidade à sua escolarização. Embora não tivesse clareza a respeito das características da profissão docente, ingressar no curso de Magistério no CEFAM foi uma oportunidade de permanecer exclusivamente no ambiente escolar por mais tempo, sendo que o professor Miguel teria que, em caso contrário, estudar no período noturno para trabalhar durante o dia.

A influência da classe social na escolha pelo curso de Magistério foi outro elemento evidenciado na trajetória do professor Miguel, que teve a oportunidade de receber um auxílio financeiro para estudar em uma idade na qual muitos jovens precisam começar a trabalhar para auxiliar no sustento da família. O pagamento de bolsa de estudos para a realização desse curso foi uma forma de valorização da profissão, possibilitando maior interesse tanto de rapazes quanto de moças pela realização do curso de Magistério.

De acordo com dados da fundação Carlos Chagas (2007), em comparativo entre homens e mulheres com mais de dez anos, segundo o nível de instrução, a diferença se revela exatamente na etapa que ultrapassa os oito anos de escolarização, ou seja, após o período de escolaridade obrigatória. Enquanto nas etapas anteriores a porcentagem é equivalente (53,3% de mulheres com instrução de 9 a 11 anos de estudo e 56,8% de 12 anos de estudo ou mais), os dados referentes à parcela masculina da população são de 46,7% e 43,2%, respectivamente. Nesse momento, muitos meninos são levados a deixar a escola para ingressar no mercado de trabalho²⁰.

Realizando os cursos de formação inicial de Magistério e Pedagogia, o principal caminho a seguir seria a docência; no entanto, o professor Miguel não pretendia

²⁰ No período de funcionamento do CEFAM, foi possibilitada a uma parcela da população que frequentava o curso de Magistério o adiamento da entrada de jovens no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a realização de um curso profissionalizante.

efetivamente prosseguir nessa carreira após o término do curso. Ao concluir o Magistério, ingressou no mercado de trabalho na área administrativa:

Quando eu me formei, eu pensei em prestar concurso, mas eu passei a ir para outra área. [...] Fui para a área administrativa, e depois de um tempo, em dois anos, quase dois anos, trabalhando na área administrativa, eu resolvi voltar, porque eu não consegui nada fixo, nada. Eu pensei: vou voltar para a casa dos meus pais - que eu tinha saído de casa -, e vou entrar na Pedagogia. Porque eu tenho Magistério e alguma coisa vai ser feita com isso - quer dizer, não vou jogar esse tempo fora. Eu preciso fazer alguma coisa com isso. Eu sempre gostei de estar na escola, isso me fazia falta, estar longe da educação. Então eu entrei na Pedagogia, entrei como estagiário da prefeitura. (PROFESSOR MIGUEL)

O curso de Magistério proporcionou conhecimentos ao professor Miguel e, ao buscar uma ocupação em outra área, em funções que exigiam apenas o Ensino Médio como formação, ele não foi bem sucedido e, após dois anos, sentiu a necessidade de concluir sua escolarização no Ensino Superior e retornar ao ambiente escolar que, para ele, era prazeroso. Dessa forma, ingressou no curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, na docência no Ensino Fundamental.

Na pesquisa realizada por Pincinato (2007) a respeito da trajetória de homens professores que atuaram em São Paulo no período de 1950 a 1989, discutiu-se a questão da escolha profissional. A pesquisadora destacou a palavra “escolha”, considerando que “acredita-se [...] que o ato de escolher uma profissão se constitui em um processo de decisões que passa por diversas etapas e que se encontra no centro das relações sociais, em meio a conflitos, disputas e poder” (PINCINATO, 2007, p. 33), não se tratando, dessa forma, de uma escolha simples do sujeito.

A partir dos dados obtidos em sua pesquisa, Pincinato (2007) afirmou que o fato daqueles homens escolherem o magistério como profissão não se relacionava a um sonho ou ao “desejo de assumir essa identidade profissional”. De acordo com a pesquisadora, os professores declararam como sendo “a única opção possível” naquela etapa dos estudos, pois se tratava de um momento no qual eles precisavam assumir responsabilidades financeiras em suas famílias.

O magistério proporcionou a esses homens ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho, pois diversos concursos eram realizados na área e, além disso, tratava-se de uma carreira na qual “eles poderiam ascender” (PINCINATO, 2007, p. 34). A autora acrescentou que “nenhum deles manifestou o desejo ou então o sonho de assumir essa identidade profissional, até porque ser visto como professor, na percepção formada por eles, era o mesmo que ser identificado com os valores sociais e femininos, existentes no magistério” (PINCINATO, 2007, p. 34).

A opção pelo curso superior de Pedagogia, por outro lado, ocorreu em uma etapa posterior da vida dos sujeitos no que se refere à idade, associada ao interesse em permanecer na profissão, entre aqueles professores que fizeram o curso de Magistério. Dos professores entrevistados que iniciaram sua formação na área pedagógica realizando o curso de Magistério, apenas o professor Michael não realizou o curso de Pedagogia no Ensino Superior, optando pelo curso de Letras, mas também se trata de um curso de licenciatura na área de Ciências Humanas.

Foi nessa outra etapa de suas vidas, após os dezoito anos de idade, que os professores Rafael e Raposa ingressaram em cursos na área da educação. Diferentemente dos professores que iniciaram sua formação realizando o curso de Magistério, iniciado por volta dos quinze anos de idade e sendo influenciados por uma experiência positiva no ambiente escolar e em outros ambientes educativos, como a igreja, destacando-se e sendo encorajados ao exercício da docência, esses outros professores realizaram o Ensino Médio e, posteriormente, realizaram a opção pelo curso de Pedagogia. O professor Rafael, por exemplo, realizou testes vocacionais para, posteriormente, optar pelo curso de Ensino Superior:

Na verdade, eu prestei Pedagogia, eu fui mais intuitivo. Antes, no Ensino Médio, eu nunca tive vontade de ser professor. Eu fui gostando de ler coisas da área da educação. Foi uma coisa assim: se eu optar por uma carreira, uma disciplina, eu gostei de várias coisas de outras áreas. Eu ouvi falar bastante do trabalho com escola, com educação. Foi mais, assim, prestei para ver se era isso mesmo que eu queria. Fiz alguns testes vocacionais, tinha dado mais ou menos essa área de humanas, da educação mesmo, mas no começo foi para ver se era isso o que eu queria mesmo. Mas durante o curso que eu fui tomando mais contato e vendo que eu estava no caminho certo. (PROFESSOR RAFAEL)

Embora o professor Rafael considere a sua escolha profissional como “mais intuitiva”, constato que ele buscou meios objetivos, como os testes psicológicos de interesse e aptidão vocacional, para realizar a escolha do curso de Ensino Superior. Da mesma forma, ao longo do curso, permaneceu analisando se havia realizado a escolha correta. Ele havia iniciado algumas leituras a respeito da área de educação antes de ingressar no curso; no entanto, foram os conhecimentos e experiências proporcionados pela universidade que confirmaram a assertividade de sua escolha e proporcionaram a sua permanência na carreira docente.

O professor Raposa, assim como o professor Rafael, iniciou sua formação profissional no Ensino Superior. Ele relatou uma relação positiva com a escola e com a imagem do professor durante a sua infância:

Então, veja bem, a escolha do curso de Pedagogia não foi uma escolha pensada, premeditada, desde criancinha: “Eu quero ser pedagogo, eu quero ser professor”. Quando eu era criança, bem criança, no Ensino Fundamental, eu até achava legal essa profissão de ser professor. Então aí eu me imaginava mesmo como professor, comendo uma maçã enquanto as crianças faziam as tarefas na lousa. Mas isso foi uma coisa que passou, só, não foi uma ideia fixa que eu ia ser professor. Então eu não fiquei com uma ideia fixa de ser professor, passou só na minha cabeça. Mas eu vim a prestar Pedagogia por outras questões.
(PROFESSOR RAPOSA)

Afirmando que a intenção de tornar-se professor não surgiu desde sua infância, o professor Raposa se remeteu a uma imagem positiva acerca da profissão e da relação professor-aluno, ao lembrar-se do início de sua própria escolarização. Na continuação de seu relato, demonstrou que essa relação positiva com a escola sofreu uma ruptura durante o Ensino Médio, quando ele passou a interessar-se e envolver-se na área de música, vindo a deixar a escola por um período, dedicando-se exclusivamente à sua carreira artística. Posteriormente, sua relação com a escola foi restabelecida; no entanto, essa ruptura exerceu influência em sua escolha pelo curso de Pedagogia:

Eu, para chegar ao curso de Pedagogia, foi um longo caminho. Eu cheguei ao Ensino Médio, que antigamente era o Colegial, eu já comecei a me desinteressar

por estudos, gostava mais de música - minha família é música. Então eu comecei a trabalhar muito a música - eu sou compositor -, eu comecei a compor muita música, comecei a nadar no universo musical. E a escola foi deixada de lado. Até que chegou um momento que eu parei de estudar, parei de estudar e só fiquei com a música. Eu tocava nos bares como músico, gravava CD. Depois de um tempo que a música começou a ficar um pouco mais fraca na minha vida, eu voltei a estudar. Eu fiz o supletivo [...]. Então eu comecei a estudar para prestar Filosofia [...]. Até então não pensava em ser professor, Pedagogia nem passava na minha cabeça. Eu queria Filosofia, é uma coisa que desde criancinha me pegava mais. [...] Era mais forte que Pedagogia. Então eu peguei, comecei a estudar de novo, passei no vestibular [em uma universidade pública em outro estado] [...] e fui estudar Filosofia [...]. Eu fiquei um ano e meio lá, mas a música sempre forte também, sempre trabalhando nos dois lados. [...] Eu achava legal Filosofia, mas por condições socioeconômicas e também psicossocioeconômicas, eu resolvi parar e voltei [para a casa de meus pais] [...]. Eu voltei [...] e precisava prestar uma universidade, fazer um curso superior. Eu fiquei, tinha um leque na minha frente, ou era Filosofia ou era Música. Eu comecei a estudar e chegou na hora de decidir qual curso fazer. Ficou a questão, de escolher a Pedagogia. Eu não escolhi Música porque eu achei que era um pouco difícil para eu poder prestar, por uma questão teórica, da prova teórica. Então ficou Filosofia. Então eu comecei a conversar com a minha mãe. Minha mãe influenciou bastante para eu prestar Pedagogia. Porque Pedagogia era o curso mais fácil de entrar na universidade. E como eu estava vindo já de um estudo, eu não fui preparado para entrar na universidade. Eu estudei em casa, eu fiz supletivo, eu saí da escola, eu nunca fui de estudar. Mas eu precisava entrar na universidade. Pública, porque eu não tinha condições de pagar uma universidade particular. Não fazia parte dos meus planos. Então eu fiquei entre Filosofia e Pedagogia. Aí minha mãe falou: “Por que você não presta Pedagogia? Pode ser que seja melhor para você, pode ser que seja melhor a carreira, pode ser que você consiga trabalhar com mais facilidade, pode ser mais tranquilo o curso”. E também era mais fácil de entrar. Peguei e fiz Pedagogia. Então, foi um resgate de um pensamento infantil. Lembra que eu falei, quando eu era criancinha, passava na minha cabeça, eu achava legal esse negócio de ser professor, mas se perdeu no meio do caminho? E lá no final, na hora de escolher, voltou essa ideia. Então pude concretizar. Prestei Pedagogia e fui estudar Pedagogia. (PROFESSOR RAPOSA)

A ruptura com os estudos durante o Ensino Médio e, posteriormente, o reingresso realizando um curso do tipo supletivo, levou o professor Raposa ao questionamento sobre a possibilidade de sucesso no processo seletivo para o curso superior por ele almejado, o curso de Música. Mesmo tendo vivenciado inicialmente uma relação positiva com a escola, essa ruptura, associada a um novo rompimento com o ensino institucionalizado (no Ensino Superior, enquanto realizava o curso de Filosofia), levou-o a não acreditar em sua capacidade em se relacionar com os conhecimentos escolares e com as habilidades específicas da área de Música - exigidos no exame vestibular. Nessa situação, o

curso de Pedagogia surgiu como uma terceira opção. Dessa forma, influenciado por sua mãe, o professor Raposa optou por outro caminho a seguir.

Em um momento no qual, por questões pessoais, voltava para a casa dos pais após cursar um ano e meio do curso de Filosofia em uma universidade pública em outro estado, em um segundo momento de escolha profissional, o professor Raposa optou pelo curso de Pedagogia. Embora seu interesse inicial fosse pelo curso de Música e, em segundo lugar, Filosofia, os argumentos de sua mãe relacionados à maior facilidade para ingresso no mercado de trabalho e maior possibilidade de êxito no exame vestibular para Pedagogia, se comparado aos outros dois cursos, o levam a optar e, posteriormente, a ingressar no curso de Pedagogia.

Foi evidenciada a influência de mulheres na escolha profissional dos sujeitos. Enquanto os professores Júlio e Murilo foram influenciados por professoras do Ensino Fundamental, sendo que no primeiro caso a relação professor-aluno era confundida com a relação mãe-filho, no caso do professor Raposa foi exatamente a influência de sua própria mãe que determinou sua escolha pelo curso de Pedagogia.

A influência de familiares na escolha da profissão docente foi evidenciada também pela pesquisa desenvolvida por Cooney e Bittner (2001), realizada em Wyoming/EUA com um grupo composto por homens professores de Educação Infantil, professores de séries iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo estudantes em formação nessa área. Os sujeitos dessa pesquisa revelaram ter escolhido a profissão por influência de algum familiar – especialmente mulheres - que exercia a profissão docente, estimulando-os não apenas por meio de ações, como ocorreu no caso do professor Raposa, cuja mãe o encorajou verbalmente, mas nos casos da pesquisa de Cooney e Bittner (2001), também pelo próprio exemplo a ser seguido.

4.2 O curso de Pedagogia como segunda formação: um caminho para cargos na gestão

Alguns professores iniciaram sua formação realizando o curso de Magistério, outros o curso de Pedagogia, mas há também o caso do professor Albarus, que trilhou um caminho diferente até chegar ao curso na área pedagógica. Iniciando sua formação em um curso técnico que possibilitou que ele trabalhasse inicialmente em uma empresa de telecomunicações, continuou sua formação profissional ingressando no curso superior de Educação Física. Com a privatização da empresa em que trabalhava e sua consequente demissão, a docência na disciplina de Educação Física na rede estadual foi uma opção para ele. Ao mesmo tempo, a atuação em academias de ginástica como instrutor de Educação Física era uma forma de complementar o seu salário mensal²¹. O ingresso na carreira docente proporcionou-lhe outras perspectivas profissionais, como a possibilidade de ocupação de cargos na gestão escolar.

Lá [na rede estadual] eu fiquei durante quatro anos e meio, dando aulas como professor do Estado. E nesse meio tempo, a gente acaba conversando e conhecendo outras pessoas ali, e me falaram: “Olha, você que já é formado, tem bacharel e tem licenciatura, por que não faz a complementação para área de Pedagogia?”. Aí, começaram a mostrar um pouco das vantagens. Uma das vantagens, assim, entre aspas, ali, é que eu poderia entrar na área da gestão. Porque quem - tem uma questão legal lá [na rede estadual] - quem tem Pedagogia, às vezes na ausência de direção em escola, vice-direção, você pode, não sei se por concurso, não sei muito bem como funciona, mas se formando em Pedagogia você poderia estar atuando nessa área também. Isso me despertou interesse também e pouco tempo depois eu fui convidado também pela própria diretora da escola, se eu não queria assumir a vice-direção da escola, meio assim, meio de surpresa. Eu falei que eu não tinha Pedagogia, ela falou: “Ah, mas vai fazer, então, né!”. Isso é: “Tanta gente falando, acho que eu tenho que correr atrás”. Aí eu fiz essa complementação em Pedagogia. (PROFESSOR ALBARUS)

Na escola em que trabalhou na docência de Educação Física, o professor Albarus recebeu influência positiva de suas colegas professoras e da própria diretora da escola para realizar o curso de Pedagogia, visando ocupar cargos de gestão. Esse incentivo ocorreu na forma de sugestão para que ele realizasse o curso, mas também por meio de

²¹ O ingresso do professor Albarus na área da educação, inicialmente na área da Educação Física, que era a sua formação inicial, ocorreu devido às transformações nas profissões, decorrentes dos processos de reestruturação da atividade produtiva, que a partir da década de noventa, refletiram no mercado de trabalho. Essa mudança acabou tornando a profissão docente mais desejável do que anteriormente, principalmente por aquelas pessoas que não permaneceram nos ambientes produtivos reestruturados (SOUZA, 2005, p. 197).

convite para exercer a função de vice-diretor da escola – convite recusado por ele, devido à falta de formação na área pedagógica exigida para ocupar as funções de gestão escolar.

Dessa forma, o professor Albarus buscou um curso de formação continuada na área pedagógica. É importante ressaltar que os cursos de Pedagogia, em seu início, eram exclusivamente destinados à formação dos “técnicos da educação”, regulamentado pela primeira vez pelo Decreto-Lei 1.190/1939 (BRASIL, 2005). Nesse período, eram pessoas com o perfil do professor Albarus que o procuravam, ou seja, professores formados pelo curso de Magistério ou por cursos de Licenciatura que almejavam ocupar cargos na gestão escolar. O curso de Pedagogia nesse período, assim como outros cursos de Licenciatura, separava o pensar do fazer pedagógico, havendo três anos de formação teórica e um ano opcional de formação didática. Atualmente, o curso de Pedagogia é o espaço prioritário de formação do professor da Educação Básica, incluindo também a formação na gestão escolar, visando proporcionar em seu currículo conhecimentos teórico-práticos de maneira integrada (BRASIL, 2005).

A formação dos professores da Educação Básica, no período que se inicia a partir da LDB 9.394/1996, passou a ser realizada prioritariamente no Ensino Superior, sendo o curso de Magistério, aos poucos, extinto no estado de São Paulo. Gradativamente, os concursos públicos também foram passando a exigir como formação mínima de seus profissionais o Ensino Superior²².

Esse destaque a respeito do histórico do curso de Pedagogia e do movimento nos últimos anos de valorização do magistério na Educação Básica revela uma mudança no perfil dos estudantes desse curso, que o buscam visando obter uma formação inicial para a docência, em um período posterior de suas vidas se comparado àqueles que procuravam

²² No “II Colóquio Culturas Infantis e políticas de Formação: quem é o/a professor/a de Educação Infantil?”, realizado em 29 de novembro de 2013 na FE/UNICAMP, evidenciou-se a tensão pela qual permanece passando o curso de Pedagogia no que se refere à formação dos docentes para atuar na Educação Infantil. Destaco a característica de impermanência no currículo de tal curso, que continua sendo discutido e em processo de mudança em diversas universidades, por exemplo UNICAMP, USP e UFPA, as quais foram representadas no citado evento pelo Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, pela Profa. Dra. Lisete Arelaro e pela Profa. Dra. Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho, respectivamente, que apresentaram a situação e histórico do curso de Pedagogia em suas universidades, além da profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, organizadora do evento.

pelo curso de Magistério, em muitos casos realizando a primeira escolha profissional por volta dos quinze anos de idade.

Assim como o professor Albarus, foi relatado que outros docentes entrevistados realizaram o curso de Pedagogia como segunda formação, após o curso de Magistério, como os professores Júlio, Miguel e Murilo. Dessa forma, esses professores tiveram também a possibilidade de ocupar cargos de gestão escolar durante suas trajetórias profissionais, quando surgiram oportunidades.

No caso do professor Albarus, a ele poderia ter sido confiada a função de vice-diretor caso tivesse a formação exigida naquele momento, por convite da diretora da escola, pois embora sejam realizados concursos para tal cargo, há outras formas de contratação em situações emergenciais. Esse fato revela uma confiança em sua capacidade de exercer funções na gestão por parte de suas colegas e pela própria equipe gestora da escola, revelando uma relação entre masculinidade e autoridade. Situação semelhante foi relatada pelos professores Júlio e Miguel, os quais no momento em que foram entrevistados exerciam funções na gestão, atuando como orientadores pedagógicos nos CEMEIs em que atuavam.

No momento em que realizei a entrevista com o professor Miguel, ele atuava em dois períodos: um período como orientador pedagógico do CEMEI, substituindo a ausência de um funcionário concursado e, no contra turno, como professor. Ele organizava os tempos pedagógicos e cumpria outras atribuições dessa função no período da manhã enquanto no período da tarde permanecia responsável por sua turma de crianças de 3 a 5 anos de idade. O professor Júlio, por outro lado, quando participou desta pesquisa estava há um ano exercendo exclusivamente a função de orientador pedagógico no CEMEI em que atuava, se afastando - nesse período - das atividades em sala de aula.

