



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Irene Silva de Abreu

**EDUCAÇÃO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO:
Conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos
Centros de Educação Infantil de Goiânia**

Campo Grande, MS

2022

IRENE SILVA DE ABREU

**EDUCAÇÃO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO:
Conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos
Centros de Educação Infantil de Goiânia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa 3: Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças. Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE).

Orientadora: Professora Doutora Josiane Peres Gonçalves

Campo Grande, MS

2022

Sxxxp Abreu, Irene Silva de. 2022

Educação e divisão sexual do trabalho: Conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos Centros de Educação Infantil de Goiânia / Irene Silva de Abreu. – 2022.
235 fl.;il.

Trabalho de Tese (Pós graduação em Educação) –
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves.

1. Divisão sexual do trabalho. 2. Educação Infantil. 3. Profissionais homens. 4. Relações de gênero. I. Abreu, Irene Silva de. II. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- Campus Campo Grande. III. Educação e divisão sexual do trabalho: conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens nos Centros de Educação Infantil de Goiânia.

CDD (XX) XXX XXX



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ATA DE DEFESA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DE 2022

Aos trinta dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e dois, às treze horas e trinta minutos, na Sala de Defesa Virtual do PPGEdU/Faed, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Josiane Peres Gonçalves (UFMS), Carina Elisabeth Maciel (UFMS), Célia Beatriz Piatti (UFMS), Helena Altmann (Unicamp) e José Maria Baldino (PUC/GO), sob a presidência da primeira, para julgar o trabalho da aluna: IRENE SILVA DE ABREU, CPF 79299296120, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "EDUCAÇÃO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: CONFLITOS E DILEMAS ENFRENTADOS POR PROFISSIONAIS HOMENS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA" e orientação de Josiane Peres Gonçalves. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Tese. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves (Presidente)

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Interno)

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (Interno)

Profa. Dra. Helena Altmann (Externo)

Prof. Dr. José Maria Baldino (Externo)

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt (Interno/Suplente)

RESULTADO FINAL: Aprovação

OBSERVAÇÕES:

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

Josiane Peres Gonçalves

Irene Silva de Abreu

Presidente da Banca Examinadora

Aluna



Documento assinado eletronicamente por **Celia Beatriz Piatti**, Coordenador(a) de Curso de Pós-graduação, Substituto(a), em 30/03/2022, às 15:37, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Altmann**, Usuário Externo, em 30/03/2022, às 16:02, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Maria Baldino, Usuário Externo**, em 30/03/2022, às 16:18, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Irene Silva de Abreu, Usuário Externo**, em 30/03/2022, às 17:04, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3074455** e o código CRC **13902F09**.

COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Referência: Processo nº 23104.002928/2022-80

SEI nº 3074455

Dedico este trabalho à minha amada avó, Ana Mendes (*in memoriam*); àqueles que são os responsáveis pela minha existência e formação, meu pai, João Navarro, e minha mãe, Adgeni Abreu; e aquelas a quem dei à luz, Beatriz e Gabryella.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força e sabedoria para cursar e concluir o Doutorado em Educação e também por ser meu sustentador em todos os momentos. Apesar das dificuldades todas, pude sentir Sua mão me protegendo e fortalecendo.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves, que com muita sabedoria me orientou ao longo dessa jornada, contribuindo de forma significativa para que este estudo fosse possível. Obrigada por todas as reflexões, apontamentos e conselhos nos mais diversos momentos. Obrigada, ainda, pela dedicação e paciência com que conduziu as orientações, deixando-me sempre ciente das minhas responsabilidades, mas com uma doçura e leveza que tornava um pouco mais tranquila a caminhada. Muito obrigada, professora, você é uma inspiração para mim. Sem você não seria possível chegar até aqui.

À banca examinadora:

Ao meu querido professor Dr. José Maria Baldino, por ser um exemplo docente em quem me inspiro e por fazer parte da minha trajetória no mestrado, com ricas contribuições para minha dissertação. Por essas e outras razões, não poderia ficar de fora nesse momento. Como te admiro! Muito Obrigada!

Às professoras: Dra. Celia Beatriz Piatti, Dra. Carina Elisabeth Maciel e Dra. Helena Altmann, pelas experiências e contribuições que enriqueceram bastante a minha pesquisa. Já admirava vocês pelas leituras, agora, a minha admiração é ainda maior. Muito obrigada!