O deslocamento desses professores temporariamente para cargos de gestão recebeu apoio e confiança de suas colegas e da equipe gestora, como relatou o professor Júlio:

Dia 31 de janeiro, dia 30 de janeiro o diretor me ligou [...]: “Olha, eu estou te ligando, porque você trabalha o dia todo, se você pegar, se conseguir, der uma

melhorada nos professores, atingir as professoras, os monitores, os funcionários, todos gostam de você, então...” [...] Então essa coisa, porque isso aconteceu porque foram os professores que me elegeram. Eu não peguei o cargo, que elas pediram, aí o diretor falou: “Olha, todo mundo quer, as pessoas querem, as monitoras querem. A faxineira quer? A faxineira quer... Cozinha quer? Cozinha quer... Aí eu vou!”. Então, mas é por isso. Por esse querer, das pessoas, e por respeito (PROFESSOR JÚLIO).

Em estudo acerca da presença de homens em profissões tipicamente exercidas por mulheres, como enfermeiros, professores elementares, bibliotecários e trabalhadores do serviço social, Williams (1992) afirma que, enquanto as mulheres que ingressam em carreiras predominantemente masculinas²³ se deparam com um “teto de vidro” (glass ceiling) que as impede de ascender aos cargos mais altos da carreira, com os homens que ingressam em carreiras femininas ocorre o contrário: eles contam com uma espécie de “escada rolante” (glass elevator) que os impele a ascender rapidamente na carreira.

No caso do município de Campinas/SP, observa-se não apenas que a porcentagem masculina nos cargos mais altos da carreira do Magistério é maior do que aquela que representa os homens professores de Educação Infantil, como também tal desigualdade acentua-se ao tratar-se da gestão especificamente na Educação Infantil.

Quadro 4: Quantidade de gestores da SME em 2013

SEXO	CARGO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
FEMININO	COORDENADOR PEDAGÓGICO	26	86,67%
	DIRETOR EDUCACIONAL	118	84,28%
	ORIENTADOR PEDAGÓGICO	109	95,61%
	SUPERVISOR EDUCACIONAL	36	78,26%
	VICE-DIRETOR	119	83,22%
TOTAL		408	86,26%
MASCULINO	COORDENADOR PEDAGÓGICO	4	13,33%
	DIRETOR EDUCACIONAL	22	15,72%
	ORIENTADOR PEDAGÓGICO	5	4,39%
	SUPERVISOR EDUCACIONAL	10	21,74%
	VICE-DIRETOR	24	16,78%
TOTAL		65	13,74%
TOTAL GERAL		473	100%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campinas

²³ Ressalto que tratam-se de carreiras predominantemente exercidas por homens ou mulheres, e não naturalmente masculinas ou femininas.

A ocupação dos cargos de gestão no município por concurso público, de acordo com o sexo, consta no Quadro 4, no qual foi acrescentada a coluna com o percentual por cargo. Os profissionais que ocupam os cargos de orientador pedagógico, diretor e vice-diretor atuam diretamente nas escolas, enquanto aqueles que ocupam os cargos de coordenador pedagógico e supervisor educacional atuam no âmbito da gestão municipal. A parcela masculina correspondia a 13,74% dos cargos de gestão educacional no município de Campinas/SP em 2013, sendo que o cargo com a maior participação masculina era o de supervisor educacional, o cargo que recebia maior prestígio e exercia influência mais ampla nas políticas educacionais do município e que contava com 21,74% de participação masculina. Dessa forma, podemos perceber a característica da “escada rolante” (“glass elevator”) que leva os profissionais do sexo masculino aos cargos mais altos da gestão da educação municipal em um curto espaço de tempo.

O mesmo aspecto foi evidenciado pelos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em 2013, no que se refere ao cargo de diretor educacional, que no âmbito escolar representava a função de maior poder. Nesse cargo, 15,72% dos profissionais da rede municipal eram do sexo masculino, sendo que - de um total de 22 diretores homens, 4 (quatro) atuavam em Escolas de Educação Infantil (EMEI) e 13 (treze) em Centros de Educação Infantil (CEMEI), totalizando 17 instituições, ou seja, 77,2% dos diretores homens optaram por atuar na gestão de escolas nas quais predominava a força de trabalho feminina, acentuando ainda mais a desigualdade de gênero nessa área profissional.

Enquanto nos Centros Municipais de Educação Infantil contava-se com 0,8% de professores homens atuando em sala, em 17,5% das instituições de Educação Infantil municipais a gestão era realizada por diretores homens em 2013²⁴.

Nesta pesquisa, tornou-se evidente a existência da característica de “glass elevator” na Educação Infantil, em um movimento ascendente na carreira dos sujeitos do sexo masculino, que são estimulados de diversas maneiras a ascender aos cargos mais altos. Já a característica “teto de vidro” do mercado de trabalho está também presente no meio esportivo, área na qual as mulheres foram conquistando seu espaço no decorrer da história,

²⁴ O número de diretores homens responsáveis por instituições de Educação Infantil no município foi levantado a partir do Comunicado SME nº 110/2013 (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2013a).

mas que, no que se refere à área da gestão esportiva, permanecem com pouca participação (ROMARIZ ET AL., 2012).

Dos sete professores que atuavam na Educação Infantil em 2012, os quais representavam 0,8% do professorado, quatro foram convidados a ministrar cursos de formação continuada em algum momento de suas trajetórias, mesmo aqueles que se encontravam no início da carreira. Além disso, outros dois professores estavam exercendo funções na gestão no momento em que a entrevista foi realizada, na modalidade de substituição do gestor efetivo²⁵.

Os únicos professores que não ministravam cursos nem ocupavam cargos na gestão durante a realização das entrevistas eram os professores Michael e Murilo, que optavam por atuar em dois níveis de ensino ao mesmo tempo, o primeiro lecionando Língua Portuguesa na rede estadual de ensino e o segundo atuando na Educação de Jovens e Adultos em uma Fundação municipal.

O convite para que os professores ocupassem cargos na gestão escolar e também para ministrar cursos de formação continuada, mesmo ainda no início de suas carreiras na rede municipal, indicou uma associação da masculinidade com a noção de autoridade, por parte da equipe gestora (do próprio CEMEI e do NAED da região em que atuavam). Os professores entrevistados não indicaram um diferencial em seus currículos, como, por exemplo, ter titulação acadêmica de mestre ou doutor, que os colocasse em destaque para que, assim, fossem chamados à função de formadores de professores.

A ocupação de cargos na gestão segue no mesmo sentido, com exceção do professor Júlio, que já tinha um amplo tempo de experiência na rede municipal, sinalizando nitidamente que a diferenciação, nesses casos, correu relacionada à masculinidade e sua associação à figura de autoridade e de poder.

4.3 A escolha por trabalhar como professor de Educação Infantil

²⁵ No município, ocorre o convite a professores/as para o exercício de cargos na gestão escolar na modalidade substituição, em casos nos quais não há um profissional concursado que possa ocupar o cargo.

Diversos elementos influenciaram os professores na escolha do curso de formação inicial, ou mesmo na escolha de uma segunda formação que proporcionou, em determinado momento de suas trajetórias, o ingresso na carreira docente na Educação Infantil. Dentre esses elementos, destaquei a relação positiva com a escola e com a experiência de ensino-aprendizagem, a influência de familiares (mãe) e de professoras durante o Ensino Fundamental, além do interesse em ocupar cargos na gestão escolar. Questões relacionadas à classe social dos sujeitos também influenciaram suas trajetórias.

No entanto, o fato de terem optado pelos cursos de Magistério e/ou Pedagogia não garantia que os sujeitos iriam permanecer na carreira do magistério após a conclusão do curso. Apenas os professores Michael e Murilo revelaram a intenção explícita de atuar na carreira docente como justificativa para ingresso no curso de Magistério, quando se remeteram às experiências de ensino-aprendizagem vivenciadas enquanto eram estudantes no Ensino Fundamental para justificar essa escolha.

Além disso, entre os fatores que influenciaram os sujeitos a escolher cursos de formação na área pedagógica, o interesse pela docência na Educação Infantil não fazia parte das aspirações, de acordo com os relatos dos professores. Em alguns casos, a opção pela docência na Educação Infantil ocorreu durante o curso de formação inicial e, em outros casos, após a conclusão dessa formação.

As justificativas que ficaram evidentes nas narrativas dos professores foram as influências do curso de formação inicial, dentre elas as experiências nos estágios ou mesmo os conhecimentos teóricos proporcionados pelo curso e, por outro lado, a oportunidade de emprego.

Fatores ligados diretamente à docência, como as experiências de ensino-aprendizagem anteriores, que levaram ao apreço pelo ensino, foram evidenciados; no entanto, predominaram fatores relacionados a razões externas às práticas educativas, como influência de familiares e professoras, busca de conhecimento e interesse em cargos de gestão.

As justificativas relacionadas a um “dom”, “missão”, ou mesmo ao “gostar de crianças” não ocorreram nas falas dos sujeitos em nossa pesquisa, coincidindo com os resultados encontrados por Erden et al. (2011) em pesquisa na qual foram entrevistados homens que atuavam como professores de pré-escola em Adana/Turquia.

No caso daqueles professores, trabalhar na Educação Infantil também não era a preferência inicial, embora alguns sujeitos tivessem a intenção de trabalhar na área da educação ao escolher o curso de formação inicial. Na pesquisa em questão, os motivos apontados pelos sujeitos para justificar a escolha profissional foram analisados como de dois tipos: consciente ou inconsciente. Na primeira categoria, as justificativas eram o interesse pela profissão, a garantia de emprego, razões econômicas, influência da família e o desejo de continuar os estudos acadêmicos e, na segunda categoria, apareceram o fato de não conhecerem bem o campo de atuação, não obterem boa pontuação no exame de seleção para o curso de formação e serem nomeados pelos dirigentes de ensino para um emprego em um campo de atuação diferente daquele para o qual foram formados.

Esse resultado apareceu de maneira distinta na pesquisa realizada por Rabelo (2010), que comparou a docência exercida por homens nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro e em Aveiro/Portugal, analisando que fatores intrínsecos e extrínsecos à profissão docente influenciam a escolha dos sujeitos. No caso dessa pesquisa, predominaram os fatores intrínsecos, como o gosto pela profissão, o prazer por ensinar, a vontade de mudar o mundo e o fato de gostar de crianças.

A seguir, apresento as duas justificativas utilizadas pelos professores de Campinas/SP para explicar sua inserção na Educação Infantil na rede municipal: o papel do curso de formação inicial e a oportunidade de emprego.

Durante o curso de formação inicial, os sujeitos começaram a conhecer e compreender as características e possibilidades da profissão. Embora já estivessem presentes na escola como estudantes, foi no momento em que passaram a observar a profissão a partir de outra perspectiva, quando retornaram como estagiários e lançaram um olhar profissional para a docência e para a escola, que alguns sujeitos passaram a cogitar o efetivo ingresso na carreira.

Os professores Júlio e Rafael, que iniciaram a carreira docente atuando na Educação Infantil, relacionaram o seu interesse pela área aos conhecimentos obtidos nos cursos de formação inicial, dentre os quais se encontram as vivências em estágios supervisionados realizados em instituições de Educação Infantil.

O professor Júlio, por exemplo, relatou que não se interessava inicialmente pelas disciplinas do curso de Magistério, mas no momento em que realizou o estágio supervisionado na Educação Infantil, o seu olhar acerca da profissão docente se modificou:

Quando eu cheguei, comecei a fazer as aulas, achando aquilo um pouco chato. Mas a coisa começou no estágio. Eu fiz estágio no Ensino Fundamental durante um tempo e até aquele momento nada me chamava atenção, eu achava que estava no curso errado. Porque eu queria fazer Direito, queria ser advogado, até pelo jeito de falar, gosto de falar bastante. E a coisa mudou quando eu fui fazer o estágio na Educação Infantil. Porque quando eu cheguei à sala de Educação Infantil, uma sala toda decorada, era uma sala do Estado, naquela época o Estado tinha Educação Infantil. [...] Então eu entrei naquela sala em 1988, mais ou menos, e foi uma paixão à primeira vista. Porque eu vi aquelas crianças, a hora que eu, não sei o que aconteceu comigo, e eu comecei a gostar. (PROFESSOR JÚLIO)

Iniciando o curso de Magistério para atender às expectativas de sua professora de Língua Portuguesa, o professor Júlio não se interessou pelos conteúdos abordados no curso, mas permaneceu devido ao receio de desapontar a professora que considerava como “mãe”. Ele explicitou ter originalmente vontade de realizar o curso de Direito, ao invés de Magistério/Pedagogia, mas foi devido à sua experiência vivenciada no estágio em Educação Infantil que passou a se interessar pela docência. Ele relatou, ainda, que passou a realizar o estágio diariamente, auxiliando a professora da sala, mesmo sem ser exigido pela sua instituição de formação.

O professor Rafael, que realizou o curso de Pedagogia como formação inicial motivado pelo estudo teórico proporcionado por tal curso, e não necessariamente pela profissionalização que ele proporcionaria, relatou que o seu interesse pela área da Educação Infantil teve início devido aos conhecimentos teóricos e pela experiência vivenciada nos estágios supervisionados durante a graduação:

O curso de Pedagogia, eu na verdade fiquei bem em dúvida no começo, mas como eu gostava de estudar as disciplinas, sempre gostei da área da educação, desde o começo. No começo eu não tinha muito a ideia de estudar a Educação Infantil, pensava mais uma área curricular e de gestão. Foi mais durante os estágios supervisionados que eu fui me interessando mais pela Educação Infantil, e depois pelas disciplinas, pelas leituras, fui vendo a importância. Depois que eu terminei a graduação, os cursos que eu fiz [...], eu fui vendo a importância no desenvolvimento, da aprendizagem, que ocorrem na infância desde a Educação Infantil. Depois fiz curso, fui me interessando mais pela Educação Infantil, e quando abriu o concurso, eu optei por prestar o cargo professor de Educação Infantil mesmo. (PROFESSOR RAFAEL)

O professor Rafael revelou que seu interesse inicial ao cursar Pedagogia relacionava-se à área de gestão escolar, justificativa já abordada anteriormente neste capítulo. Assim como no caso do professor Júlio, o estágio supervisionado foi a experiência que proporcionou ao professor Rafael cogitar e, posteriormente, efetivamente atuar como professor de Educação Infantil.

No entanto, a influência do curso de formação inicial e dos estágios supervisionados para a constituição do interesse em atuar na área de Educação Infantil, ou mesmo a sua contribuição para a posterior atuação profissional, não foi unânime entre os sujeitos. Os professores Albarus e Raposa expuseram críticas ao conteúdo dos cursos e aos estágios realizados. O professor Raposa, em uma crítica contundente, relatou:

O estágio não valeu de nada. O estágio, eu fui lá, umas três vezes, quatro vezes em uma escola, sentei lá e fiquei observando as professoras. Que estágio é esse? Vai lá, só o que você viu, você copia. Isso é estágio? Estágio é uma coisa que você faz, participa, trabalha junto com a professora, pega de ponta a ponta, num começo de ano, os problemas do ano. Vai aprendendo como fazer, os projetos, conduzir a aula. No mínimo um ano de estágio contínuo. [...] Então o meu estágio [...] com o Fundamental foi muito ruim. Porque fiz três, dois meses de estágio. Sentava lá na carteira, ficava vendo a professora trabalhar e anotando. Um estágio muito reflexivo, ele não traz propriedades para você trabalhar. Um estágio reflexivo, observador, nada mais. Agora, no estágio na Educação Infantil foi um pouco melhor, porque eu aproveitei das minhas aulas que eu já dava no final do curso, [...] que eu era professor de Educação Musical, na Educação Infantil. Então lá eu pude fazer um estágio mais interessante. Não porque a faculdade me possibilitou isso, mas porque eu já trabalhava na Educação Infantil. Então eu pude unir as duas coisas, meu trabalho com o estágio. Então lá eu já percebi, eu tinha tempo para refletir sobre a minha prática. Estágio é: refletir sobre a prática. E a gente não reflete muito sobre a prática sentado em uma cadeira e observando. (PROFESSOR RAPOSA)

A experiência do professor Raposa, mesmo durante o curso, já era como profissional na Educação Infantil, mas atuando na área de Educação Musical. Podemos relacionar essa experiência à do professor Júlio no que se refere à importância da “imersão” do estudante no ambiente educacional durante o estágio, ao invés de aproximações pontuais e fragmentadas, para uma visão positiva acerca dessa experiência e uma consequente contribuição à sua posterior prática pedagógica. Tais experiências, nos casos relatados, dependeram da iniciativa individual dos sujeitos, não se caracterizando como o modelo de estágio proposto pelos cursos de formação que realizaram.

O professor Albarus realizou uma crítica ao comparar o curso de formação inicial em Educação Física em uma universidade pública com o curso de complementação pedagógica realizado posteriormente em uma instituição particular:

O curso, assim, não vou falar que foi a melhor formação não, mas eu vi muita coisa que eu não conhecia ainda da Educação Infantil, especificamente. Mas não senti que me acrescentou muito. A questão até ter sido [...] [em uma universidade pública a primeira] formação, mas a formação que se tem [...] dá um bom subsídio, coisa que eu acabei vendo quando eu fiz uma pós em Educação Infantil, coisas que eu fui ver na pós e já tinha visto desde a minha graduação [em Educação Física]. Sei lá, vários e vários anos atrás. [...] Teve estágio, mas não foi um estágio certo, da forma que se vê muito na graduação. Porque eu não sei como é que é a questão legal da quantidade de trabalho com a questão do estágio. Você tinha que fazer tudo, mas não era tal qual eu tive que cumprir na minha época de formação. (PROFESSOR ALBARUS)

Realizando o curso de formação na área pedagógica visando ocupar cargos de gestão na educação, pois já atuava há alguns anos como professor de Educação Física na rede estadual de ensino, o professor Albarus avaliou negativamente as contribuições de tal curso para a posterior prática pedagógica na Educação Infantil.

Dessa forma, apenas os professores Júlio e Rafael associaram os conhecimentos proporcionados pelos cursos de formação inicial à escolha pela docência na Educação Infantil. Nas entrevistas realizadas com os outros professores, essa relação não foi explicitada, sendo uma escolha que ocorreu em momento posterior à conclusão do curso de formação inicial, em outra etapa de suas trajetórias profissionais.

Ingressar na carreira docente na rede municipal de Campinas/SP possibilitou aos sujeitos a estabilidade que proporciona o serviço público, com remuneração inicial superior à média nacional na área da educação e ao piso nacional do magistério. O piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica foi instituído pela Lei 11.738/2008 no valor de R\$950,00, para profissionais formados em Nível Médio, modalidade Normal, com carga horária máxima de 40 horas semanais. No caso de Campinas/SP, no ano de 2008, o salário para ingresso na carreira docente era de R\$1.820,58 para o nível médio e R\$2.485,96 para o nível superior, com carga horária de 32 horas semanais.

Com a aprovação da Lei do Piso Nacional para o Magistério, os Municípios e Estados têm sido pressionados a adequar-se às exigências da nova lei, seja no que se refere ao salário seja com relação à adequação da jornada dos profissionais, com complementação da jornada de trabalho, destinada à formação e preparação de aulas.

Alguns professores entrevistados evidenciaram que a escolha pelo cargo de professor de Educação Infantil ocorreu na busca de uma maior oportunidade de emprego, haja visto que nos concursos públicos realizados as vagas destinadas ao trabalho nessa etapa da Educação Básica na rede municipal ocorriam em número expressivamente maior do que as destinadas à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois essa outra etapa da Educação Básica é de responsabilidade predominante da rede estadual de ensino no estado de São Paulo, enquanto a Educação Infantil é de responsabilidade prioritária dos municípios.