Aos meus pais, os responsáveis por minha existência, influenciando em todas as conquistas da minha vida, incentivando e acreditando em mim sempre. Às minhas filhas, Beatriz e Gabryella, que são o amor maior da minha vida e a razão para procurar ser cada dia melhor, dando significado à minha existência.

Às minhas irmãs, Ivone e Lílian, pelo apoio, atenção e carinho, bem como por estarem presentes em minha vida desde o início. Amo vocês!

Às minhas avós, Ana (*in memoriam*) e Rosalina, pelo amor a mim dedicado e por serem minhas incentivadoras. Perdi minha vizinha Ana durante o doutorado,

como foi difícil essa perda! Sem dúvidas uma das pessoas que mais me amava, acreditava e me apoiava em todos os momentos. Com o coração partido, sigo na certeza de que teria muita alegria de compartilhar este momento comigo. Para sempre te amarei, minha vizinha!

Aos meus tios, tias, cunhados, primos, primas.... Aos meus sobrinhos: Daniel, Gustavo, Gabriel, Lucas, Millena e Melissa. Vocês são motivo de minha alegria. Amo demais! Enfim, a toda minha família.

Aos amigos pela motivação e por fazerem parte da minha vida.

A todos os meus amigos e colegas do Doutorado em Educação da turma de 2019, a quem aprendi a amar. Vocês são demais!!! Especialmente à Kelly, minha companheira de todos os momentos, companheira de viagem, hospedagem e aventuras. Amo-te.

À dirigente Socorro, pela compreensão em minhas ausências e por me apoiar nessa reta final do trabalho acadêmico. Sua afetividade e carinho me conquistam.

À minha coordenadora e amiga Marriane, por estar sempre me apoiando e dando suporte para que pudesse prosseguir nessa jornada. Você é especial como amiga e pela profissional competente que é.

À Franciane, minha amiga e motivadora nas horas boas e ruins, sendo como uma irmã para mim. Amo-te!

Às minhas colegas do CEI, por serem mais que colegas, são minhas amigas. Meu trabalho é mais leve pela presença de vocês. Amo demais todas vocês!

A todos os gestores que participaram da pesquisa.

A todos os professores e auxiliares homens, especialmente os que participaram deste estudo e aqueles com quem tive o prazer de trabalhar junto.

Ao Nilton, que foi o maior incentivador durante o mestrado, e agora no doutorado também. Apesar da distância, está sempre pertinho de mim. És especial na minha vida!

Muito Obrigada a todos vocês!

“As pesquisas sobre o exercício profissional de homens na educação infantil dão conta do processo de feminização do magistério, em especial nessa etapa da educação. Em virtude desse processo, os espaços de educação infantil passaram a representar no imaginário social um espaço do ‘não lugar’ para os homens, de forma que essa presença é estranhada.”

Irene Abreu e Josiane Peres Gonçalves

RESUMO

Esta pesquisa trata das relações de gênero na área da educação, num contexto em que ocorre o aumento do número de profissionais homens no ambiente dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia, acompanhado por algumas manifestações de desagrado na comunidade escolar. Esse objeto de estudo se revela, assim, relevante às discussões e pesquisas atuais. O objetivo é compreender aspectos da divisão sexual do trabalho concernente à educação e ao cuidado de crianças, de modo a analisar os conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens nos Centros de Educação Infantil em Goiânia. Assim, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico e a revisão de literatura acerca do aspecto histórico da questão de gênero referente às profissões de cuidado e educação de crianças. Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo, de natureza quanti-qualitativa, em três unidades de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, cujos instrumentos utilizados foram questionários e entrevistas norteadas por um roteiro semiestruturado. Participaram da pesquisa um total de 17 profissionais dos Centros de Educação Infantil pesquisados, sendo: 4 professores e 9 auxiliares, todos homens, e 4 gestores escolares, sendo um homem e três mulheres. Para a análise dos dados, primeiramente foram apresentados e discutidos os conteúdos do questionário, para então serem organizados os dados das entrevistas em quatro categorias, a saber: 1) Trajetórias formativas e profissionais dos sujeitos pesquisados; 2) Divisão sexual do trabalho; 3) Conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens na educação infantil; e 4) Importância da presença e referência masculina na Educação Infantil. Os resultados apontam para a divisão sexual do trabalho marcada pela visão sexista historicamente constituída, percebida implícita e explicitamente na atuação dos sujeitos investigados, além de refletir sobre os olhares de suspeita, preconceitos, medos, discriminação, dentre outros aspectos identificados nas falas desses profissionais homens que atuam na educação infantil em Goiânia. Além disso, ficou evidente que a presença do homem na educação infantil rompe com a divisão sexual do trabalho, sendo essa a tese defendida pelo presente estudo. Notou-se a sensibilidade dessa temática e a dificuldade de alguns respondentes em desvelar os fatos vivenciados nas instituições. Ademais, identifica-se a falta de legislação que regule a atuação dos auxiliares de atividades educativas e a necessidade de formação desses profissionais para atuarem com as crianças pequenas. Outrossim, destaca-se a importância dos profissionais homens na educação infantil, bem como a desconstrução de representações marcadas por relações de gênero. Os resultados obtidos apontam, ainda, para a necessidade de novos estudos e debates sobre essa problemática, a fim de romper com a desigualdade sexista histórica que permeia essa temática sensível.