No concurso realizado em 2008, por exemplo, foram abertas 134 vagas para o cargo de professor de Educação Infantil e 27 vagas para professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O professor Miguel, que iniciou sua carreira na Educação Infantil em um município que se localiza há cerca de 80 km de Campinas/SP, exemplificou essa justificativa para o ingresso no cargo de professor de Educação Infantil em dois momentos. Primeiramente, no primeiro município, ele relata o que ocorreu:

O meu primeiro contato com a Educação Infantil foi nos estágios do Magistério, ou da Pedagogia, posteriormente. E aí, o porquê eu fiz o concurso da Educação Infantil [...]? Foi pela quantidade de vagas. Na verdade, naquele ano saiu somente o concurso para o Ensino Infantil, Fundamental ainda não tinha saído vaga nenhuma. E eu estava na época de me arriscar a concursos, de prestar os concursos e ingressar em alguma rede municipal e efetivamente dar aula, naqueles que aceitavam Magistério. Em algumas eles já estavam exigindo a Pedagogia, que eu estava em curso ainda. [...] e no mesmo período que eu fiz o concurso [nessa cidade próxima a Campinas] [...], também fiz o concurso aqui em Campinas. [Naquela cidade o concurso] [...] foi em junho, julho, e Campinas foi em dezembro. [...] E eu optei aqui [em Campinas] pela Educação Infantil pela quantidade de vagas, na verdade. Era muito arriscado, vamos dizer assim, eu sair de lá [...], que é uma cidade bem longe daqui, para poder arriscar 27 vagas, se eu podia arriscar 130 vagas. Para mim era mais fácil, vamos dizer assim, a Educação Infantil, pelas vagas. (PROFESSOR MIGUEL)

Ele optou por realizar o concurso para o cargo de professor de Educação Infantil porque havia mais vagas disponíveis para esse cargo do que para aquele dedicado à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, dessa forma, a possibilidade de êxito no concurso público se mostrava mais evidente. Tratava-se de um investimento de tempo e dinheiro e, dessa forma, ele escolheu a opção com maior possibilidade de êxito. A docência na Educação Infantil foi, dessa forma, a melhor oportunidade naquele momento, embora o interesse inicial do professor Miguel fosse o trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil, na verdade, até então, eu não sabia muito bem o que era. Tinha os estágios, mas não tinha aquele contato diário com as crianças menores. E eu já tinha experiências no Ensino Fundamental, que é onde eu gosto de atuar. Aí eu vim para Educação Infantil [...], fui descobrindo o que era Educação Infantil, até que eu fui chamado aqui [em Campinas]. Então o meu ingresso na Educação Infantil foi meio assim, através das portas que foram se abrindo. (PROFESSOR MIGUEL)

Assim como o professor Miguel, que buscou as “portas abertas” pelo concurso de professor de Educação Infantil embora preferisse atuar em outro nível de ensino, o professor Raposa revelou uma justificativa semelhante para realizar o concurso público em Campinas/SP, repetindo a justificativa utilizada na escolha do curso de Pedagogia:

Eu trabalhei com crianças de quarta série e segunda série. Foram dois anos só. Depois desses dois anos, eu prestei o concurso em Campinas, para Educação

Infantil. E eu escolhi trabalhar na Educação Infantil também, de novo, porque era mais fácil passar no concurso na Educação Infantil do que no Ensino Fundamental e também porque eu queria fazer uma experiência na Educação Infantil. (PROFESSOR RAPOSA)

Repetindo o argumento que remete ao seu não sucesso com os conteúdos escolares durante o Ensino Médio, embora superado após aprovação no exame vestibular e posterior conclusão do Ensino Superior, o professor Raposa optou pela alternativa com maior possibilidade de êxito: o concurso para o cargo de professor de Educação Infantil. De maneira secundária, ele explicitou também o desejo de experimentar a docência na Educação Infantil na rede municipal.

No momento em que realizou o concurso, atuava em outro município da região no Ensino Fundamental e não estava totalmente satisfeito com sua área de atuação. Como anteriormente havia atuado como arte-educador ensinando música na Educação Infantil na rede particular, tendo uma experiência positiva, resolveu prestar o concurso na área de Educação Infantil. A sua experiência em escolas privadas de Educação Infantil, aliada a uma experiência negativa na docência no Ensino Fundamental e à maior possibilidade de êxito no concurso levaram-no a concorrer a uma vaga, ser aprovado e, então, ingressar na docência na Educação Infantil em Campinas/SP.

Assim como os professores Miguel e Raposa, o professor Albarus havia atuado na Educação Infantil como professor de Educação Física, mas a justificativa principal para o retorno à área foi a oportunidade de emprego, pois na mesma época em que ele finalizava o curso de complementação em Pedagogia, foi aberto o concurso em Campinas/SP:

Eu vi que para a área de Pedagogia tinha aberto [o concurso], na área para trabalhar com Educação Infantil. E eu já tinha uma experiência assim. Há um tempo, eu atuei na Educação Infantil em uma escolinha particular, mas como professor de Educação Física. Então eu era um terceirizado que ia à escolinha infantil trabalhar com a Educação Física infantil. E como a minha relação, a minha vivência foi boa, eu falei: “Ah, acho que eu vou tentar conhecer um pouco essa área”. E prestei o concurso, sem muita pretensão também, que, como eu falei, estava trabalhando com ginástica, você fica das seis da manhã às dez da noite, não sobra muito tempo pra estudar, nada. Mas mesmo assim, eu acabei passando, e fui chamado. (PROFESSOR ALBARUS)

Antes de ingressar na rede municipal de Campinas/SP, o professor Albarus trabalhava em escolas estaduais na área de Educação Física e, ao mesmo tempo, em academias, para complementar o seu salário. A oportunidade de trabalho em Campinas/SP possibilitaria o aumento na remuneração por hora/aula, pois no município os salários pagos se mostravam acima da média de salários em outras redes municipais e, principalmente, com relação à remuneração oferecida pelo governo estadual no estado de São Paulo.

No caso dos professores Raposa e Albarus, a escolha pela docência na Educação Infantil não ocorreu de forma aleatória, mas motivada por fatores múltiplos, decorrentes de cada momento de suas trajetórias. Além da oportunidade de emprego, tratava-se, para esses professores, de uma oportunidade de voltar às salas de Educação Infantil em outra posição, na função de professor.

O professor Michael, embora não tenha explicitado da mesma forma, expôs ter realizado o concurso municipal concomitantemente para os cargos de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e de Educação Infantil e, por ter sido chamado inicialmente para o cargo na Educação Infantil, permaneceu na área até a atualidade. Analisamos a justificativa do professor Michael como uma busca de oportunidade de emprego também, embora não tenha característica semelhante à dos professores Albarus, Miguel e Raposa. O professor Murilo, por outro lado, não explicitou a motivação que o levou à docência especificamente na Educação Infantil.

A evidência da escolha pela docência na Educação Infantil como busca de oportunidade de emprego rompeu com uma visão naturalizada da docência, considerada como missão, dom, associada ao gostar de crianças simplesmente, mas como uma possibilidade de ocupação remunerada para os docentes.

No caso desta pesquisa, realizada em Campinas/SP, a classe social à qual os sujeitos e suas famílias pertenciam mobilizou suas escolhas profissionais. Quando o professor Raposa relatou ter optado pelo curso de Pedagogia ao invés de Música, revelou considerar que seu histórico de estudante proveniente de escola pública, egresso do ensino supletivo, restringiria a possibilidade de ingresso no curso almejado, revelando a influência da classe social à qual pertencia em sua escolha profissional.

Os professores Murilo e Júlio, realizando o curso de Magistério no período noturno e trabalhando em áreas diversas durante o dia, somente ingressaram na carreira docente quando demitidos de tais empregos, o que evidencia o mesmo aspecto: a classe social. Dessa forma, a escolha do curso de formação também foi moldada pela classe social à qual os sujeitos pertenciam, assim como às condições materiais e culturais às quais tiveram acesso inicialmente.

Assunção (1996), em pesquisa realizada com mulheres professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, questiona o uso do termo “escolha profissional”. Nessa pesquisa, o “gostar de crianças”, a “vocação”, o “dom”, a “missão” foram argumentos utilizados pelas professoras para justificar sua opção pelo curso de formação, no entanto questões de classe e gênero também influenciaram nessa escolha.

Referindo-se ao termo “escolha” como uma ilusão, Assunção (1996) considerou que condições culturais, econômicas e sociais das famílias das entrevistadas contribuíram para essa “escolha”. Partindo das teorizações de Bourdieu (1989), a autora analisou que

as condições objetivas de um determinado segmento social têm a força de orientar escolhas e atitudes específicas frente à escolarização e profissão, pois as expectativas e possibilidades de ascensão social através da escola obedecem a probabilidades estatísticas já incorporadas, de acordo com o grupo a que as pessoas pertencem. Ocorre assim uma interiorização das condições objetivas que tomam novo aspecto ao serem incorporadas, levando as pessoas a crerem numa naturalização e numa escolha, independentemente da situação objetiva em que se operam tais “escolhas” (ASSUNÇÃO, 1996, p. 13).

A questão a respeito da “oportunidade” de trabalhar na docência dedicada à infância foi questionada também por Mossburg (2004), pesquisador que trabalhou com a noção de “oportunidade educacional real”, em uma perspectiva que busca a equidade de gênero na profissão docente. Ele analisou que nos Estados Unidos não tem sido oferecida aos homens uma “oportunidade real” para ingresso na carreira docente, devido à ausência de professores homens no decorrer da escolarização dos estudantes.

Da mesma forma que analiso nesta pesquisa, Mossburg (2004) considerou que, antes de ingressar no Ensino Superior, os homens não vislumbravam a docência na

Educação Infantil como uma “oportunidade”, pois esse campo de atuação profissional permanecia sendo considerado como trabalho de mulher. Outro aspecto destacado pelo autor foram os baixos salários pagos aos profissionais da área, se comparados a outros empregos. A “oportunidade real” apontada por Mossburg (2004) foi o incentivo aos homens à ocupação de cargos na gestão da educação, aspecto que também foi evidenciado nesta pesquisa.

Dessa forma, a partir da análise das histórias dos professores de Campinas/SP, assim como das análises elaboradas por Pincinato (2007), Assunção (1996) e Mossburg (2004), verificamos que, independente do sexo dos sujeitos - que implicam relações de gênero distintas na profissão docente -, a classe social foi o fator que exerceu grande influência na opção pelo curso de formação inicial na área da educação e, posteriormente, no ingresso na carreira docente na Educação Infantil.

CAPÍTULO 5: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS/SP

5.1 Dificuldades iniciais e a aprendizagem da profissão

As trajetórias profissionais dos professores não ocorreram de maneira linear, mas foram atravessadas por influências e experiências diversas. Dos professores entrevistados, apenas o Rafael vivenciou sua experiência profissional exclusivamente na Educação Infantil da rede municipal de Campinas/SP. Os demais professores vivenciaram outras experiências, fosse durante os cursos de formação inicial ou após sua conclusão.

O professor Júlio, por exemplo, remeteu à sua experiência com crianças e adultos na Educação Especial para falar da sua facilidade de trabalho na Educação Infantil. Concomitantemente a essa experiência, ele já atuava como professor de Educação Infantil na rede privada de ensino.

O professor Murilo, que ingressou na carreira docente antes mesmo de terminar o curso de formação inicial, substituindo uma professora no Ensino Fundamental, vivenciou também uma experiência como gestor, atuando como diretor de uma escola de Educação Infantil no município em que atuava, ingressando em seguida na carreira docente na Educação Infantil no município de Campinas/SP.

O professor Miguel também vivenciou a experiência docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental para, então, ingressar na docência na Educação Infantil, primeiramente em um município próximo a Campinas/SP e, após um ano de experiência, veio atuar na mesma etapa da educação na rede municipal de Campinas/SP.

O professor Michael iniciou seu trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, após a graduação em Letras, passou a atuar também nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino. No decorrer dessa experiência, atuou concomitantemente na rede municipal, como professor de Educação Infantil.

Assim como o perfil dos sujeitos se mostrou heterogêneo, as suas trajetórias percorreram caminhos diversos, até o seu ingresso na Educação Infantil. A atuação docente naquele nível de ensino na rede municipal de Campinas foi precedida, em várias trajetórias, por outras experiências profissionais, dentre elas a docência. No entanto, o momento em que os sujeitos ingressaram na rede municipal para atuar como professores de Educação Infantil se apresentou como um (re) começo em suas trajetórias e, na maioria das histórias narradas, foram evidenciadas dificuldades nesse período inicial.

A maioria dos professores entrevistados relatou algum tipo de “estranhamento” nesse (re) começo, seja na relação de cada um deles com o trabalho a ser desenvolvido, seja pelo “olhar do outro” acerca de sua presença e atuação em uma profissão exercida predominantemente por mulheres.

Quadro 5: Dificuldades no início da carreira docente na Educação Infantil na rede municipal de Campinas/SP

Tipos de dificuldades	Descrição
Dificuldades próprias do trabalho pedagógico na Educação Infantil na rede municipal de Campinas/SP	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar diariamente com uma mesma turma - Condições de trabalho - Situações nas quais as crianças se machucam - Considerar-se com êxito na execução do planejamento dos tempos e espaços - Diferenças nas concepções de Educação Infantil
Dificuldades decorrentes da presença masculina em uma profissão naturalizada como feminina	<ul style="list-style-type: none"> - Abaixo-assinado solicitando a retirada do professor da sala - Transferência de crianças para outras turmas - Questionamento com relação aos momentos de higiene e uso dos sanitários - Situações nas quais as crianças se machucam

No Quadro 5, estão elencadas algumas dificuldades relatadas pelos sujeitos, classificadas em dois tipos: as dificuldades próprias do trabalho pedagógico na Educação

Infantil na rede municipal, ou seja, decorrentes da relação dos professores com seu próprio trabalho; e as dificuldades decorrentes da presença masculina em uma profissão naturalizada como feminina, isto é, decorrente do “olhar do outro” em relação à presença e à atuação dos sujeitos na Educação Infantil.

Ao serem questionados a respeito do período inicial da carreira na rede municipal de Campinas/SP, momento em que passam a atuar como professores de Educação Infantil, a maioria relatou muitas dificuldades enfrentadas.

Alguns professores já haviam atuado na Educação Infantil, embora se situassem em outra(s) rede(s) de ensino ou ocupando funções distintas de professor responsável por uma turma. No caso dos professores Albarus, Júlio e Raposa, embora os três tivessem atuado, anteriormente ao ingresso na rede municipal de Campinas/SP, em escolas particulares de Educação Infantil, o primeiro como professor de Educação Física, o segundo como professor de sala em uma instituição ligada à igreja e o terceiro como arte-educador especificamente na área de Música, todos relataram dificuldades no período inicial de trabalho na rede municipal, quando pela primeira vez assumiram uma turma na Educação Infantil.

O professor Albarus, por exemplo, descreveu uma vontade inicial de desistir de sua função. Ao comparar a docência de Educação Física no Ensino Fundamental e no Ensino Médio com a docência na Educação Infantil como professor de uma turma, ele demonstrou a sua impressão inicial:

No começo, a primeira semana eu queria voltar, ir lá ao Estado, pedir cancelamento da minha exoneração, e voltar para o Estado. Porque a gente, apesar de eu ter trabalhado com Educação Infantil um ano, mas no Estado meu público era de quinta a Ensino Médio, de quinta série antiga, até o Ensino Médio. E era outro perfil de aluno, outra clientela, era outra forma de trabalho. E quem vem da Educação Física, não sei se é boa ou má essa coisa, você tem um contato duas aulas por semana com cada turma. Tem o lado legal que você conhece várias turmas, você tem várias oportunidades de vivências diferentes ali. Mas do lado contrário, também, você tem que dar mil aulas ali pra conseguir cumprir tua carga horária. E eu já tinha me habituado, e quando eu fui para a Educação Infantil, acho que foi um baque, assim, de segunda a sexta, quatro horas, com a mesma turma. (PROFESSOR ALBARUS)

Esse professor relatou o apoio de sua esposa nesse momento inicial, caso ele optasse por desistir do cargo, mas acrescentou: “Mas aí, você sabe que não é só largar mão assim, tem toda essa questão financeira que pesa também. Mas acho que tem um processo de adaptação também, com as crianças. Hoje já é o contrário, é difícil eu pensar em largar a Educação Infantil” (PROFESSOR ALBARUS).

A característica do trabalho pedagógico na Educação Infantil, na qual há profundo envolvimento entre educador e crianças, era desconhecida pelo professor Albarus e, no decorrer do trabalho pedagógico, ele foi compreendendo e se identificando com o trabalho docente nessa etapa da educação. Ele revelou também o apoio de colegas nesse período inicial para a compreensão e desenvolvimento do seu trabalho:

[...] Aquela coisa: “Não, você se adapta”. “Não, as crianças vão te ensinar”. E um pouco é de verdade mesmo, porque você desacelera um pouco. Eu vinha de uma história de iniciativa privada também, então a coisa era outra. Eu trabalhava com metas, assim, o meu salário dependia de metas que eu cumprisse ou não. Não que a educação não tenha isso, mas o tempo de resposta é outro. Então a paciência de conseguir reconhecer pequenos avanços das crianças ali que fizeram a gente perceber que as melhoras são substanciais e que são assim. Basta ter um olhar diferenciado ali. Então foi isso que deu um pouco de tranquilidade para o trabalho (PROFESSOR ALBARUS).

No relato do professor Albarus apareceu o apoio de colegas em resposta às suas angústias, no entanto se evidenciou a ausência de procedimentos por parte da gestão – seja no âmbito escolar, ou mesmo municipal – no sentido de problematizar as dificuldades enfrentadas e proporcionar formas de aprendizagem da docência. Dessa forma, esse professor, tendo como referência outras etapas da educação, foi compreendendo aos poucos a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil:

Porque assim, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o tipo de exigência que você tem com o aluno é um pouco diferente. Você vê, o tempo do aluno, de resposta dele. Na verdade você tem uma coisa meio formatada ali, que te impõe isso aí também. E na Educação Infantil não, o tempo é outro. A resposta de cada criança é outra. O tempo delas, o desenvolvimento todo é outro. Coisas que até surpreende, ou coisas assim, a expectativa às vezes ela é grande demais, você não via, ou você planejava, programava, e nada funcionava. Aí eu falava: “Está tudo errado”. Você vai, e refaz, e refaz. Mas aí vai caindo a ficha, você vai vendo que o tempo da criança é outro ali. E o brincar, também, é o fator principal ali, que o

desenvolvimento dela está no brincar também. Não está só no papel, na atividade no papel, no produzir, no resultado (PROFESSOR ALBARUS).

Assim como o professor Albarus demonstrou o seu processo de compreensão do trabalho docente na Educação Infantil, o professor Raposa comparou as características do trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental com a docência na Educação Infantil:

Então, na Educação Infantil dá para recuperar um pouco mais esse lado subjetivo, esse lado mágico, esse lado companheiro do professor. Porque você não tem tanta carga de conteúdo, tanta pressão para passar para as crianças, tanto a avaliação como contínua. Então você pode brincar mais, você pode ser o companheiro. Tem também os lados chatos, os conflitos, a disciplina, tudo, os horários, tudo que tem que ter, tem o outro lado, mas é menor, então é um pouco mais, o nó da gravata é um pouco mais solto, então você pode brincar mais, pode ser mais professor. Mas eu acho que é uma coisa pessoal também, porque devem ter pessoas que se dão bem no Fundamental (PROFESSOR RAPOSA).

A aprendizagem da docência especificamente na Educação Infantil recebeu influência das experiências anteriores de cada sujeito, vivenciadas em outras etapas do ensino, que foram ressignificadas no processo de constituição de suas identidades profissionais.

O professor Júlio, apesar de ter vivenciado positivamente a experiência de professor de Educação Infantil na rede privada antes de ingressar na rede municipal, explicitou também um embate nesse (re) começo:

Entro na rede municipal em 93, agora com uma experiência diferente. Porque até aquele período eu tinha crianças de um nível social melhor, crianças que tinham condições, numa classe com 15 crianças. Então a aprendizagem, o trabalho era tranquilo. Conversava com as mães, tinha tempo de fazer reunião, tal. Venho para a rede municipal com 30 crianças. Aí, com todas as dificuldades da rede municipal. (PROFESSOR JÚLIO)

Apesar de tratar-se da mesma etapa da educação, o professor Júlio apresentou um estranhamento com relação às condições de trabalho na rede municipal, particularmente relacionado ao número de crianças na turma e o perfil socioeconômico das famílias que

buscavam a rede pública de educação na região do município em que ele atuava no momento inicial da carreira.

Outra dificuldade foi relatada pelo professor Raposa, que anteriormente demonstrou uma apreciação positiva com relação à Educação Infantil, em detrimento do Ensino Fundamental: insegurança em situações nas quais as crianças se machucavam, principalmente no seu primeiro ano de atuação na Educação Infantil como professor.

[...] Outra coisa que me fez [pensar em] desistir foram os acidentes. Na Educação Infantil tem muito acidente. As crianças caem, se cortam muito. Aí no primeiro, logo no primeiro ano tinha uma estante lá na sala de aula, uma estante de ferro, que nem era para estar na sala de aula. E ela estava, não estava parafusada na parede. Aí, uma criança subiu em cima da estante, a estante virou e caiu em cima das crianças. Caiu, cortou o olho de uma menina, [...] quase a menina ficou cega. Então eu tive que pegar a menina no colo, e lavar e tudo com ela no colo. Nesse momento, me passavam muitas coisas na cabeça: “Que profissão horrível, o que eu estou fazendo aqui, que perigosa essa estante, as crianças se machucam demais, é muita responsabilidade”. E nem era uma coisa minha, era a escola que tinha que ter visto essa estante, eu também tinha que ter visto a estante horrorosa. Mas era meu primeiro ano. Não vi, caiu e cortou a menina. Eu fiquei mal, eu voltei para casa, falei “Ah, eu não vou voltar lá. Porque, olha o que aconteceu com a menina, que responsabilidade”. Acabei voltando, voltei. Então a outra criança cai, corta. Esses primeiros cortes foram difíceis para mim, porque eu ficava me sentindo muito culpado das crianças se machucarem (PROFESSOR RAPOSA).

O professor Raposa relatou uma dificuldade inicial em resolver situações nas quais as crianças se machucavam, sendo necessário um cuidado imediato e a responsabilização do educador pelo ocorrido. Outra dificuldade relatada pelo mesmo professor relacionou-se à especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, que se diferencia de outras etapas da educação, tendo como eixos norteadores do currículo as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010), aspectos que foram sendo compreendidos por ele no decorrer do trabalho pedagógico.

No começo foi muito mais difícil, era mais, tinha mais conflitos. Na verdade acho que eu comecei bem, porque como eu tinha uma experiência, esse lance de ser professor de educação infantil é mais parecido com de ser arte-educador, de ser educador. Porque você tem essa relação educativa, de ser educador com as crianças. Então você trabalha muito mais a arte, você trabalha muito mais o fazer com as mãos, então é mais tranquilo. Então eu comecei bem até, esses três anos só fui me aperfeiçoando. Lógico, cada ano é diferente um do outro. Tem uns que

you are more stressed, with other projects in your personal life, you end up leaving a little of the professional side. Now, if you are relaxed in your personal life, everything is going well and you don't have much difficulty. In each activity you are learning with your students. I had a year where I had difficulty, that I was shouting a lot with the children, and also because I wanted to do a lot. Now you are learning that it is not [like that], that you can leave them more relaxed, free. Early Childhood Education has this more relaxed side. You don't need to control so much, discipline so much and wait so much for the children. You have to wait for them to play, be calm, not fight, and socialize, talk, this is more important, in my opinion, in Early Childhood Education (PROFESSOR RAPOSA).

The influence of aspects of your personal life on your pedagogical work was reported by Professor Raposa, but also his relationship with the organization of time and spaces, or in other words, with his planning and evaluation of the work developed was being constructed in his trajectory.

Professor Rafael, like Professor Albarus, reported with respect to the learning of teaching and understanding the characteristics of pedagogical work in Early Childhood Education, referring to changes in his relationship with the planning of pedagogical work, feeling, over time, more secure and satisfied with the proposals he was implementing.

With respect to planning of space, time, content, I have less anxiety now. I think that I plan more in accordance with reality of each child, with what they can do, I go more to their rhythm. Before I wanted everything to be certain, from the beginning. There was a difference, a doubt on my part, to bring that thing ready or not, in terms of ready-made models. Now I practically don't use them anymore, I use more the productions of the children themselves. There is the question of conception, that before you have an idea, and then, in practice, you find, you use other contributions. This is the question of choosing this theoretical line. You use other contributions, and you keep that. You use, various authors contribute. Before I had only one author. Now I take it like this, I see the contribution of other authors for practice (PROFESSOR RAFAEL).

The relationship between theoretical knowledge and the knowledge of teaching practice was reported by Professor Rafael, as a continuous construction of his professional formation. The organization of time and space, which guided the planning in Early Childhood Education, was presented as a central element in this process.

Uma segurança gradativa com relação ao planejamento foi relatada também pelo professor Miguel, o qual veio aos poucos se relacionando de maneira mais transparente com as famílias das crianças, se mostrando à vontade para expor e, posteriormente, ser cobrado a respeito do trabalho por ele desenvolvido com a turma:

Porque eu acredito assim, quando se inicia um trabalho, a gente ainda está com muita dúvida, com muito pé atrás, pisando muito em ovos. E depois, quando a gente pega certa experiência, é como se fosse assim: aqui é a minha casa - então você já fica confortável. [...] Hoje na reunião de pais, na primeira reunião que eu faço, eu mostro já o meu planejamento, e falo: “Olha, isso aqui é um documento, eu que planejei, e tudo mais, de acordo com os documentos da escola, e com os documentos federais, de acordo com os outros professores, de acordo com a faixa etária e tudo mais”. E aí eu ofereço para eles, uma cópia para cada pai, e falo assim: “Esse aqui é meu planejamento, isso aqui é o que eu estou planejando para trabalhar durante o ano inteiro. Então nas próximas reuniões eu gostaria que vocês tivessem em mãos isso daqui e, se não entendeu alguma coisa, questiona, pergunta, cobra”. Quer dizer, hoje eu tenho, acho que eu tenho um conforto muito maior com relação ao meu trabalho, uma clareza muito maior. “Olha, o meu trabalho é esse”. Então eu estou muito mais consciente do meu trabalho, e eu me sinto mais seguro para defendê-lo, entendeu. [...] Então essa é a diferença. Eu acho que quando você inicia, você inicia, você se perde muito. Mas acho que isso é comum a todos, acredito (PROFESSOR MIGUEL).

O professor Júlio também relatou diferenças na organização do tempo e dos espaços no planejamento, ao comparar o início de sua experiência com a atualidade, vindo aos poucos construindo um planejamento que considerou mais flexível, não tão “compartimentado”. Ao ser questionado a respeito de sua relação com o planejamento, relatou:

Ah, mudou demais. A rotina antes era estabelecida. Então, quando eu comecei a trabalhar, era a roda, depois da roda, nós tínhamos, já lavávamos as mãos. Às vezes, se dava tempo, nós tínhamos a roda, uma atividade coletiva, depois da atividade coletiva, a gente fazia uma atividade individual, depois do lanche, uma atividade individual, parque. Então praticamente aquele projeto ficava dentro dessa linha fechada. Hoje, ou até o ano passado, a nossa roda, ela é extensa. Às vezes a roda vai até o horário do lanche. Ali, a roda, que era para durar meia hora, ela dura uma hora e meia. [...] Então a gente está em uma roda, chega um assunto legal, que eu penso: “Aquele livro ali vai ser legal”. Estamos batendo um papo ali, de repente, vi que a turma deu aquele momento para ele entrar, já tenho aquele livro, que é para juntar aquele assunto ali, que a gente está discutindo, dentro do nosso projeto, deu folga. Porque dependendo da situação, a gente sai do projeto. [...] Antes eu tinha uma coisa: “Eu acho que estou ficando tempo demais

na roda, muito tempo”. Então a gente canta, não só música, música de criança. Nós cantamos músicas que as crianças gostam, com certo limite, do que a gente vai escutar. [...] Então algumas poesias a gente chora, até vídeos, a gente está na roda, ligo a televisão, coloco vídeos, a gente assiste, canta as músicas, eu trago músicas novas. Às vezes a gente fica um pouco em silêncio, tentando ouvir. Aprender a ouvir os sons do ambiente. E eu trago aqueles sons, de mar, de guizo. Então essas coisas vieram para a roda, porque elas não estavam na roda (PROFESSOR JÚLIO).

Em seu relato, o professor Júlio narrou sua relação com diversos autores, como Piaget, Vigotsky, Wallon, Paulo Freire, os quais estudou no decorrer de sua trajetória, mas disse considerar-se mais autônomo naquele momento, após vinte anos de profissão, construindo uma prática própria, demonstrando interesse em sistematizar e socializar, por meio de uma publicação bibliográfica.

Na relação dos sujeitos com seus pares, no início da carreira, outra dificuldade relatada foram as diferenças de concepções no trabalho pedagógico na Educação Infantil. O professor Raposa relatou, brincando com o tema desta pesquisa, que “[...] às vezes, a questão é de gênio, não de gênero. Às vezes as pessoas não gostam de me ver, porque eu trabalho, porque eu assumo, não porque eu sou homem, diferenças mesmo de Psicologia, de Pedagogia” (PROFESSOR RAPOSA).

No mesmo sentido, o professor Murilo relatou dificuldades, ao buscar romper com uma perspectiva assistencialista que norteava o trabalho pedagógico no CEMEI em que ingressou. De acordo com o professor,

Só assim, eu acho, o homem, mais do que a questão de gênero, é a questão de proposta de trabalho na Educação Infantil, que aí não é nem o homem nem a mulher, tanto faz. Quando a gente chega com uma proposta de trabalho que incomoda, no espaço, aí você é polêmico. Então meus anos sempre foram de incomodar, eu falo: “Quando eu não estiver incomodando mais, eu saio. Porque aí não tem sentido mais minha presença aqui”. [...] Então eu falo, ideias que em 2000 a gente começou a tentar fazer, que era impossível, hoje é realidade, já está acontecendo na escola, de uma forma tranquila. Então o tempo vai se encarregando, e a gente vai indo com o tempo. Então eu fico muito feliz que vem dando certo (PROFESSOR MURILO).

A aprendizagem da docência não se concluiu, portanto, no curso de formação inicial, mas veio ocorrendo no decorrer do trabalho pedagógico desenvolvido pelos

sujeitos, os quais, mesmo estando há poucos anos como docentes na Educação Infantil, relataram diferenças entre o início da carreira e a atualidade.

Vários professores entrevistados tinham vivenciado menos de cinco anos de exercício da profissão na rede municipal e, mesmo assim, quando questionados a respeito das diferenças entre o início da carreira e o momento em que foi realizada a entrevista, todos relataram a existência de distinções.

No estudo de Oplatka & Eizenberg (2007), que analisou o período inicial da carreira de professoras de Educação Infantil em Israel, foi salientada a importância do auxiliar, do supervisor e dos pais no período inicial. Tratava-se de um contexto no qual os professores atuam em unidades educacionais independentes, nas quais se relacionam com esses três sujeitos.

No relato dos professores entrevistados em Campinas/SP, que atuavam em centros de educação de maior dimensão, não ficou evidente a contribuição da equipe gestora ou mesmo uma preocupação com a aprendizagem da profissão pelo professor que ingressava na carreira. A contribuição de colegas professoras emergiu de maneira discreta na fala dos sujeitos e a atuação da gestão municipal nesse sentido também não se mostrou significativa.

5.2 Homens na docência: olhares de suspeita e tentativas de segregação

Diante de noções de masculinidade hegemônica e de concepções de infância que permeiam o imaginário social, a presença - em um mesmo espaço social - do homem e da criança, como ocorre na Educação Infantil, proporcionou a emergência de questionamentos e tentativas de segregação entre esses dois sujeitos históricos. O estranhamento se refere não só à presença do homem na função de professor, à sua escolha profissional, mas também aos procedimentos adotados em momentos de cuidados corporais e à orientação sexual dos sujeitos. As tentativas de segregação que surgiram a partir do

olhar inquiridor foram operadas na forma de direcionamento na escolha de turmas mais velhas, em momentos de atribuição de sala, mudança de crianças de turma e abaixo-assinados para retirada dos professores da sala.

Embora a maioria dos sujeitos entrevistados tenha vivenciado a experiência docente em outras etapas da educação, nas quais também se encontravam em um grupo minoritário, foi a partir de seu ingresso na docência na Educação Infantil especificamente na rede municipal de Campinas que vivenciaram situações de preconceito. Enfrentar o questionamento proveniente do olhar do outro foi um dos obstáculos presentes no momento inicial da carreira dos professores na rede municipal.

O professor Júlio relatou uma situação vivenciada em seu primeiro dia de aula como professor de Educação Infantil, semelhante à de outros homens professores no momento inicial de suas carreiras na rede municipal de Campinas/SP.

[...] Quando eu cheguei, eu lembro até hoje, meu primeiro dia de aula: Foi atribuído, e as crianças [estavam] com as flores, todas indo para entregar para a nova professora. Todos os pais esperando a nova professora. E eu cá ali de paraquedas, que a gente, eu falo disso, você não tem instrução nenhuma. Ninguém te chama, ninguém conversa com você. Quando você atribui a sala de substituto, você chega e começa. Aí depois que vai ter um TDC²⁶, você vai ser apresentado depois. Nem naquela reunião inicial eu fui, que a atribuição foi depois, para professor substituto. Então quando eu cheguei à sala de aula, cheguei naquela fila, parei ali, eu lembro até hoje da mãe que falou: “Pai, não pode ficar aqui. Aí são só os professores”. Uma mãe veio correndo, porque as mães estavam... Assim, eu falei: “Então, eu não sou pai”. “Ah, então, mas você é monitor?” “Então, eu não sou monitor”. “Ah, então você é diretor novo? Tem um diretor novo na escola?” Falei: “Não, diretora é a [...], eu não sou diretor, eu sou professor”. O semblante da mãe mudou, ela ficou branca. Falou: “Mas, pode, professor na Educação Infantil?” Eu falei: “Pode!”. Conversei. (PROFESSOR JÚLIO)

Embora já tivesse vivenciado a experiência como professor de Educação Infantil na rede privada, o professor Júlio deparou-se com o questionamento acerca de sua presença na Educação Infantil exercendo a função de professor, nesse (re) início de sua carreira. Esse cargo era pressuposto que fosse ocupado por uma mulher professora e não

²⁶ O Trabalho Docente Coletivo faz parte da jornada de trabalho dos docentes na rede municipal, sendo um “espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007).

que tivesse sido escolhido por um homem. A iminente entrega de flores para a nova professora no primeiro dia de aula e o questionamento “mas, pode, professor na Educação Infantil?”, proveniente da mãe de uma criança, retratam uma cena na qual a presença do homem não era esperada.

A partir dos questionamentos da mãe, foram reveladas as várias possibilidades de funções que nas quais seria supostamente aceita a presença de homens na escola: pai, monitor e diretor, mas não de professor. Essa realidade também foi analisada por Cruz (1998), quando escreveu a respeito da presença de homens na creche, considerando que comumente os que estão presentes no cotidiano da Educação Infantil ocupam essas diversas funções, inclusive zelador e guarda, mas dificilmente a de professor.

A pergunta “Mas, pode, professor na Educação Infantil?” (PROFESSOR JÚLIO), demonstrou concepções de masculinidades presentes na comunidade que se aproximaram da noção hegemônica, as quais se distanciam da capacidade de cuidar de crianças, atribuição associada à esfera do feminino. A escolha profissional do professor é questionada também nesse momento, considerada como uma transgressão à norma instituída.

Essa comunidade compunha-se pelas crianças, suas famílias e pelos profissionais que atuavam nos centros de educação com os professores entrevistados. Esses centros de educação se localizavam em regiões periféricas do município (tanto geograficamente quanto à periferia no acesso aos bens culturais e econômicos).

O encontro dos dois sujeitos - o homem e a criança - no espaço social representado pelo centro de Educação Infantil se apresentou para algumas pessoas daquela comunidade, em um primeiro momento, como incompatível, como algo estranho e um problema a ser solucionado. Ao mesmo tempo, proporcionou uma ruptura, ainda que de forma restrita, com uma noção de masculinidade evidenciada nessa comunidade e na sociedade e com a expectativa de perfil do docente que opta por atuar na Educação Infantil.

De acordo com Connell, a “masculinidade hegemônica” não é um tipo com características fixas, o mesmo sempre e em todas as partes. “É a masculinidade que ocupa a posição hegemônica em um modelo dado de relações de gênero, uma posição sempre em

disputa” (CONNELL, 2005, p. 76)²⁷. Embora a noção de masculinidade hegemônica possa se diferenciar de acordo com o local e a época em que se realize a análise, os questionamentos provenientes de alguns sujeitos da comunidade escolar se aproximaram da noção presente em diversos países ocidentais.

A *masculinidade hegemônica*, nessa perspectiva, é construção social e inerentemente relacional, sendo pensada em contraste com a feminilidade. Trata-se de um conjunto de práticas que indicam, de maneira normativa, a forma mais honrada de ser um homem em determinada sociedade, exigindo que todos os outros sujeitos se posicionem em relação a ela, subordinando ideologicamente as mulheres e os outros homens (CARRIGAN, CONNELL E LEE, 1985; CONNELL, 2005; CONNELL E MESSERSCHMIDT, 2013).

O conceito de masculinidade, considerado de maneira plural, foi sistematizado pelos pesquisadores Carrigan, Connell e Lee em 1985 em *Toward a new sociology of masculinity* e a noção de masculinidade hegemônica foi revista, a partir das críticas e das análises provenientes de pesquisas empíricas desenvolvidas desde a década de 1980, sendo publicada no Brasil uma produção de Connell e Messerschmidt (2013) na revista *Estudos Feministas*, em uma edição que abordou a temática *masculinidades*.

Apesar de ser normativa, a masculinidade hegemônica não representa a maioria, se efetivando em minoria numérica na realidade. A hegemonia, nesse sentido, não é alcançada somente pela violência, mas pela cultura, pelas instituições e pelo convencimento, sendo as relações e hierarquias de gênero situadas historicamente e contextualmente, podendo variar por questões de classe ou geração, por exemplo, e podendo ser modificadas (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013).

A presença dos homens professores na Educação Infantil evidenciou essa realidade em disputa, na qual concepções hegemônicas são colocadas à prova e desestabilizadas, fazendo emergir outras possibilidades de masculinidades.

Os homens que atuavam como professores de Educação Infantil se depararam com outro questionamento, direcionado à sua orientação sexual. O professor Murilo, por

²⁷ *'Hegemonic masculinity' is not a fixed character type, always and everywhere the same. It is, rather, the masculinity that occupies the hegemonic position in a given pattern of gender relations, a position always contestable* (CONNELL, 2005, p.76, tradução livre, grifos da autora).

exemplo, relatou: “[...] Minha história depois foi carregada de preconceito: “Se foi para o Magistério, para Pedagogia, então é garantido que é homossexual”. Então isso já meio que taxa: “Está na educação, já é”. Então, tem essa questão, de discriminação, não é desenhado” (PROFESSOR MURILO).

Sobre seu ingresso na rede municipal, o professor Júlio também relatou a existência de questionamentos acerca de sua orientação sexual, questão que, segundo ele, se repete a cada mudança de escola:

Porque, primeiro tem a questão do gênero, certo? E tem a questão também que muitas pessoas ficam perguntando assim: “Ele é gay?” A primeira questão é essa, existe aquele preconceito. “Ah, ele é gay, deve ser gay”. Ninguém tinha coragem de perguntar, porque todo o meu procedimento não dava nenhuma pista, nenhum indício, até que uma professora não resistiu e perguntou se eu era gay. Falei: “Não, poderia ser, mas não sou, não sou gay”. (PROFESSOR JÚLIO).

O fato de optarem por uma profissão exercida predominantemente por mulheres, iniciando pelo curso de formação e, posteriormente, ingressando na carreira docente, distanciou os professores da noção de masculinidade hegemônica, conceito que se aproxima da noção de virilidade (CORBIN ET AL., 2013) e está associado à heteronormatividade como padrão. Courtine (2013a; 2013b) analisou a crise desse conceito no século XX, considerando o alcance da virilidade pelos homens como “impossível”, se for levada em conta a existência de um “mito viril”.

A escola, nesse cenário, vem atuando não só como local em que os homens professores são questionados em suas trajetórias profissionais, como também um equipamento de conformação de identidades, no decorrer da escolarização dos sujeitos.

Preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos, a escola, ao longo da história, ao mesmo tempo em que negou o seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. As instituições escolares constituíram-se, nas sociedades urbanas, em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislação capazes de separar, ordenar e normalizar cada um/uma e todos/as. Por muitos anos, mesmo afirmando que essa “dimensão” da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, quotidianamente, com a vigilância da sexualidade dos seus meninos e das suas meninas (LOURO, 2000, p. 47, grifos da autora).