Palavras-chave: Divisão sexual do trabalho. Educação Infantil. Profissionais homens. Relações de gênero.

ABSTRACT

This research deals with gender relations in the field of education, in a context in which there is an increase in the number of male professionals in the environment of Child Education Centers (CEIs) and Municipal Centers for Child Education (CMEIs) of Goiânia, accompanied by some manifestations of displeasure in the school community. This object of study is thus relevant to current discussions and research. The objective is to understand aspects of the sexual division of labor concerning the education and care of children, in order to analyze the conflicts and dilemmas faced by male professionals in the Child Education Centers in Goiânia. Thus, initially a bibliographic survey and literature review was carried out about the historical aspect of the gender issue concerning the professions of child care and education. Next, the field research was carried out, of a quantitative-qualitative nature, in three units of early childhood education of the Municipal Department of Education (SME) of Goiânia, whose instruments used were questionnaires and interviews guided by a semi-structured script. A total of 17 professionals from the researched Child Education Centers participated in the research, being: 4 teachers and 9 assistants, all men, and 4 school managers, one man and three women. For the data analysis, first the contents of the questionnaire were presented and discussed, and then the interviews' data were organized in four categories: 1) Formative and professional trajectories of the researched subjects; 2) Sexual division of work; 3) Conflicts and dilemmas faced by male professionals in early childhood education; and 4) Importance of the presence and male reference in Early Childhood Education. The results point to the sexual division of labor marked by the historically constituted sexist view, perceived implicitly and explicitly in the performance of the subjects investigated, in addition to reflecting on the looks of suspicion, prejudice, fear, discrimination, among other aspects perceived in the speeches of these male professionals who work in early childhood education in Goiânia. In addition, it was evident that the presence of men in early childhood education breaks with the sexual division of labor, which is the thesis defended by this study. We noticed the sensitivity of this theme and the difficulty of some respondents in unveiling some facts experienced in the institutions. Furthermore, it was evident the lack of legislation regulating the activities of the educational activities assistants and the need to train these professionals to work with young children. Furthermore, the importance of male professionals in early childhood education is highlighted, as well as the deconstruction of representations marked by gender relations. Thus, the results obtained point to the need for new studies and debates on this issue in order to break with the historical sexist inequality that permeates this sensitive theme.