Em seu cotidiano, a escola vem atuando de forma homogeneizadora e normalizadora, tendo o discurso sobre a sexualidade associado à heteronormatividade como padrão e produzindo diferenciações na socialização de meninos e meninas (LOURO, 2000). Nesse sentido,

Na concepção mais tradicional, a feminilidade seria percebida como “uma força natural que precisa apenas de ser controlada e disciplinada”, já a masculinidade seria compreendida como “algo menos certo”, por isso necessitaria de ser “cultivada através de um complexo processo de masculinização, a começar na primeira infância”. Usualmente também se observa que as formas de manifestação de afeto e de companheirismo entre meninas e mulheres envolvem uma proximidade física e uma intimidade que não é tolerada para com os meninos e isso poderia ajudar a “afrouxar” a rigidez das fronteiras do comportamento permitido para o relacionamento entre elas. A vigilância para garantir a masculinidade dos meninos é então exercida mais intensamente desde os primeiros anos de vida, pela família e pela escola. Diante de qualquer comportamento ou sinal que possa representar um atravessamento das fronteiras sexuais ou das fronteiras de gênero (construídas dentro dos moldes hegemônicos) providenciam-se “encaminhamentos” de ordem médica ou psicológica (LOURO, 2000, p. 54).

Dessa maneira, optar por uma carreira considerada socialmente como “feminina” se mostrou como um “sinal” de “atravessamento de fronteiras” e, dessa forma, a orientação sexual dos professores foi questionada, fosse durante os cursos de formação inicial, ou mesmo no decorrer de suas trajetórias docentes.

A presença de homens professores na Educação Infantil, por outro lado, foi associada à manutenção de um padrão hegemônico de masculinidade, pois poderia proporcionar “modelos” do papel masculino, principalmente para os meninos, modelos esses associados à heteronormatividade (ERDEN ET AL., 2011; MOSSBURG, 2004).

Nos relatos dos professores essa concepção foi evidenciada, embora alguns deles tenham afirmado não concordarem com essa perspectiva. O professor Murilo relatou a fala de uma colega de sua equipe de trabalho: “‘Ah, Murilo, é tão bom ter um homem, porque eles são tão distantes da figura paterna’. E eu não concebo dessa forma, tanto é que eles nem chamam de papai, é uma relação adulto-criança, de profissionais e um aluno na

escola” (PROFESSOR MURILO). O professor Albarus, por outro lado, compartilhou da concepção da comunidade:

Sempre foi visto com bons olhos a questão da presença masculina no universo da Educação Infantil. Eu trabalho em uma região que a gente tem um percentual grande de crianças que não têm a figura masculina em casa. Não falo que isso, que seja um papel meu, suprir essa ausência ali. Mas queira ou não, você faz, essa presença masculina faz diferença também para essas crianças. Então é comum você ser chamado de pai, trocar, pai, tio. [...] Mais pela questão da afetividade, a questão da relação familiar. Mas acho que é fato, a presença masculina dá uma quebrada também nessa coisa, da criança, teve sempre a professora [...], veio o professor, então a figura muda, não é mais a professora, a tia, de repente vem o pai, na hora. (PROFESSOR ALBARUS)

Enquanto nas pesquisas e discursos acerca do caráter profissional da docência na Educação Infantil exista uma mobilização no sentido de distanciar a professora da figura de mãe e tia (ARCE, 2001), os relatos a respeito da importância da presença de homens na docência revelaram argumento contrário, associando a figura do professor à imagem paterna, demonstrando as descontinuidades no discurso acerca dessa área profissional.

A presença dos homens professores na Educação Infantil revelou como são contraditórias as noções de masculinidade expostas pela comunidade e pelos próprios professores. Nesse sentido, considerar gênero e masculinidades como conceitos construídos e que não são fixos torna-se imprescindível para as análises. Além disso,

Reconhecer a diversidade de masculinidades não é suficiente. Também temos que reconhecer as relações entre os diferentes tipos de masculinidade: relações de aliança, dominação e subordinação. Essas relações são construídas por meio de práticas que excluem e incluem, que intimidam, exploram, e assim por diante. Há uma política de gênero dentro da masculinidade (CONNELL, 2005, p. 37) ²⁸.

A posição de questionamento se relacionou à presença do sujeito naquele espaço educativo, à sua escolha profissional e à sua orientação sexual, mas também à forma

²⁸ “To recognize diversity in masculinities is not enough. We must also recognize the relations between the different kinds of masculinity: relations of alliance, dominance and subordination. These relationships are constructed through practices that exclude and include, that intimidate, exploit, and so on. There is a gender politics within masculinity” (CONNELL, 2005, p. 37, tradução livre).

como o professor realizaria o trabalho pedagógico, remetendo-se principalmente aos cuidados corporais, como ocorre em momentos de higiene e utilização dos sanitários pelas crianças, enfocando principalmente o cuidado com as meninas. Essa preocupação foi relatada pelos professores entrevistados, os quais, mediante questionamentos, abordaram tal questão explicitamente na pauta de reuniões coletivas realizadas com as famílias das crianças em suas turmas, visando precaver-se ou então solucionar as dúvidas que surgiam no decorrer de seu trabalho pedagógico, como relatou o professor Albarus:

Eu falei, exemplificando para os pais, a questão da ida ao banheiro das crianças, por exemplo. Eu trabalho muito com o fato da autonomia das crianças. Pensando no meu próprio, na figura masculina, já, em ter uma questão de segurança também. Eu tento trabalhar desde cedo a autonomia da criança. Então a minha dinâmica em sala é de tentar fazer com que o quanto antes a criança consiga se virar em algumas coisas sozinha [...], para ir ao banheiro, para se trocar. Isso não quer dizer, não pensando nada para o lado de eu não fazer o serviço, que pode ser pensado, mas de a própria criança conseguir ter essa liberdade de ela se cuidar também. (PROFESSOR ALBARUS).

Diante de noções hegemônicas de masculinidade, o sujeito cujas práticas sociais se distanciaram do padrão esperado foi transformado em transgressor à norma, exigindo-se dele uma constante justificativa perante suas ações. O professor Albarus, dessa forma, tentou minimizar a necessidade de sua presença em situações que demandariam contato corporal, nas quais ele poderia tornar-se suspeito de algum tipo de abuso.

Situação semelhante foi relatada pelo professor Júlio, o qual, após finalizarmos a gravação da entrevista, expôs que - ao início de cada ano - às famílias das crianças era falado que ele seria o responsável por acompanhar os meninos e meninas ao banheiro ou mesmo realizar a higiene e troca de roupas, se necessário. Ele explicou que, além disso, entregava por escrito às famílias um documento informativo, que deveria ser assinado e arquivado no CEMEI para que, no caso de ocorrência de um posterior questionamento, ele já tivesse previamente se justificado.

O mesmo problema foi relatado pelo professor Michael, embora ele não tenha considerado o questionamento das famílias como um fato tão significativo e sua prática pedagógica não se modificou em função dessa indagação.

Aqui no CEMEI, quando eu ingressei em 1999, a primeira turma que eu peguei aqui, teve o caso de uma mãe, especificamente falando do assunto, uma mãe que no começo ficou receosa: “Nossa, mas um professor, um professor do sexo masculino! E agora, a minha filha, e quando minha filha for ao banheiro, o professor que vai ter que cuidar da minha filha, ter que dar atenção pra minha filha”. Então ela ficou um pouco receosa. Só que depois, conforme ela foi me conhecendo, a gente foi tendo algumas reuniões, a gente foi conversando, [...] ela foi trabalhando melhor essa questão, a família foi trabalhando melhor. Que eu me lembre, especificamente, foi esse caso. Porque a mãe ficou preocupada, por ser uma menina, ela ter uma filha, nova, uma criança, e eu ser professor, no caso do sexo masculino. Mas foi um caso específico, que eu lembro até hoje, relacionado à questão dessa preocupação, eu não sei se eu posso chamar de preconceito, mas eu percebi que existe uma preocupação, no caso dessa família, de ter um professor do sexo masculino trabalhando com a menina. E a preocupação dela é o banheiro: “A minha filha precisar usar o banheiro”. (PROFESSOR MICHAEL)

O professor Michael relatou, inicialmente, não ter vivenciado nenhuma situação na qual o fato de ser homem tivesse interferido em sua trajetória profissional, no entanto posteriormente ele se referiu a essa experiência diante de um olhar de suspeita, relacionado à sua presença e aos momentos de cuidados corporais. A possibilidade de contato entre os corpos desses dois sujeitos, homem e criança, e, mais especificamente, a criança do sexo feminino, mesmo em situação de cuidado, emergiu como suspeito e merecedor de justificativa e preocupação.

A noção de masculinidade nesses relatos se referiu a uma ideia de homem perverso, capaz de abuso e com sexualidade incontrolável, em oposição aos corpos feminino e infantil, considerados como naturalmente assexuados, puros e desprotegidos.

A tentativa de dessexualizar as crianças é um fenômeno recente na história ocidental, pois, até meados do século XVII, meninos e meninas conviviam com o mundo adulto em todos os seus aspectos. Em outras sociedades, como na Grécia antiga, a relação sexual entre adultos e jovens podia ser entendida como fazendo parte de um processo pedagógico. Luiz Mott (1989, p. 33) destaca que, ao considerarmos a criança como um ser inocente e indefeso, *aproximá-la dos prazeres eróticos equivaleria a profanar sua própria natureza – a dessexualização da infância e adolescência impõe-se como um valor humano fundamental da civilização judaico-cristã* (FELIPE E GUIZZO, 2003, p. 122-123, grifos das autoras).

Ao longo do tempo, as noções de pureza e ingenuidade foram distanciadas do universo infantil, que é retratado cada vez mais de forma erotizada, principalmente no que se refere às meninas, em um processo de *pedofilização da sociedade*, no qual as crianças são consideradas como consumidoras e objetos de consumo, alvos de forte apelo comercial (FELIPE E GUIZZO, 2003).

Campos et al. (1991) também abordaram a relação corporal existente entre criança e adulto na Educação Infantil salientando que a interação mulher-criança é mais aceita que a homem-criança:

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

A ação dos professores evidenciou que a noção de masculinidade hegemônica ao mesmo tempo é compartilhada pelos sujeitos e é colocada à prova por sua presença e suas ações. Surge, dessa forma, a necessidade de criar estratégias para sobrevivência na profissão, justificando-se previamente a respeito dos procedimentos utilizados, mas também fazendo emergir outras possíveis masculinidades.

Como venho afirmando nesta dissertação, a ocupação do cargo de professor na Educação Infantil foi também alvo dos questionamentos pelo fato de os homens professores terem ingressado em uma carreira considerada feminina pela comunidade escolar, escolha que foi precedida pela realização de cursos de formação na área, não se constituindo de apenas uma oportunidade de emprego, mas de uma opção que precedeu a oferta do cargo. Esse fato desencadeou os olhares de suspeita e também tentativas de segregação desses sujeitos que, deliberadamente, se dispuseram a cuidar e educar crianças pequenas, rompendo com as expectativas sociais de masculinidade.

Conforme apresentado em capítulos anteriores, espera-se que os homens que optam por carreiras consideradas femininas ocupem funções de gestão escolar, e não de

professor. Situação semelhante ocorreu nos Estados Unidos, país no qual a “oportunidade real” para homens na área da educação seria os cargos de gestão (MOSSBURG, 2004).

A preocupação existente quando se trata da relação corpo da criança/corpo do homem adulto, presente em momentos de cuidados corporais, justifica o fato de apenas um, dos sete professores entrevistados, ter vivenciado a experiência com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, faixa etária que, além de demandar mais cuidados corporais, tem a inserção do professor com formação em Pedagogia para trabalhar com as crianças pequeninhas relativamente recente. O trabalho educativo voltado a essa faixa etária, assim como as pesquisas dedicadas especificamente à educação coletiva das crianças de zero a três anos vem ganhando espaço nos últimos anos. Dessa forma, a valorização e reconhecimento do trabalho pedagógico intencional com essa faixa etária estão em permanente construção.

A especificidade do trabalho pedagógico dedicado à pequena infância, com crianças de zero a três anos, vem sendo debatido no meio acadêmico (FARIA, 2011) e também na rede municipal de educação, considerando a necessidade de uma intencionalidade educativa no cuidado e educação de bebês.

A maioria dos homens professores sempre atuou na rede municipal com crianças de 3 a 5 anos. Esse fato se relaciona também a uma das tentativas de segregação relatadas pelos sujeitos, que era o encaminhamento dos homens professores a turmas com crianças mais velhas, como relatou o professor Júlio:

Então, a sala que eu peguei são os maiores. Uma vez só que me deixaram pegar os menores, porque ninguém deixa, o pessoal todo pega antes. Porque eu falei para elas, e duvidaram que eu desse conta. E foi um ano maravilhoso, com crianças de três, quatro. Eu achei o ideal, porque eles acreditam em tudo que eu digo, não tem muita preocupação com isso, o meu trabalho é mais direto com a mãe, os cadernos de histórias são muito mais tranquilos, e o nosso tempo de ficar contando histórias é durante quarenta minutos. Ninguém acredita que com crianças de três anos fica quase uma hora contando história, e eles ficam lá. [...] Aí depois disso, ninguém deixou pegar mais, porque perceberam que pequeno é muito melhor que os maiores. Então, normalmente a minha turma é maior. E os pais também querem. (PROFESSOR JÚLIO)

Esse professor, mesmo após anos de carreira como docente no município, tem sido estimulado a assumir turmas com as crianças mais velhas. Dentre as justificativas para

essa “escolha”, está a possibilidade maior de sucesso com turmas indisciplinadas, revelando uma associação da noção de masculinidade à figura de autoridade.

O professor Murilo também relatou essa situação em seu ingresso como docente no Ensino Fundamental, em um momento no qual ainda era estudante do curso de Magistério:

Quando eu fui fazer o estágio de manhã, à tarde eu fui demitido, porque não aceitava mais fazer estágio uma vez por semana. Foi quando eu entrei, em uma primeira semana de agosto fui fazer estágio, a escola precisava de um professor, algum professor bravo, porque era uma sala que eles consideravam como terríveis. E aí, eu cheguei. “Ai, um homem, então um homem vai dar jeito”. Aquela visão ainda de que o homem é autoritário, de que o homem vai impor respeito, vai impor limite. Foi minha primeira turma então, no quarto ano de Magistério. Fui fazer estágio, acabei assumindo a sala até o final do ano. (PROFESSOR MURILO)

Esse professor, embora não compartilhasse da noção de masculinidade evidenciada pela comunidade, aceitou a proposta de trabalhar com a turma, em um momento no qual ele ainda não tinha nem experiência profissional, nem formação. Essa é uma estratégia presente em muitas escolas, que colocam as “turmas problema”, ou mesmo as escolas com maiores índices de violência e dificuldades de aprendizagem, sob responsabilidade de professores e professoras em início de carreira, independentemente de seu sexo, sendo esses profissionais designados a obter bons resultados o que, na maioria das vezes, se mostra um fracasso.

No entanto, no caso dos homens professores, essa característica persistiu no decorrer de suas trajetórias. O relato do professor Júlio exemplificou essa situação:

Sempre, na maioria das vezes, que na Educação Infantil tinha as crianças de seis anos, o pré. Eu trabalhei com o pré durante muitos anos. Porque sempre foram assim, vamos dizer, as classes mais danadas, as crianças maiores, então normalmente as minhas salas eram montadas com as crianças com mais problemas de comportamento. “Então, tem problema de comportamento, vai para a sua sala”. Porque eu sempre, na minha língua, eu sempre digo, que criança é criança (PROFESSOR JÚLIO).

O professor Júlio não demonstrou incômodo com essa forma de atribuição das turmas. Além disso, ele compartilhou nesse momento a concepção segundo a qual o professor do sexo masculino receberia maior respeito das crianças indisciplinadas:

Então a gente tem meio que um acordo: “Você fica lá no final, porque aqueles que não conseguiram dar o ajuste, você dá o ajuste final lá”. Mas as pessoas são muito boas aqui. É que elas acham que tem essa questão de mudança pelo fato de ser homem. Então, a criança tem um professor, o fato de ser homem já ajuda em 50% a questão da disciplina. Entonação de voz, altura. Normalmente, a mulher: “Ah, não sei o quê, que lindinho”. A gente já fala mais grosso, só atende mesmo quando a criança precisa. Se for manha, a gente já sabe. Isso menina e menino, vem com o pé, vem com o pé mancando: “Me deixa ver. Então, vai lá e lava que não tem nada não”. E já endireita e vai. E as professoras: “Ah, não sei o quê”. Eles continuam mancando até chegar lá. E se sou eu, já passa reto. Então é mais essa coisa do gênero mesmo (PROFESSOR JÚLIO).

De maneira diferente da apresentada pelo professor Murilo, o professor Júlio demonstrou compartilhar nessa situação a noção de masculinidade associada à maior autoridade, não apenas nas relações com as crianças, como também em sua relação com as famílias dos estudantes: “Essa questão do gênero, ela me ajuda muito, ser homem ajuda bastante. Porque as mães têm uma relação diferente. Eu noto que com as professoras, elas têm uma relação. Comigo têm uma relação de respeito, maior. Falo grosso!” (PROFESSOR JÚLIO).

Associando a masculinidade à noção de violência e autoridade, a gestão escolar mobilizou homens professores para que atuassem com turmas mais indisciplinadas, supondo que, pelo fato de o professor ser um homem, obteria maior respeito das crianças.

Em alguns casos, os professores compartilharam – de certa forma - a noção de masculinidade expressa pela comunidade, como verificamos no relato do professor Júlio. Ele considerou haver maior respeito por parte das mães e das crianças, se comparado às outras professoras, associando ao seu tom de voz, *mais grosso*, e a outros aspectos relacionados à masculinidade hegemônica, como a postura firme em momentos nos quais as crianças se machucam.

Por outro lado, o professor Murilo discordou de tal concepção, relatando que

E ela [uma monitora] relatou: “Eu tinha, Murilo, eu morria de medo de trabalhar com você. Porque você é muito diferente. Eu fui à reunião, você faz enfrentamentos com a direção da escola, de igual. Então eu achava que você era muito bravo. Mas, na sala de aula, você é outro”. Então isso, porque quando o outro começa a trabalhar com você, ele vai desconstruindo. Então, hoje na escola, 95% dos monitores já trabalharam comigo. Então já conseguimos desconstruir. (PROFESSOR MURILO)

Novamente, foi através do (re) conhecimento de seu trabalho que essa noção de masculinidade hegemônica, associada à violência e autoridade, foi sendo desconstruída, emergindo o professor-pessoa, professor-profissional.

Os professores precisavam também, constantemente, reafirmar a sua masculinidade a partir do modelo hegemônico, que era associado à noção de virilidade, como propõe Bourdieu (2009). Dessa forma, não apenas o período inicial da carreira dos sujeitos na Educação Infantil foi evidenciado como de tensão e comprovação da capacidade e confiabilidade dos docentes, como todo o período de sua permanência na função de professor que atuava com a pequena infância.

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, a sua virilidade [...]. A *virilidade*, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão para o combate e para o exercício da violência [...], é acima de tudo, uma *carga*. Em oposição à mulher, cuja honra, essencialmente negativa, só pode ser defendida ou perdida, sua virtude sendo sucessivamente a virgindade e a fidelidade, o homem *verdadeiramente homem* é aquele que se sente obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distinção na esfera pública (BOURDIEU, 2009, p. 64, grifos do autor).

A masculinidade, na perspectiva analisada por Bourdieu (2009), se mostra vulnerável, pois revela um ideal impossível de virilidade, com os jogos e esportes violentos se mostrando como formas de produzir uma noção visível dessa masculinidade. Dessa forma, a masculinidade, na pesquisa realizada com os professores homens, foi associada pela comunidade também à noção de violência em potencial, concepção que emergiu de duas maneiras: na primeira, foi utilizada como instrumento pedagógico de controle, conforme expusemos nas situações em que os professores foram chamados a assumir

turmas mais velhas ou indisciplinadas, associados a uma figura de autoridade, e, na segunda, foi motivo de reclamações e questionamentos.

Na segunda abordagem da relação masculinidade-violência/autoridade, esse aspecto emergiu de maneira negativa, em momentos nos quais as crianças se machucavam durante as atividades cotidianas. Ao se referir à existência de questionamentos sobre seu trabalho pedagógico, por parte das famílias, o professor Rafael se remeteu a esses momentos:

Ah, tem por parte da família, mais do cuidado assim. A parte do cuidado, tem coisas que costumam acontecer na escola, com crianças. Acho que se fosse mulher, eu penso que elas entenderiam mais. Mas isso foi bem mais no começo. Acho que hoje, por já ter estabelecido uma relação com as famílias, acho que pelo fato de ter pegado a mesma turma por mais de um ano, elas foram conhecendo melhor o trabalho, até eu como pessoa mesmo, e hoje em dia, tem alguns casos pontuais que ainda acontecem, mas é mais tranquilo. Mas no começo acho que se fosse uma mulher, eu acredito que elas teriam um entendimento maior de que essas coisas acontecem, teriam mais paciência (PROFESSOR RAFAEL).

Esse professor supôs que, se ele fosse mulher, as famílias teriam sido mais tolerantes com aspectos relacionados ao cuidado, mas não especificou quais situações ocorreram. Já o professor Raposa explicitou uma situação em que a criança se machucou e que, associada aos questionamentos e tentativas de segregação que ele vinha enfrentando no momento inicial de sua carreira, o fizeram pensar em desistir da profissão.

A maneira de agir em situações nas quais as crianças se machucavam foi aos poucos sendo trabalhada pelos professores, que passaram a lidar com maior tranquilidade nesses momentos. O machucar o corpo da criança trouxe à tona o fato temido inicialmente pelas famílias: a violência proporcionada pela figura masculina. Embora o professor não fosse o agente provocador do ferimento, a ele foi atribuída a culpa (tanto por parte da comunidade, como pelo próprio professor). O fato de a criança se machucar levou o professor a compartilhar - pelo menos momentaneamente - o questionamento trazido pela comunidade, ao relatar em sua fala que “é muita responsabilidade” o trabalho na Educação Infantil (PROFESSOR RAPOSA). Essa suspeita recaiu sobre os professores não apenas em momentos nos quais crianças efetivamente se machucavam, como também em denúncias

sobre possíveis agressões a crianças, supostamente realizadas pelo professor, mas que após averiguação foram dissipadas.

Os professores Júlio e Murilo relataram a ocorrência de outra forma de segregação/exclusão no momento de atribuição de salas, realizado ao final de cada ano letivo, quando os homens professores eram impelidos pela gestão do CEMEI a escolher as salas com crianças mais velhas e mais independentes, no que se refere aos cuidados corporais. O professor Murilo relatou a noção de masculinidade hegemônica que permeava o imaginário não só das famílias de algumas crianças, mas também da equipe gestora e de algumas colegas de trabalho:

[...] Então, quando eu cheguei, aqui foi diferente, porque eu estava tomando o lugar de alguém, porque o professor trabalhou todo o primeiro semestre. Eu fui recebido em um dia de TDC, e as cinco professoras que estavam falaram: “Você vai pegar o lugar de quem?”. Imagina. Eu falei: “Não, eu não vim pegar o lugar de ninguém, eu só vim fazer escolha de um concurso que eu prestei”. Mas foi muito ruim. Para todo mundo, a gente que estava chegando naquele período estava como que tirando o outro. Foi quando eu escolhi o AG I, que na época era B I e B II²⁹, com muitos olhares assim: “O que um homem vai fazer lá com os bebês? Um homem que é diretor, e que é novinho?” Eu estava com 24 anos. Então teve desde aposta entre os educadores na época, de que eu não ia pôr a mão em criança, não ia pegar no colo, ia ser só um trabalho de berço: Fica lá no berço. Até as preocupações: “Que banheiro ele ia usar? Que roupa elas iam vir trabalhar, já que agora tinha um homem dentro da sala? [...] Não dava para vir de saia, porque não dá para a gente sentar de qualquer jeito, porque agora vai ter um homem na sala”. (PROFESSOR MURILO)

No relato do professor Murilo, ocorreu a visão de que o homem seria incapaz de exercer funções de cuidado e de afetividade, que são atribuídas à esfera do feminino. Os questionamentos também se referiam à capacidade ou disponibilidade do professor em desenvolver o trabalho, compreendendo as linguagens e culturas infantis e desenvolvendo um trabalho planejado com as crianças pequenas, como na pergunta: “O que um homem vai fazer lá com os bebês, um homem que é diretor e que é novinho?” (PROFESSOR MURILO).

²⁹ AG I, B I e B II são as abreviações de Agrupamento I, Berçário I e Berçário II, respectivamente. Trata-se da denominação das turmas que atendem crianças de zero a cerca de 1 ano e meio de idade. No caso dos Berçários, essa faixa etária recebe uma subdivisão, sendo as crianças mais novas atendidas pelo B I e as mais velhas pelo B II. Atualmente é utilizado no município de Campinas/SP apenas o Agrupamento, cuja faixa etária sofre pequenas variações em cada ano letivo, de acordo com uma resolução municipal normativa.

Revelou-se uma concepção binária do conhecimento, separando-o entre pensar/executar, ou intelectual/manual, tornando-se impensável que um sujeito do sexo masculino que atuava como diretor de escola, uma função associada à esfera intelectual e ao controle dos demais, pudesse, ao mesmo tempo, realizar ações de cuidado e educação com bebês, faixa etária na qual eram recorrentes reclamações a respeito do desgaste físico, estando na esfera do trabalho manual, sendo inclusive menos valorizada socialmente.

Outra questão evidenciada no relato do professor Murilo foi a existência de uma relação de intimidade feminina estabelecida pelas mulheres em um espaço no qual a figura masculina encontrava-se ausente. Houve um rompimento nessa relação de intimidade com a chegada do homem professor na escola e, mais especificamente, na equipe de trabalho. A necessidade de uma mudança comportamental por parte das colegas adultas também emergiu nesse caso, na preocupação com relação ao tipo de roupa que elas poderiam usar a partir de então e questionamento acerca do uso em comum do banheiro de adultos.

Assim como impedir que os professores assumissem determinadas turmas de crianças, como relataram os professores Júlio e Murilo, houve outra forma de segregação enfocando o deslocamento do professor para longe das crianças, visando a “extinção” da presença do professor, por meio de abaixo-assinado solicitando formalmente seu desligamento do CEMEI em que atuava.

Esse movimento ocorreu por parte das famílias de algumas crianças e o posicionamento da equipe gestora nessa situação se mostrou importante, assumindo o papel de mediadora do conflito entre familiares e professor. Nessa situação, a gestão teve tanto a oportunidade de romper com a noção de masculinidade que se mostrou incompatível com o meio educativo, como pôde compartilhar essa concepção, satisfazendo as solicitações das famílias.

No segundo caso, a atuação da equipe gestora buscou minimizar o impacto de ter-se um homem trabalhando como professor, no que se referia à reação da comunidade, resolvendo, através da segregação entre crianças e professores - na forma de apoio a abaixo-assinados e de direcionamentos em momentos de atribuição de salas -, o conflito

inicial existente, compartilhando e perpetuando a mesma concepção de masculinidade presente na comunidade em que atuava.

Os professores Murilo e Raposa mencionaram essa situação, vivenciada em seu primeiro ano de atuação na Educação Infantil. Os professores evidenciaram a suspeita de que a elaboração de abaixo-assinado pudesse ter partido da própria gestão do CEMEI em que atuavam.

Abaixo-assinado dos pais. Quando eles ficaram sabendo, não sei se por incentivo de algum adulto da escola, mas acho que não queriam um homem trabalhando com os filhos deles. No período também estava tendo sérios casos de abuso, que foram divulgados na televisão. Então tudo estava remando contra. (PROFESSOR MURILO)

Quando chegou para lecionar na Educação Infantil, além de outras dificuldades iniciais que poderiam ocorrer, o professor Murilo se deparou com essa tentativa de afastá-lo da função de professor. Ele associou o receio da comunidade aos casos de abuso sexual noticiados pela mídia, os quais contribuiriam para reforçar a noção hegemônica segundo a qual o homem teria sua sexualidade incontrolável, sendo um potencial abusador de crianças.

A mídia tem importante papel na conformação de uma noção hegemônica de masculinidade. Investigando a mídia televisiva, Medrado (1998) se dedicou a analisar a ocorrência de imagens de homens em relação de cuidado, considerando que as mensagens publicitárias traziam um *padrão heteroerótico de relação* e uma divisão excludente de papéis sociais. Essas imagens estavam associadas à paternidade, e eram ilustrativas do modelo que se esperava do ideal de masculinidade, que se distanciava de uma atribuição que envolvesse o cuidar. De acordo com Medrado (1998, p. 157), ocorria “a imagem do homem como provedor-protetor ou líder instrumental da família e a mulher como dona de casa, dependente, afetiva e líder expressiva da família”³⁰.

³⁰ Ressalto que, embora permaneçam de forma hegemônica tais imagens dos homens na mídia, tem ocorrido a emergência de outras masculinidades possíveis - numa mudança recente - principalmente voltadas à imagem da paternidade.

O professor Raposa relatou situação semelhante no período inicial de sua carreira na Educação Infantil na rede municipal:

[...] Eu tive muita dificuldade no começo, por causa de ser homem, e trabalhar na Educação Infantil, porque quando eu cheguei à Educação Infantil, algumas pessoas já me olhavam torto, principalmente a vice-diretora. A vice-diretora ficou pasma de saber que um homem ia trabalhar na escola dela. Então, ela já me olhava torto, ficava preocupada, suspeita, todo olhar de suspeita para cima de mim, o que eu ia fazer, como ia fazer, de onde eu vim. Principalmente, [...] quando começou a rolar um abaixo-assinado [organizado pelas famílias] para me tirar da escola, bem no primeiro dia, porque era homem, porque ia trabalhar. Então a vice-diretora meio que achou bom o abaixo-assinado. [...] Então, ela começou a me perguntar de onde eu vinha, como eu era. Eu me senti um pouco constrangido, por ser professor, a diretora me constrangendo porque eu sou homem, já não bastam as famílias. Aí eu falei: “Ah, liga lá onde eu trabalhava, se você quer ter uma experiência, porque eu trabalhei lá [...], você liga lá para saber como eu era”. E aí eu comecei a ficar um pouco preocupado, pensei assim: “Não vai dar certo, eu acho, eu aqui nessa Educação Infantil com toda essa mulherada querendo me tirar daqui, essas mães”. Mas as outras mães foram sentindo um trabalho legal, com música, violão todo dia, as crianças cantando. Então as outras mães começaram a boicotar esse abaixo-assinado e ele não teve força e não surtiu. Porque as outras mães das crianças boicotaram, acharam que não tinha nada a ver, que o professor era legal, imagina, não sei o quê. Aí a vice-diretora começou, acabou aceitando mais esse lado de um professor homem trabalhar na escola dela. E foi acabando aceitando, aceitando, até que ela aceitou bem. Mas, foi difícil. (PROFESSOR RAPOSA)

Uma situação de constrangimento foi a forma como o professor Raposa referiu-se ao abaixo-assinado mobilizado contra ele. A partir de uma noção de masculinidade hegemônica compartilhada com algumas famílias, a gestão do CEMEI questionou a experiência do professor e sua “procedência”. Verificamos que ao mesmo tempo em que mulheres influenciaram na escolha dessa profissão, foram também pessoas do sexo feminino que se tornaram questionadoras da presença desse sujeito do sexo masculino no ambiente educativo, fossem elas mães de crianças, colegas de trabalho ou mesmo gestoras. Se, por um lado, foram chamados para dentro dessa profissão por algumas mulheres, foram boicotados por outras.

No mesmo sentido proposto por Simone de Beauvoir (1980), consideramos que não só a mulher não nasce mulher, mas torna-se mulher, como também o homem, no decorrer de suas relações sociais e culturais, torna-se determinado homem, com

características, preferências e formas de expressão próprias, podendo condizer ou não com a masculinidade hegemônica em sua comunidade. Desse modo, os homens cujas ações e características não eram condizentes com a noção de masculinidade hegemônica eram considerados como apresentando uma masculinidade subordinada.

De acordo com Bourdieu (2009, p. 67), “a virilidade [...] é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo”.

Além de julgar e questionar a presença do homem na Educação Infantil como professor, a comunidade escolar também criou mecanismos na tentativa de manter esse sujeito distante das crianças. Diferentemente dos professores Murilo e Raposa, que enfrentaram abaixo-assinados contra sua presença na escola, no caso do professor Rafael a tentativa de segregação ocorreu de outra forma, mantendo a própria criança à distância, transferindo-a para outra turma:

No começo foi bem difícil pela questão do gênero, tem bem poucos homens. Nos dois primeiros anos de exercício da profissão teve bastante conflito com a família, dessa aceitação de ser um professor homem. [...] Tem um caso de uma mãe que falou: “Homem não foi feito para esse cargo”. Foi um trabalho mais conjunto da orientação pedagógica, para esclarecer que não é o fato da questão de gênero, de saber cuidar da criança e ter o trabalho de educador, dentro da concepção da pessoa e do trabalho pedagógico em si mesmo. E passou um tempo, mais uns três anos nessa mesma idade, e acho que com o tempo os pais foram se habituando mesmo. Depois que entraram mais uns dois homens acho que eles foram percebendo que estava havendo uma mudança. [...] Eu acho assim, no começo tinha mais a questão de preconceito mesmo, de algumas famílias que não queriam, chegavam e queriam que mudasse [a criança] de sala. No caso, quando um menininho que não mudou de sala, eles tiraram da unidade. E alguns casos, como já havia outros problemas, tinha um caso que queria que [a criança] ficasse com a mesma professora do ano anterior. Em alguns casos pontuais acabou transferindo, mas não pelo motivo de elas terem reclamado, que se for homem, ela não queria. Teve também mudança de período, com outros pretextos, problemas, que acabaram surgindo junto. Mas é bem mais essa questão do preconceito mesmo. (PROFESSOR RAFAEL)

No momento em que o professor Rafael ingressou na rede municipal, assumiu uma turma com crianças na faixa etária de três a cinco anos. Algumas famílias, ao se depararem com a presença dele, solicitaram à gestão do CEMEI a transferência da criança

para outra turma, visando distanciar seus filhos e filhas desse sujeito do sexo masculino. O posicionamento da equipe gestora nesse momento se mostrou importante, assumindo o papel de mediadora desse conflito entre familiares e professor e visando romper com a noção de masculinidade que se mostrou incompatível com o meio educativo. As famílias, nessa situação, buscaram persuadir a gestão utilizando argumentos diversos – por exemplo, solicitar mudança de período, pedir a permanência da criança na turma da professora do ano anterior – para conseguir seu objetivo: afastar a criança da figura masculina, entendendo-a como assustadora, nociva e passível de risco, embora não apresentassem argumentos baseados em fatos da realidade que pudessem justificar a recusa de relacionar-se com um homem professor. A partir desse relato, é possível perceber que a mediação da equipe gestora, o passar do tempo e o desenvolvimento do trabalho pedagógico levaram à superação - ao menos provisória - da situação inicial proporcionada por uma noção de masculinidade presente naquela comunidade.

O questionamento acerca da escolha profissional e da presença do professor do sexo masculino no Centro de Educação Infantil e a assertiva “homem não foi feito para esse cargo” demonstraram essa concepção de masculinidade que se mostrou hegemônica nessa comunidade, representada pelas famílias das crianças. A masculinidade, nesse caso, se mostrava distante da capacidade de cuidar de crianças, ou da possibilidade de ocupação do cargo de professor de Educação Infantil, que eram associadas exclusivamente à esfera do feminino. O professor Rafael identificou essa situação inicial como de preconceito que, com o passar do tempo e o (re) conhecimento do professor em seu trabalho, foi superado.

No caso do professor Rafael, o questionamento dirigiu-se diretamente a ele, com o conflito sendo mediado pela equipe gestora do CEMEI, a qual não compartilhou da mesma noção de masculinidade exposta por alguns familiares. No entanto, em outros casos nos quais um conflito semelhante ocorreu, os professores não chegaram a ter conhecimento dos questionamentos imediatamente, como relatou o professor Albarus:

Tem coisas que só vem à tona muito, muito tempo depois. Então, por exemplo, eu tive uma aluna - eu tive, não, eu nem cheguei a ter aluna. No ano em que eu entrei teve uma menina que a mãe pediu que ela não ficasse na minha sala, porque eu era professor da sala. Eu só fui saber isso três anos depois, em uma conversa

informal. [...] Eu reclamei com a gestão da escola, falei: “Poxa, legal! Eu, o maior interessado, não estou nem sabendo daquilo que está rolando!” A gente sabe dessas coisas que acabam acontecendo, e eu já pedi: “Se tiver algum problema dessa natureza, que eu tenha conhecimento!” Até para saber me defender, ou para justificar. Não que você tenha que ficar se justificando. Acho que isso é mais uma questão de esclarecimento da sociedade também quanto a esse papel do professor agora, que não é mais uma atividade exclusiva do sexo masculino ou feminino. (PROFESSOR ALBARUS)

A gestão do CEMEI em que o professor Albarus atuava demonstrou um posicionamento diferente da equipe gestora do CEMEI do professor Rafael, pois demonstrou compartilhar a mesma concepção de masculinidade presente na comunidade em que atuava, não problematizando e escondendo os questionamentos propostos por algumas famílias.

O professor Albarus reclamou de não ter participado da decisão a respeito da segregação das crianças, não chegando nem a ficar sabendo sobre a existência de um conflito naquele momento. Ele relatou sentir necessidade de estar ciente das reclamações existentes para poder “se defender”. Diante de uma noção hegemônica de masculinidade, o sujeito cujas práticas sociais se distanciavam do padrão esperado, como estar presente no cotidiano da Educação Infantil como professor, local no qual “esperava-se” encontrar uma pessoa do sexo feminino, foi transformado em delito, exigindo uma justificativa.

Um *ritual de passagem* foi o termo utilizado por Sayão (2005), ao relatar, a partir dos dados da pesquisa realizada com professores em Florianópolis/SC, a situação vivenciada pelos homens que atuavam na Educação Infantil. Em uma situação semelhante à que foi observada em Campinas/SP, os professores no início de suas carreiras na Educação Infantil de Florianópolis/SC precisavam comprovar sua capacidade e sua confiabilidade: “Os professores evidenciam suas singularidades anunciando que são diferentes entre si, que sua masculinidade é posta à prova pelas profissionais, que há rituais a serem cumpridos para serem aceitos como docentes de crianças pequenas” (SAYÃO, 2005, p. 18).

Situação semelhante foi analisada por Ramos (2011) na pesquisa que realizou em Belo Horizonte/MG com homens professores de Educação Infantil, os quais passavam, no início de suas carreiras, pelo mesmo *ritual*, período analisado e denominado pelo pesquisador como *comprobatório*:

Ao chegarem às instituições de educação infantil, os professores homens não permanecem incólumes às relações existentes nos espaços institucionais de educação infantil. Por mais que, em alguns casos, a adaptação desses sujeitos aconteça em um período breve de tempo, nota-se, a partir das diversas entrevistas e nos vários grupos de discussão realizados para esta pesquisa, que esses professores precisam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não ofereça riscos para as crianças. Dessa forma, eles vivenciam uma espécie de período comprobatório antes de serem, efetivamente, aceitos como integrantes das equipes de profissionais que cuidam de crianças pequenas e as educam. [...] Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças. (RAMOS, 2011)

Assim como nos casos dos professores que entrevistei, na pesquisa realizada por Ramos (2011) foram os momentos destinados aos cuidados corporais aqueles sobre os quais recaiu o maior olhar de suspeita. Ele relatou a existência desse *período comprobatório*, adicionado na trajetória dos homens professores ao período legalmente instituído pelo qual passavam todos os servidores públicos do município, que era denominado estágio probatório. Tratava-se não apenas do ingresso dos professores em um novo local de trabalho, mas o ingresso de um homem em um ambiente ocupado quase exclusivamente por mulheres.

5.2.1 As exceções e masculinidades que emergiram

A maioria dos professores vivenciou olhares de suspeita e tentativas de segregação entre eles mesmos e as crianças. Por outro lado, o professor Miguel, embora também tenha experimentado estar diante do olhar questionador, encarou-o de maneira diferente, não se mostrando incomodado pelo questionamento das famílias. Durante sua trajetória, diferentemente dos outros professores, sempre teve a companhia de vários colegas do sexo masculino, durante sua formação nos cursos de Magistério e Pedagogia, ou ao ingressar na docência na Educação Infantil em duas redes municipais:

Então, na verdade, tanto Pedagogia quanto Magistério, sempre há uma quantidade muito significativa de mulheres no curso e uma quantidade bem inferior de homens, sempre historicamente você encontra um ou dois, na sala, ou não tem nenhum. Só que eu não sei se por coincidência, sorte, ou alguma coisa assim, eu sempre tive sala com muitos homens, então quando eu estudei no Magistério, [...] nós éramos quarenta, tínhamos onze homens e 29 mulheres, porque algumas meninas saíram, mas era mais ou menos isso. [...] Em uma sala que nós podíamos ter um ou dois, eram onze, então, por mais que tivesse uma diferença, ela não era tanto. Na minha Pedagogia, [...] de homens nós éramos sete. A sala, no total, acho que não chegava a 25 alunos, não chegava a trinta pessoas na sala, então a diferença também não era tão gritante. Então quando eu entrei na Educação Infantil, já tinha um homem naquela escola, quando comecei aqui também já tinha um homem. Então eu nunca me deparei com uma situação onde só tivesse eu do sexo masculino, e todos os outros, feminino. (PROFESSOR MIGUEL)

O professor Miguel expôs que, no decorrer de sua trajetória, não chegou a ser um dos únicos homens a frequentar a turma de um curso, como em outros casos ocorreu. Ele revelou também não ter vivenciado a experiência de ser o primeiro professor a chegar a determinada instituição de Educação Infantil. Dessa forma, o olhar de suspeita, quando esteve presente, não o incomodou. Ele relatou que teve receio de ingressar na carreira, o qual se desfez assim que chegou à escola de outra rede municipal na qual atuou, antes de sua inserção na rede municipal de Campinas, quando soube que substituiria outro homem professor.