Keywords: Sexual division of labor. Early Childhood Education. Male professionals. Gender relations.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Reação diante das manifestações de resistência por ser homem numa profissão feminizada	131
Gráfico 02 - Como reagem diante das manifestações de resistência das famílias – Gestores	136
Gráfico 03 - Tema, assunto ou conteúdo que gostaria de aprofundar – Professores e auxiliares	137
Gráfico 04 - Existe tema, assunto ou conteúdo que gostaria de aprofundar – Gestores	138
Gráfico 05 - Diferenças percebidas depois que entrou na instituição – Professores e Auxiliares	151
Gráfico 06 - Diferenças percebidas depois que entrou na instituição – Gestores	151
Gráfico 07 - Dificuldade ao trabalhar numa profissão feminizada – Professores e auxiliares	152
Gráfico 08 - Dificuldade ao trabalhar numa profissão feminizada – Gestores.....	155
Gráfico 09 - Trajetórias formativas e profissionais dos sujeitos pesquisados – Professores e auxiliares	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dados sobre as pesquisas levantadas no estado do conhecimento.....	20
Quadro 02 - Acesso à educação infantil- crianças de 0 a 3 anos	71
Quadro 03 - Acesso à educação infantil- crianças de 4 e 5 anos	72
Quadro 04 - Disposições dos cargos de professor e auxiliar	106
Quadro 05 - Divisão das crianças por agrupamento, CMEI AZUL	109
Quadro 06 - Divisão das crianças por agrupamento, CEI Verde.....	111
Quadro 07 - Divisão das crianças por agrupamento, CMEI Branco	112
Quadro 08 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	114
Quadro 09 - Idade dos participantes das pesquisas	115
Quadro 10 - Formação dos participantes das pesquisas	117
Quadro 11 - Cor dos participantes das pesquisas.....	118
Quadro 12 - Estado civil e filhos	119
Quadro 13 - Renda mensal e carga horária	120
Quadro 14 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa	121

LISTA DE SIGLAS

ACEG	- Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás
AVAH	- Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrida
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEB	- Conselho da Educação Básica
CEI	- Centro de Educação Infantil
CF	- Constituição Federal
CME	- Conselho Municipal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	- Divisão de Educação Infantil
DST	- Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FPE	- Frente Parlamentar Evangélica
FUMDEC	- Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEREIN	- Gerência de Educação Infantil
IFG	- Instituto Federal de Goiás
IPAI	- Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PAA	- Plano de Ação Anual
PAFIE	- Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNPI	- Plano Nacional da Primeira Infância
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PT	- Partido dos Trabalhadores
PUC/GO	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	- Rede Municipal de Educação
SC	- Santa Catarina
SME	- Secretaria Municipal de Educação
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PROFISSIONAIS HOMENS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ELEMENTOS HISTÓRICOS	34
2.1	Divisão Sexual do Trabalho e implicações para a educação.....	37
2.2	Institucionalização da infância, demanda e configuração profissional de magistério	40
2.2.1	Feminização do magistério e a resistência à atuação de homens na educação infantil	45
2.3	Presença de homens na educação infantil: nova tendência nacional e internacional	49
2.4	Conflitos inerentes às transformações sociais e a questão do medo de abuso sexual por profissionais homens	57
3	EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO CONSTITUTIVO E REGULAMENTAÇÃO	61
3.1	Breve histórico da origem das instituições de Educação Infantil	63
3.2	O processo de constituição da Educação Infantil no Brasil	66
3.3	Educação infantil no Brasil: processo de regulamentação	73
3.4	Da formação de profissionais para a educação infantil: docentes e auxiliares de educação.....	79
4	A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS	85
4.1	A Educação Infantil em Goiânia	89
4.2	Educação Infantil em Goiânia: dimensões administrativa e pedagógica.....	92
5	PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	101
5.1	Natureza da pesquisa	102
5.2	O lócus da pesquisa: as instituições de educação infantil.....	106
5.2.1	Considerações acerca dos profissionais das três instituições pesquisadas	112
5.3	Perfil dos participantes da pesquisa.....	113
5.4	Instrumentos e procedimento para coleta e análise de dados	123

6	FALAR DE SI: CONFLITOS E ENFRENTAMENTOS DE DOCENTES E AUXILIARES DO SEXO MASCULINO DOS CEIS E CMEIS E AS VOZES DA ORDEM ESCOLAR DE GESTORES	125
6.1	Dados dos questionários do Google Forms	125
6.2	O que dizem os participantes da pesquisa durante as entrevistas	157
6.2.1	Trajetórias formativas e profissionais dos sujeitos pesquisados	157
6.2.2	Divisão sexual do trabalho	163
6.2.3	Conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens na Educação Infantil	174
6.2.4	Importância da presença e referência masculina na Educação Infantil	184
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
	REFERÊNCIAS	198
	APÊNDICES	209
	APÊNDICE A: SOLICITAÇÃO DE DADOS JUNTO À SME.....	209
	APÊNDICE B: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO	210
	APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	211
	APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO – PROFESSORES E AUXILIARES	213
	APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO – EQUIPE GESTORA.....	222
	APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES E AUXILIARES	232
	APÊNDICE G: ROTEIRO DE ENTREVISTAS – EQUIPE GESTORA	234

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vinculada à Linha de Pesquisa 03, denominada de “Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças”. Trata de conflitos e dilemas que profissionais homens enfrentam na realidade concreta da Educação Infantil, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia. Reconhece-se que esses conflitos são inerentes à divisão sexual do trabalho no âmbito da sociedade capitalista, alcançando inclusive a educação e o cuidado de crianças de 0 a 6 anos de idade.