Então, foi muito tranquilo. Porque no começo eu tive certo receio de me tornar um professor de Educação Infantil, porque são poucos que tem na rede. Mas quando eu ingressei na escola [...] eu fui justamente para substituir um professor homem, que estava como processo seletivo, então eu era o efetivo daquela sala e ele estava ali por processo seletivo. Então não teve nenhum choque da comunidade, não teve nenhum choque, assim, uma coisa: “Nossa, de repente um professor homem na Educação Infantil”. Então não teve resistência nenhuma, a comunidade já conhecia o trabalho de professores na Educação Infantil. E para mim foi tranquilo, foi bem tranquilo. (PROFESSOR MIGUEL)

Esse receio que surgiu antes do ingresso na carreira deixou de existir ao ser acolhido nas escolas em que trabalhou, nas quais a presença de homens na Educação Infantil já era um fato, não sendo dessa forma tratado como estranho àquele cargo que viria a ocupar. Quando foi trabalhar em Campinas/SP, apesar de ter se deparado com

questionamentos acerca de sua presença, o fato não se mostrou significativo, conforme declarou:

Assim que eu assumi aqui também, era outra escola que já tinha professores homens, tem o Michael no período da manhã, e eu também não senti alguma reticência da comunidade, alguma reticência. Uma vez ou outra você acaba escutando um pai falando assim: “Ah, não quero que fique nessa sala porque tem professor homem”. Mas isso nunca me incomodou, na verdade nunca me incomodou. Isso foi uma ou outra vez. (PROFESSOR MIGUEL)

O fato de não ser pioneiro na escola, já havendo a presença de outros homens naquele ambiente, além dos momentos anteriores de sua trajetória, nos quais também esteve acompanhado de diversos colegas, como nos cursos de Magistério e Pedagogia, possibilitaram um posicionamento diferente dos outros professores ao relatar tais fatos, pois o professor Miguel não se considerava um estranho em seu local de trabalho.

O professor Júlio vivenciou a experiência docente na Educação Infantil na rede privada antes de ingressar na rede municipal de Campinas. Tratava-se de uma escola ligada à igreja evangélica que ele frequentava e, ao atuar naquele ambiente, não vivenciou a situação de questionamento acerca de sua presença. A respeito desse momento anterior ao ingresso na rede municipal, afirmou: “A primeira coisa que eu não tinha: preconceito. Porque na escola particular todo mundo já me amava pelo fato de eu estar na igreja. Então quando eu fui para a escola, eram os pais da igreja, a extensão, a mesma coisa, só estava mudando de lugar”. (PROFESSOR JÚLIO)

Esse professor, assim como o professor Rafael, relacionou o estranhamento com a noção de “preconceito”, que se referia a uma concepção baseada em aparências corporais. Nos casos relatados pelos professores Miguel e Júlio em situações nas quais o preconceito não ocorreu, foram situações nas quais a presença de um homem na função de professor, e a própria pessoa do professor, respectivamente, não eram estranhas à comunidade. No primeiro caso, as famílias, colegas e equipe gestora já estavam habituadas a conviver com outro homem atuando na docência e, no segundo caso, já conheciam pessoalmente aquele homem, que transitava entre as posições de pai, membro da igreja, amigo e professor, não sendo uma pessoa estranha à comunidade.

A constituição de família apareceu na pesquisa de duas maneiras: como motivo para a permanência dos professores na área de atuação, frente às dificuldades enfrentadas no início da carreira e, por outro lado, a relação com a paternidade emergiu nas narrativas dos professores como um elemento limitante no que se refere à participação em movimentos sociais ou em cursos de formação continuada, como relatou o professor Murilo:

Eu sempre estive nesses dois lados: atuando, mas também participando do movimento na área. Quando era estudante, era o movimento estudantil. Só não estou nesse momento agora, atuando, porque eu estou num processo de pai, são dois filhos, são dois filhos adotivos. Então eu estou nesses últimos quatro anos sendo pai. Não estou tão atuante nos movimentos. Mas sempre tiveram esses dois lados (PROFESSOR MURILO).

O relato do professor Murilo evidenciou a emergência de outras formas de expressão das masculinidades, vivenciando a paternidade como prioridade por um período de sua vida, optando por acompanhar de perto a educação dos filhos e deixando outros planos para um momento posterior.

5.2.2 A suspeita permanente

Em maior ou menor grau, os professores homens enfrentaram obstáculos e permaneceram em sua função. Porém, houve sempre suspeitas sobre sua conduta, não apenas em momentos nos quais as crianças efetivamente se machucaram, como também em denúncias sobre possíveis agressões, supostamente realizadas por eles. O professor Júlio relatou a acusação realizada pela avó de uma criança sobre a possibilidade de ele ter batido em um menino da turma:

[...] Quando eu tive um problema com uma avó, que teve ciúme de tudo isso, desse trabalho que eu estava fazendo, que a criança me elogiava muito, essa avó juntou um monte de coisa. Ela quis me destruir, ela falou que eu batia em criança,

que eu batia em um menino [...] que tinha na turma. E eu chamei as mães, [...] inclusive a mãe desse menino, eu falei: “Está acontecendo isso, isso e isso. E a avó está dizendo isso”. Eu falei: “Estou muito chateado!”. Essa mãe falou: “Olha, professor, o que você está fazendo com o meu filho não tem dinheiro no mundo que pague. [...] [Ele] era o pior aluno de toda sala. Até na sala ele está centrado, ele está tranquilo, ele está feliz. Ele ama você de paixão, porque você... Isso é visto no bairro”. Porque eu morava aqui perto. Então eu vinha andando aqui para a escola. Então, quando ele me encontrava na rua, vindo para a escola, ele largava a mãe dele e vinha me agarrar no meio da rua: “Oi, professor!” Isso é nítido. Como é que você pode bater em uma criança que te ama, que te abraça? Você é firme com ele, mas bater... Eu falei: “Olha, eu não vou me defender. Eu estou dizendo para vocês o que a mãe está dizendo”. (PROFESSOR JÚLIO).

A acusação de violência ganhou tamanha proporção que o professor, apesar de ter abordado a questão com as famílias das crianças da turma, em reunião realizada coletivamente, foi chamado pelos supervisores para que se explicasse, visando se defender.

Aí eu fui ao NAED³¹, fui chamado no NAED, porque a mãe, a avó fez uma prosopopeia lá. Apresentei o meu trabalho para o NAED, o pessoal gostou muito. Acabei indo com a Coordenadora Pedagógica, a Orientadora Pedagógica. E as próprias mães fizeram um movimento no bairro, porque ela tinha uma sorveteria e ninguém foi na sorveteria mais. As mães fizeram um movimento. E como as outras mães já me conheciam [...] já de dez turmas que eu tinha trabalhado anteriormente, acabou a sorveteria. Elas falaram que a sorveteria ia fechar enquanto ela não viesse me pedir desculpa. Ela teve que vir aqui, fazer um documento, pedindo desculpa, colocar em ata, aí a comunidade começou a ir à sorveteria. A comunidade (PROFESSOR JÚLIO).

Além de se defender perante a supervisão, foi a atuação da comunidade que levou à superação e negação dessa acusação, que ocorria mesmo após dez anos de atuação do professor naquele local. Foi a mediação da própria comunidade, pressionando a retirada das acusações, inclusive boicotando o comércio da acusadora, que encerrou o conflito existente.

Pudemos perceber, dessa forma, que - mesmo após anos de trabalho em uma mesma comunidade - a suspeita pode recair sobre os professores novamente. O professor Raposa relatou a respeito dos primeiros seis meses de experiência, a superação e o possível retorno do olhar inquiridor:

³¹ NAED é a abreviação de Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

No começo da experiência como professor de Educação Infantil, primeiros seis meses. Primeiros seis meses foi isso aí. Primeiros três meses. É abaixo-assinado, é criança caindo, é corte, são coisas do tipo. Mas aí foi indo e foi superando. Hoje em dia não tem mais, assim, as mães não, algumas olham torto, minoria, agora. Sempre tem uma que vai olhar torto porque eu sou homem. Não vai, não vai gostar. Mas acho que é tranquilo isso aí, agora (PROFESSOR RAPOSA).

Dos professores entrevistados, apenas três tinham vivenciado mais de quatro anos de experiência em Educação Infantil no momento em que realizamos as entrevistas. Dessa forma, principalmente o professor Júlio - que já tinha uma trajetória de cerca de vinte anos na rede municipal - evidenciou a característica de ser um suspeito permanente, considerando que cada mudança de escola se configura em um recomeço em sua carreira:

Então levou um tempo para eu conseguir entrar no grupo de professores, conversar, das professoras me tratarem como um colega, já no grupo, então isso levou um tempinho. Aliás, todas as vezes que eu mudo de escola, se eu não for para uma escola que eu conheça pelo menos uma pessoa. Se eu conheço uma pessoa, já faz o favor de fazer a divulgação de quem eu sou, mas se não for, é esse processo de novo. (PROFESSOR JÚLIO)

Assim como a sua orientação sexual pode voltar a ser questionada a cada novo local onde o professor venha a se inserir, os outros questionamentos podem voltar a emergir, tais como a suspeita de violência e abuso sexual.

Trata-se, portanto, de uma constante comparação entre o sujeito real e o “mito viril”, que corresponde na realidade a uma “masculinidade impossível”, que permanece no imaginário da comunidade como sendo a verdadeira masculinidade. Os sujeitos, nessa situação, ao mesmo tempo, têm sido cobrados a aproximar-se e a recuar-se desse ideal masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as trajetórias profissionais dos professores homens na Educação Infantil Municipal de Campinas/SP. Tal abordagem possibilitou dar visibilidade a esses sujeitos que, nessa profissão, representam um grupo minoritário e, dessa forma, vivenciam a profissão docente a partir de uma perspectiva singular. Investigar quem eram os homens que atuavam na docência na Educação Infantil em Campinas/SP, quais as razões que os levaram a optar por essa área de atuação profissional, como foi o início de suas carreiras docentes e as diferenças percebidas entre o começo da carreira e a atualidade – questões iniciais na pesquisa – proporcionou um estudo das histórias particulares dos sujeitos e possibilitou estabelecer relações entre suas histórias e a história da própria profissão docente e da sua área de atuação: a Educação Infantil.

A escolha dos sujeitos pelo curso de formação na área de Magistério e/ou Pedagogia foi possível a partir de uma relação positiva com seu próprio processo de escolarização. Os professores, quando eram apenas estudantes, gostavam de estar na escola, tinham certa facilidade em aprender e ensinar os conteúdos escolares, além de terem um relacionamento positivo com seus mestres e mestras, sendo incentivados, em alguns casos, a investir na formação para seguir na carreira docente.

Além disso, outros fatores também influenciaram essa escolha, como a experiência em movimentos sociais, a influência de mães ou professoras, a facilidade de ingresso no curso superior pelo exame vestibular e o investimento em uma formação que possibilitasse maior empregabilidade no setor formal.

Outra opção vislumbrada pelos sujeitos foi realizar o curso de Magistério no CEFAM, o que possibilitou receber uma bolsa de estudos, ao invés de iniciar a carreira

profissional em funções que não exigissem mínima especialização. Aos que realizaram o curso em outras instituições, foi possível ingressar precocemente na profissão, na forma de estagiários remunerados, sendo a melhor oportunidade profissional naquele momento de suas vidas. Além dos fatores expostos, a escolha pelo curso de Pedagogia como segunda formação ocorreu também relacionada ao interesse em ocupar cargos na gestão escolar, para professores que já haviam realizado outros cursos de licenciatura.

Diante da escolha realizada inicialmente, surgiu - em determinado momento dos caminhos profissionais dos sujeitos - a possibilidade de atuar como professores de Educação Infantil. O trabalho com crianças pequenas ocorreu em alguns casos durante o curso de formação inicial, recebendo destaque a importância da experiência em estágios para a posterior escolha. Em outros casos, a opção por trabalhar na Educação Infantil ocorreu como oportunidade de emprego e, dessa forma, se mostrou como um meio para alcançar outros objetivos, dentre eles, conseguir um emprego estável após a conclusão do curso de formação inicial.

A análise das trajetórias possibilitou questionar a perspectiva que considera a docência como dom, missão e naturalmente feminina. Constatou-se que diversos fatores estiveram presentes no processo de escolha profissional. Essa opção se refletiu nos projetos profissionais dos sujeitos que, embora não tenham explicitado o desejo de sair dessa área de atuação, quando questionados a respeito dos planos para o futuro sinalizaram que a permanência na docência na Educação Infantil não é o objetivo final de suas carreiras.

Continuar os estudos realizando o mestrado, atuar em cargos de gestão, ou lecionar no Ensino Superior foram intenções relatadas, mesmo por aqueles professores que já haviam percorrido anos de experiência na área. A maioria dos professores estava no período inicial da carreira na Educação Infantil quando as entrevistas foram realizadas e não é possível e nem era a intenção desta pesquisa dimensionar - a partir dos dados - se permanecerão na carreira e por quanto tempo. Trata-se de um limite da própria pesquisa, que priorizou outras questões, mas possibilitou a emergência de novas indagações, propiciando uma reflexão sobre a possibilidade de emergência de outros projetos de

pesquisa no futuro, que se dediquem a estudar, por exemplo, as mudanças e permanências nas escolhas, ao longo do tempo, na carreira de professores.

A hierarquia de gênero se mostrou presente na rede municipal e foi evidenciada pela diferença de representatividade entre homens e mulheres na docência na Educação Infantil e em outros segmentos da Educação Básica. A presença masculina mais acentuada em cargos na gestão da educação municipal do que na docência e, em especial, o fato de a maior parcela dos homens diretores optarem pela gestão na Educação Infantil, demonstrou quão desiguais e contraditórias se apresentam as relações de gênero nessa área de atuação. Enquanto a rede municipal contava com 0,8% de professores homens na Educação Infantil, 18% da direção de escolas e centros de Educação Infantil municipais eram conduzidos por diretores homens, o que significa que 77% do total de diretores homens concursados na rede, ou seja, a maioria dos homens que ingressaram no cargo de diretor educacional, optaram pela gestão especificamente na Educação Infantil.

De acordo com os relatos dos sujeitos, os desafios iniciais na carreira revelaram lacunas existentes entre formação e prática docente, ou seja, entre os conteúdos dos cursos de Pedagogia e o cotidiano na Educação Infantil. Os estágios e conhecimentos teóricos, embora em alguns relatos tenham se mostrado como influência para ingresso na profissão, também foram criticados por não proporcionarem uma noção a respeito da complexidade que envolve a prática docente no decorrer de um ano todo de trabalho.

Dentre as dificuldades relatadas, a relação estreita vivenciada diariamente com as crianças, as condições de trabalho - como trabalhar sozinho com turmas numerosas de crianças pequenas -, lidar com situações de cuidado - como momentos nos quais as crianças se machucam -, foram elementos que se destacaram. Planejar e executar as propostas pedagógicas, considerando as características próprias do trabalho pedagógico na Educação Infantil, com enfoque na interação e brincadeira e planejando o uso do tempo e dos espaços, foi outro aspecto da prática docente aprendido aos poucos no cotidiano da escola.

Os entrevistados consideraram haver diferenças entre sua prática pedagógica no início de suas carreiras e na atualidade, principalmente no que se refere ao planejamento e realização das propostas, demonstrando hoje mais segurança e satisfação com suas práticas

do que no início. Os professores verbalizaram também não terem recebido apoio adequado no período inicial da carreira, seja por parte da equipe gestora, ou em cursos de formação continuada, oferecidos para lidar com as dificuldades iniciais na profissão.

Além dos desafios intrínsecos à docência na Educação Infantil, os professores enfrentaram dificuldades relacionadas a noções de masculinidade que se mostraram incompatíveis com o trabalho pedagógico na Educação Infantil. As dificuldades e preconceitos enfrentados pelos homens que enveredaram nessa profissão, exercida predominantemente por mulheres, revelaram quão polarizadas se apresentam as noções de feminino/masculino em nossa sociedade e a necessária perspectiva relacional para compreender as relações de gênero na profissão docente e na educação.

Emergiram nas trajetórias dos professores questionamentos a respeito de sua presença no cargo de professor, de sua competência para tal função e de sua escolha profissional. Os procedimentos em momentos de cuidados corporais - como troca de roupas e ida ao banheiro - também foram alvos de olhares de suspeita. Tais questionamentos se efetivaram em ações concretas de tentativas de segregação entre professores e crianças, uma dificuldade adicional enfrentada por alguns no início da carreira na rede municipal, quando toda a adaptação e calma se faziam necessárias. Além disso, a orientação sexual dos sujeitos foi questionada inicialmente e, a qualquer momento caso os sujeitos mudassem de escola, por exemplo, mesmo após anos de experiência na profissão.

A presença dos homens como professores de Educação Infantil e a análise de suas trajetórias desestabilizou a concepção de profissão docente relacionada exclusivamente ao âmbito feminino, e de Educação Infantil como área de atuação distante do âmbito e capacidade masculinos, emergindo como um possível campo de atuação para homens e mulheres.

A noção de masculinidade associada a um ideal de virilidade se revelou como uma noção a ser constantemente repensada e a presença dos professores homens na Educação Infantil permitiu a emergência de outras noções de masculinidades, que incluam o cuidar e o educar, assim como a escolha pela carreira docente dedicada às crianças, como possibilidades para os sujeitos do sexo masculino. Dessa forma, a análise das trajetórias dos

professores possibilitou mostrar que tais noções são construídas socialmente e, portanto, mutáveis. As tentativas de segregação entre homens e crianças evidenciadas trouxeram à tona a necessária reflexão a respeito da atuação masculina na área da educação.

A presença dos homens no cotidiano da Educação Infantil possibilitou também a emergência de outras possíveis noções de masculinidades, desnaturalizando a noção de cuidado atrelada estritamente ao âmbito feminino. O relato dos professores a respeito da relação entre trabalho e paternidade também revelou outras possíveis formas de vivência da masculinidade, nas quais o afeto e o convívio familiar ganham destaque, alterando os projetos profissionais dos sujeitos.

Tanto mulheres como homens demonstraram compartilhar concepções hegemônicas de masculinidade, de forma a buscar distanciar o homem da sala de aula de Educação Infantil e o inserir, em muitos casos, na gestão escolar. Enquanto em um primeiro momento mulheres – mães e professoras - influenciaram a escolha pela profissão docente, posteriormente foram também mulheres as principais questionadoras a respeito da presença dos professores diretamente na sala de aula.

Uma suspeita permanente que pode recair a qualquer momento sobre os professores levou a um constante reafirmar de seu espaço na área da Educação Infantil, justificando sua presença naquele local de trabalho. O diálogo com a produção acadêmica e as reflexões acerca da construção social da masculinidade proporcionaram contribuições à área dos estudos de gênero e masculinidades em sua interface com a educação, além de escutar esses sujeitos não ouvidos e, por vezes, questionados e discriminados em sua própria profissão.

Os estudos acerca das relações de gênero na educação e, nesse caso, da construção social das masculinidades, se mostra necessário nos cursos de formação inicial em Pedagogia, nos quais em geral a temática *gênero* não vem sendo abordada de maneira a questionar concepções estabelecidas socialmente. Embora tal temática seja abordada em cursos de formação continuada proporcionados pela rede municipal, é necessária uma formação que abranja o maior número possível de futuros professores, ainda em formação, para que essas concepções preconceituosas sejam minimizadas.

O estudo das trajetórias e da atuação de outros sujeitos do sexo masculino no cotidiano da Educação Infantil, como monitores, diretores, orientadores pedagógicos, vice-diretores etc., possibilitariam outras reflexões e pontos de interlocução nas análises. A atuação docente, assim como novos desafios de gênero no campo da Educação Infantil, são possibilidades para pesquisas futuras na área.

Os resultados desta pesquisa indicam que proporcionar às crianças na Educação Infantil uma educação que envolva a diversidade e a equidade de gênero na escola, exige refletir e iniciar ações que possibilitem também a equidade de gênero na profissão docente e, por extensão, na própria sociedade. E esse novo questionamento poderia também transitar na ordem inversa, numa análise sobre o papel de mulheres em funções socialmente consideradas masculinas. Tal aspecto não vem recebendo atenção de iniciativas governamentais não só no Brasil, mas em outros países. Existem organizações de grupos específicos em alguns países e seriam frutíferas pesquisas visando estudar tais mobilizações, assim como o funcionamento dos sistemas de ensino e as características da profissão docente e da Educação Infantil nos países nos quais vêm emergindo.

Desafios se colocam a partir das análises realizadas, relacionados à produção de conhecimento no campo dos estudos de gênero na educação, à elaboração e implementação de políticas públicas e às dimensões pedagógicas da Educação Infantil a partir da perspectiva de gênero, sendo nossas análises mais perguntas e inquietações do que propriamente respostas às questões colocadas inicialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Educação e gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960-2000)**. 2003. Dissertação de Mestrado (Resumo). Fundação Universidade Federal do Piauí.

ACKER, J. Gender organization theory. In: A. J. Mills; P. Tancred (Eds.) **Gender organization analyses**. CA: Sage, Newbury Park, 1992, p 248-260.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens nas quadras**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ARAÚJO, Janaina Rodrigues. **Relações de gênero na Educação Infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência**. 2006. Dissertação de Mestrado (Resumo). UFMG.

ARCE, Alessandra. **Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos**. 1997. Dissertação de Mestrado (Resumo). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho/2001, p. 167-184.

ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, B. Introdução. In: _____ **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS, Editora 34, 1998, p. 15-28.

ARIOGUL, Sibel. Investigating experiences of male student English teachers in a traditional non-gender profession. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, n. 1, 2009, p. 1495-1499. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: 26/11/2012.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n. 10, p. 3-15, dez. 1989.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de Educação Infantil**: proposta. Brasília, 1993.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 04/09/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009b.

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

BRASIL. **Censo da Educação Superior**: 2011 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos> Acesso em: 04/09/2012.

BROOKHART, Susan M.; LOADMAN, William E. Characteristics of male elementary teachers in the U.S.A., at teacher education program entry and exit. **Teaching and teacher education**, vol. 12, n. 2, 1996, p. 197-210.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, 1988, p. 4-13.

CACOUAULT, Marlaine. Introdução: variações nos ofícios femininos e masculinos. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena (orgs). **As novas fronteiras da desigualdade**: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2003.

CAMPOS, Maria M.; GROSBaum, Marta; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Cadernos do CEDES**, n. 9, 1991, p. 39-66.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, 2007.

CARRIGAN, Tim; CONNELL, Bob; LEE, John. Toward a new sociology of masculinity. **Theory and society**, 14, 1985, p. 551-604.

CARVALHO, Eronilda Maria Gois de. **Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de caso na pré-escola pública. 2007. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Estudos Feministas**, v. 6, n. 2, 1998, p. 406-422.

_____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, v. 2, 2001, p. 554-574.

CONNELL, Raewyn. Kartini's children: on the need for thinking gender and education together on a world scale. **Gender and education**, vol. 22, n. 6, novembro de 2010, p. 603-615.

_____. Masculinidade corporativa e o contexto global: um estudo de caso de dinâmica conservadora de gênero. **Cadernos Pagu** (40), janeiro-junho de 2013, p. 323-344.

CONNELL, Robert W.; KIMMEL, Michael S.; HEARN, Jeff. **Handbook of studies on men and masculinities**. California: Sage Publications, 2005.

CONNELL, Robert W. **Masculinities**. 2ª edição. California: University of California Press, 2005.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21 (1), janeiro-abril/2013, p. 241-282.

COONEY, Margaret H.; BITTNER, Mark T. Men in early childhood education: their emergent issues. **Early Childhood Education Journal**, vol. 29, n. 2, Inverno de 2001, p. 77-82.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da virilidade**. v. 3. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

COSTA, Carlos Eduardo Coelho da. **Tem homem na escola!!!** Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância. 2007. Tese de Doutorado. Fundação Oswaldo Cruz.

COURTINE, Jean-Jacques. Introdução – impossível virilidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da virilidade**. v. 3. Rio de Janeiro: Vozes, 2013a, p. 7-12.

_____. Robustez na cultura: mito viril e potência muscular. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da virilidade**. v. 3. Rio de Janeiro: Vozes, 2013b, p. 554-577.

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, B. (orgs.) **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS, Editora 34, 1998, p. 235-255.

ERDEN, Sule; OZGUN, Ozkan; CIFTICI, Munire Aydilek. I am a man, but I am a pre-school teacher: Self- and social-perception of male pre-school teachers. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 15, 2011, p. 3199-3294. Disponível em: sciencedirect.com. Acesso em: 26/11/2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Apresentação. In: VÁRIOS AUTORES. **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. XIII-XVII.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; JINZENJI, Mônica Yumi; SÁ, Carolina Mafra; NASCIMENTO, Cecília Vieira; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula; ROSA, Walquíria Miranda. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta; PASSOS, Mauro (orgs.) **A escola e seus atores**: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 53-87.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade do consumo. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), set./dez. 2003, p. 119-130.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento dos Recursos Humanos, 1988, p. 17-34.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças**: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. João Pessoa, 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, v.14, n.3 (42), set./dez. 2003.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadoras e educadores de berçário**: relações de gênero e classe na Educação Infantil. 2000. Dissertação de Mestrado (Resumo). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FONSECA, Jorge Luiz Cardoso Lyra da. Paternidade adolescente: da investigação à intervenção. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, B. (orgs.) **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS, Editora 34, 1998, p. 185-214.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Mulheres, trabalho e família, versão 2007 (Planilha eletrônica). **Banco de dados sobre o trabalho das mulheres**. 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/bdmulheres/serie2.php?area=series>. Acesso em: 09/06/2013.

GARZA, Julieta Tamayo. **Manual de equidade de gênero para docentes de educación primaria**. México: Instituto Estatal de Las Mujeres de Nuevo León, 2009.

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

HAPPO, Iiris; MÄÄTTÄ, Kaarina; UUSIAUTTI, Satu. How do early childhood education teachers perceive their expertise? A qualitative study of child care providers in Lapland, Finland. **Early Childhood Education Journal**, Springer Science + Business Media. LLC, Outubro de 2012, p.1-9.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007, p. 595-609.

JACÓ, Juliana Fagundes. **Educação Física Escolar e gênero**: diferentes maneiras de participar da aula. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). UNICAMP, Campinas, 2012.

LIMA, Carmen Lucia de Sousa. **Fazeres de gênero e fazeres pedagógicos**: como se entrecruzam na Educação Infantil. 2008. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal do Piauí.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 88-109.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. Ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 443-481.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008, p. 333-357.

MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, B. (orgs.) **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS, Editora 34, 1998, p. 145-161.

MOSSBURG, Marc W. **Male early childhood teachers**: shaping their professional identity. Pro-quest dissertations and theses, 2004. Dissertação de doutorado. Arizona State University (EUA).

MOTT, Luiz. Cupido na sala de aula: pedofilia e pederastia no Brasil Antigo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (69): 32-9, maio 1989.

MUSZKAT, Malvina Ester. Violência de gênero e paternidade. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, B. (orgs.) **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS, Editora 34, 1998, p. 215-233.

NAYEC. **Young Children**, 1996.

_____. Men in the lives of children. **Young children**, vol. 57, n. 6, novembro de 2002.

_____. **Young Children**, 2006.

_____. Men in the lives of young children. **Young Children**, vol. 65, n. 3, maio de 2010.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, v.8, n.2, 2000, p. 9-41.

NÓVOA, António. Histórias de vida: perspectivas metodológicas. In: _____. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 18-30.

OPLATKA, Izhar; EIZENBERG, Mervar. The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parentes for career development of beginning kindergarten teachers. **Teaching and Teacher Education**, n. 23, 2007, p. 339-354. Disponível em: www.elsevier.com/locate/tate. Acesso em: 08/01/2013.

OYLER, Celia; JENNINGS, Gregory T.; LOZADA, Philip. Silenced gender: the construction of a male primary educator. **Teaching and Teacher Education**, n. 17, 2001, p. 367-379. Disponível em: www.elsevier.com/locate/tate. Acesso em: 26/11/2012.

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

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Lei nº. 12.987, de 28 de junho de 2007**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de Campinas e dá outras providências. Campinas, SP: 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Comunicado SME nº 133/2012, de 27 de setembro de 2012**. Campinas, SP: 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Comunicado SME nº 110/2013, de 16 de setembro de 2013**. Campinas, SP: 2013a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP: 2013b.

PREFEITURA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA CLIMÁTICA DE SANTA RITA DO PASSA QUATRO. **Edital 001/2012**. Santa Rita do Passa Quatro, 2012. Disponível em: <http://www.santaritadopassaquatro.sp.gov.br/concursopub/concursopub.htm>. Acesso em: 10/12/2013.

RABELO, Amanda Oliveira. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, 2010, p. 163-173.

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

ROBINSON, Bryan; SKEEN, Patsy; COLEMAN, Thomas M. Professionals’ attitudes towards men in early childhood education: a national study. **Children and Youth Services Review**, vol. 6, 1984, p. 101-113.

ROMARIZ, Sandra Bellas; VOTRE, Sebastião Josué; MOURÃO, Ludmila. Representações de gênero no voleibol brasileiro: a imagem do teto de vidro. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 219-237, out/dez de 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, julho/1999, p. 7-40.

SAK, Ramazan; SAHIN, Ikbal Tuba; SAHIN, Betul Kubra. Views of female preschool pre-service teachers about male teaching colleagues. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, n. 47, 2012, p. 586-593. Disponível em: www.sciencedirect.com. Acesso em: 08/01/2013.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **Educador Infantil**: uma ocupação de gênero feminino. 1997. Dissertação de Mestrado (Resumo). PUC – SP.

_____. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 6, 1º semestre 1998, p. 107-125.

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

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão ‘naturalmente’ feminina. In: Vº Congresso Português de Sociologia: sociedades contemporâneas: reflexividade e ação. **Anais...**, Braga, Portugal, 2002, p. 99-107.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. Florianópolis, 2005. Tese de Doutorado. UFSC.

_____. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010, p. 69-84.

SCHWEITZER, Sylvie. Situar as mulheres no trabalho. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena (orgs). **As novas fronteiras da desigualdade**: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003, p. 55-63.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. vl. 20, n. 2, Porto Alegre: Pannoca, jul-dez, 1995, p. 71-99.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?**: dois estudos de caso em representações sociais. 2011. Dissertação de Mestrado (Resumo). Universidade Federal do Ceará.

SOUZA, Aparecida Neri de. Trajetórias de professores da Educação Profissional. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005, p. 195-211.

SOUZA, Mara Isis de. **Homem como professor de creche**: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. Ribeirão Preto, 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

SPILT, Jantine L.; KOOMEN, Helma M. Y.; JAK, Suzanne. Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. **Journal of school psychology**, n. 50, 2012, p. 363-378. Disponível em: www.elsevier.com/locate/jeschpsyc. Acesso em 04/12/2012.

STROMQUIST, N. P., et al. Women teachers in Liberia: Social and institutional forces accounting for their underrepresentation. **Int. J. Educ. Dev.**, 2012, p. 1-10. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.002>. Acesso em: 26/11/2012.

SUMSION, Jennifer. Male teachers in early childhood education: issues and case study. **Early Childhood Education Quarterly**, n. 20, 2005, p. 109-123. Disponível em: www.elsevier.com. Acesso em: 18/11/2012.

THÉRÈSE, Besnard; AYSE, Diren. Perseverance of male students in early childhood educator training. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 2, 2010, p. 3206-3218. Disponível em: www.elsevier.com. Acesso em: 26/11/2012.

TOBAR, Frederico; YALOUR, M. R. **Como fazer teses em saúde pública**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2001.

UCHOGA, Liane R. **Educação Física Escolar e Relações de Gênero**: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). UNICAMP, Campinas, 2012.

UIS. **Compendio Mundial de la Educación 2010**: comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal, Canadá, 2010. Disponível em: www.uis.unesco.org/publications/GED2010. Acesso em: 06/01/2013.

UNBEHAUM, Sandra G. A desigualdade de gênero nas relações parentais: o exemplo da custódia dos filhos. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, Benedito. (orgs.) **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS, Editora 34, 1998, p. 163-184.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 36-46.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (orgs.). **Pesquisas urbanas**: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 11-19.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, 2001/02, p. 81-103

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: **Trabalhadoras** (no prelo), maio de 2013, p. 107-124.

WILLIAMS, Christine L. The glass escalator: hidden advantages for men in the “female” professions. **Social Problems**, vol. 39, n. 3, ag. 1992, p. 253-267.

WOLFRAM, Hans-Joachim; MOHR, Gisela; BORCHERT, Jenni. Gender role self-concept, gender-role conflict, and well-being in male primary school teachers. **Sex roles**, 2009, 60:114-127. Disponível em: www.springer.com.

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: Relações de gênero na Educação Infantil: a trajetória profissional de homens professores

Responsável: Mariana Kubilius Monteiro – Mestranda em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Unicamp

Prezado professor:

Eu, Mariana Kubilius Monteiro, aluna do curso de Mestrado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP, estou realizando a pesquisa intitulada “**Relações de gênero na Educação Infantil: a trajetória profissional de homens professores**”, sob a orientação da Professora Doutora Helena Altmann.

Essa pesquisa tem como objetivo: *estudar a trajetória de vida e profissional de homens que atuam como professores na Educação Infantil da rede municipal de Campinas/SP, atuando diretamente com as crianças na Educação Infantil, com o enfoque nas relações de gênero que perpassam sua experiência neste campo.* Para isso, os professores terão que participar de uma entrevista com roteiro semi-estruturado, que será gravada em áudio pessoalmente pela pesquisadora.

O senhor não terá nenhum gasto com sua participação neste estudo. Garantimos que as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e que a identidade dos sujeitos, assim como a identificação dos locais em que atuam profissionalmente, serão preservados, através do uso de pseudônimos. Não divulgaremos também qualquer forma de imagem dos sujeitos e das escolas.

Portanto, contamos com a sua colaboração, no sentido de se dispor a participar de uma entrevista, agendando com a pesquisadora a data e o local.

O consentimento não é obrigatório e a qualquer momento o senhor poderá retirar o seu consentimento, desde que entre em contato com a pesquisadora.

Caso concorde, de livre e espontânea vontade, em participar dessa pesquisa, por favor, assine esse Termo.

Campinas, _____ de _____ de 2012.

Mariana Kubilius Monteiro (Pesquisadora responsável)

Unicamp, Faculdade de Educação Física, Deptº. de Educação Física e humanidades.

Av. Érico Veríssimo, 701 – Cidade Universitária Zeferino Vaz

CEP 13083-851 – Campinas, SP – Brasil – Caixa Postal 6134

Telefone: (19) 8115-8710 e-mail: marykuby@yahoo.com.br

Telefone UNICAMP: (19) 3521-6618 (Helena Altmann)

Eu _____ RG _____ professor no Centro Municipal de Educação Infantil _____ concordo em participar da entrevista.

Assinatura: _____

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (19)3521-8936 e-mail: cep@fcm.unicamp.br

APÊNDICE II: ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PESQUISA:

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE HOMENS PROFESSORES

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Nome fictício: _____

Idade: _____

Estado civil: _____

Número de filhos: _____

Local/ano de formação: _____

Nível de formação: _____

Local de residência: _____

Nome da escola em que atua: _____

Desde quando é professor: _____

Faixa etária com a qual já trabalhou e trabalha (se altera algo no seu trabalho): _____

2. O CONTEXTO DE ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE

Como ocorreu a escolha do curso superior (Pedagogia)?

Foi a primeira opção?

Desde quando decidiu que seria professor?

Como se deu a escolha pela docência?

Quando decidiu ser professor de Ed. Infantil? Foi uma escolha? Ocorreu durante o curso de formação inicial? Etc.

Como foi a reação/apoio de familiares e amigos?

3. A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

3.1. Formação inicial

Como foi a realização do curso de formação inicial? Qual foi o curso?

Já atuava como docente durante o curso?

Durante o curso, pretendia se tornar docente de Educação Infantil?

Quais as disciplinas do curso de formação inicial que abordaram aspectos da Educação Infantil que se lembra?

Houve disciplinas no curso de formação inicial que abordaram as relações de gênero e/ou sexualidade?

Como ocorreu a realização dos **estágios** na formação inicial? Houve **estágios** específicos em **Educação Infantil**?

Como era a relação com os sujeitos nos locais de estágio?

Como foi ser aluno deste curso?

Era tratado distintamente nas aulas? Se for possível, relatar um fato ocorrido que revele as relações de gênero presentes nesse momento.

3.2. Formação continuada

Como tem sido realizada a formação continuada? Fez cursos obrigatórios? Fez cursos de livre escolha? Se possível, citar os cursos mais relevantes.

Como é a relação com seus pares em cursos de formação continuada, no que se refere às relações de gênero?

Fez algum curso que tratasse da temática gênero e/ou sexualidade? Qual (is)?

Como são os trabalhos no TDC da sua escola?

Relação entre formação continuada e a prática.

4. A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Há quanto tempo atua como professor de Ed. Infantil na rede municipal de Campinas/SP?

Já atuou em outros níveis de ensino/outras redes de ensino/outras escolas?

Já atuou em outras atividades profissionais? Tem outras atividades profissionais no momento?

Como foram os três primeiros anos na profissão docente? Quais as suas memórias? Positivas, negativas? E na docência específica na Ed. Infantil (se não tiver sido a primeira)?

Como tem sido a relação com os seus pares (professores, monitores, direção)? Há diferenças entre os primeiros anos de experiência e os posteriores?

Houve questões no que se refere às relações de gênero?

E com a equipe gestora e outros funcionários do CEMEI?

E com as crianças?

E com os familiares das crianças? (mães/pais)

Ao longo da sua trajetória docente, você percebe alterações na sua prática como professor no que se refere a esses itens:

- planejamento;
- conteúdos abordados;
- atuação dentro da sala de aula;
- organização do tempo;
- relação com as crianças;
- relação com a família;
- relação com os demais profissionais da escola;
- algum outro aspecto.

5. OS PLANOS

Explorar quais são as perspectivas profissionais futuras.

Algo mais que você gostaria de comentar sobre a temática desta entrevista?

Como foi para você fazer essa entrevista?

ANEXO I: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP

PROJETO DE PESQUISA

Título: Relações de gênero na Educação Infantil: a trajetória profissional de homens professores

Pesquisador: Mariana Kubilius Monteiro

Versão: 1

Instituição: Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP

CAAE: 00918212.0.0000.5404

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 5851

Data da Relatoria: 27/02/2012

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa pretende analisar as trajetórias de vida e profissional de homens que trabalham com crianças na Educação Infantil, em Centros Educacionais da rede municipal de ensino de Campinas/SP, buscando evidenciar as relações de gênero que perpassam sua prática. O estudo partirá da corrente teórica dos estudos de gênero, que destaca a característica social das diferenças entre os sexos, rejeitando o determinismo e o fundacionalismo biológico dessas diferenças, que caracterizou os estudos da biologia, da medicina e também os estudos feministas anteriores à década de 80. A educação de crianças é uma área profissional que veio sendo no decorrer de sua história caracterizada pela crescente feminização. A entrada das mulheres na escola primária esteve relacionada à expansão do ensino público primário. A educação primária no Brasil já foi, portanto, predominantemente uma área profissional ocupada pelo sexo masculino, no entanto no decorrer da história as mulheres foram ingressando na profissão docente. Deste modo o projeto pretende estudar a trajetória de vida e profissional de homens que atuam como professores na Educação Infantil da rede municipal de Campinas/SP, atuando diretamente com as crianças na Educação Infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Estudar a trajetória de vida e profissional de homens que atuam como professores na Educação Infantil da rede municipal de Campinas/SP, atuando diretamente com as crianças na Educação Infantil

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos para os sujeitos. Benefícios: contribuir para a ampliação do conhecimento sobre os elementos constituintes da trajetória profissional de professores homens e as relações de gênero presentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto simples que não apresenta risco aos sujeitos envolvidos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há lista de pendências ou inadequações.

CAMPINAS, 01 de Março de 2012

Assinado por:

Carlos Eduardo Steiner