O presente estudo defende a seguinte tese: A entrada do homem na educação infantil rompe com a divisão sexual do trabalho, pois essa divisão é algo proeminente e os profissionais homens têm vivenciado conflitos e dilemas, sofrendo violência verbal e simbólica. Isso se deve ao fato de esses sujeitos desempenharem a docência na educação infantil, espaço ocupado majoritariamente por mulheres e marcado pela visão sexista e preconceituosa, historicamente constituída. Dessa forma, como é algo novo, pois na educação infantil há uma predominância feminina, a entrada do homem rompe com a divisão sexual do trabalho, contudo esses profissionais homens enfrentam conflitos e dilemas no cotidiano de seu trabalho.

Na educação infantil o exercício profissional se destina majoritariamente às mulheres. Esse fenômeno decorre de um processo histórico marcado em especial pela divisão social e pela divisão sexual do trabalho (MARX; ENGELS, 2010), que dentre outros fatores levaram à feminização do cuidado e do magistério voltados às crianças.

Contudo, a realidade não é linear nem estática. No movimento da história, diversos elementos contribuem para que a realidade esteja em mudança. Uma dessas mudanças diz respeito ao recente aumento da inserção de homens em determinadas áreas do mundo do trabalho outrora praticamente exclusivas das mulheres, dentre as quais estão o cuidado e a educação de crianças.

Em Goiânia, em particular a partir do último concurso, a incidência de homens desempenhando funções de ensino e de cuidado nas unidades de educação infantil está cada vez maior, sobretudo no caso dos auxiliares. Quanto à natureza do cargo de auxiliar nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Centros Municipais de

Educação Infantil (CMEIs)¹, uma vez que a legislação exige apenas a formação de ensino médio para esses profissionais, muitos homens passaram a identificar no concurso², ocorrido no ano de 2016, uma oportunidade de trabalho. Mas, a maioria dos entrevistados tem educação superior. Por sua vez, no caso do magistério, que ainda é predominantemente ocupado por mulheres, o processo histórico se desenvolveu de modo a favorecer o ingresso das mulheres na profissão, ao ponto de se consolidarem como prevalentes na pré-escola e nas séries iniciais.

Embora relativamente recente, o aumento na leva de profissionais homens em atividade nos locais de atendimento às crianças menores tem suscitado curiosidade, discussões e conflitos. Alguns veem positivamente essa presença de homens em atividades como o cuidado e a educação de crianças pequenas.

No entanto, têm sido recorrentes os conflitos gerados pela não aceitação dessa presença de homens por algumas famílias, que entendem como inapropriado que homens cuidem de crianças do sexo feminino, embora não entendam como inapropriado que mulheres cuidem de crianças do sexo masculino, por exemplo. Para além de conflitos como esse, alguns dos homens em exercícios na educação infantil têm enfrentado também seus dilemas profissionais

Em virtude dessa possível reconfiguração do mercado de trabalho no atendimento às crianças pequenas e dos conflitos que isso tem gerado, a proposta desta pesquisa é promover uma análise acurada acerca da inserção paulatina, mas crescente, de profissionais homens na educação infantil e, por conseguinte, nas atividades ainda consideradas por parcela da comunidade escolar como impróprias para homens.

Desse modo, a pesquisa buscará esclarecer, dentre outras coisas, se há confluências para a igualdade entre os sexos no exercício profissional em Centros de Educação Infantil e o que orienta essa mudança na presença de homens em atividades nas quais ainda predominam as mulheres. Ademais, os resultados desta pesquisa podem indicar lacunas e rumos para outras pesquisas, bem como para

¹ A diferença entre ambas as siglas é que o CMEI, ou Centro Municipal de Educação Infantil, refere-se a instituições da própria Prefeitura, enquanto que o CEI, ou Centro de Educação Infantil, diz respeito a instituições conveniadas à Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Normalmente essas últimas são instituições filantrópicas, confessionais, dentre outras que estabelecem convênio total ou parcial com a RME. No convênio total, todos os funcionários são da Rede e possuem as mesmas verbas dos CMEIs.

² GOIÂNIA. Edital do concurso: https://www.goiania.go.gov.br/sistemas/sicon/download/Administracao/Concurso%20001-2016/EDITAL_EDUCACAO_PREFEITURA_GYN_2016.pdf (vide referências).

subsidiar políticas de igualdade voltadas a um melhor acolhimento dos profissionais homens na educação infantil.

Esta pesquisa se justifica primeiramente por sua relevância social, dadas as necessidades da educação infantil e as possibilidades de progresso de nossas crianças em uma etapa essencial de seu desenvolvimento. Como bem salientam Gonçalves e Faria (2015, p. 162), há demanda de profissionais homens na educação infantil, pois “[...] as crianças necessitam ter convívio com adultos, que são as suas referências, de ambos os sexos, especialmente na escola, local em que elas iniciam a socialização fora da família”.

Além disso, as pesquisas se fazem imprescindíveis para romperem com equivocados estigmas. Nesse sentido, o exercício profissional de professores e auxiliares homens na educação infantil – carregado de estigmas – precisa ser analisado de tal forma que propicie ser compreendido em sua dimensão concreta/histórica, e não sob diretrizes carregadas de preconceitos e mitos, que permeiam nossa sociedade.

É, portanto, urgente que sejam evidenciados esses processos sociais, simbólicos e culturais de ocultação da realidade. Daí a importância de se historicizar os processos de divisão sexual do trabalho e evidenciar as transformações históricas no mercado de trabalho no que diz respeito aos cuidados e ensino de crianças por homens e mulheres.

Além da urgência e da relevância social, esta pesquisa se justifica ainda por minha³ experiência profissional nessa etapa da educação. Sou Licenciada em Pedagogia e formalmente trabalho há mais de dez anos como professora de crianças. Devido a algumas experiências em Escolas e Centros de Educação Infantil nos quais trabalhei, questões como gênero e sexualidade têm despertado meu interesse, muito em virtude das demandas identificadas no dia a dia dessas unidades educativas.

A temática da atuação de profissionais homens na educação infantil surgiu devido às interações e conversas informais que tive com alguns colegas de trabalho, homens, alguns dos quais manifestaram dificuldade em se sentirem totalmente integrados no exercício da profissão em ambientes que atendem crianças pequenas.

³ Neste trecho da Introdução, por tratar da minha própria experiência profissional ao justificar as razões da pesquisa, passo a empregar a 1ª pessoa do discurso, retomando à 3ª pessoa três parágrafos adiante.

Esses desabafos me inquietavam particularmente por compreender que a presença de profissionais homens na educação infantil não representa disputa entre gêneros e que a liberdade pelo exercício das mais diversas profissões por homens e mulheres é expressão de igualdade. Assim, propus-me a pesquisar os processos que envolvem essa temática, com o intuito de desvelar elementos como a divisão sexual do trabalho e as violências, particularmente a simbólica, presentes em nossa sociedade, em nossas instituições, inclusive as educacionais.

No processo de delimitação do atual objeto, partiu-se de um estado do conhecimento, realizado previamente, para identificar as pesquisas já realizadas sobre a temática. O recorte original compreendia teses e dissertações dos anos de 2000 a 2020, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A escolha dessa base se deve à possibilidade de sua *Busca Avançada* possibilitar de forma prática o emprego concomitante de mais de um termo de busca, já que o intuito foi o de mapear as pesquisas sobre a inserção de profissionais homens na educação infantil. Após a leitura do título e de alguns dos resumos dos trabalhos encontrados, resultaram 32 pesquisas, sendo 6 teses e 26 dissertações, das quais apresenta-se a seguir um esboço daquelas que conservam relação mais estreita com esta pesquisa.

Quadro 1 - Dados sobre as pesquisas levantadas no estado do conhecimento

TÍTULO	IES	ANO	AUTOR	ORIENTADOR
Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade.	Unifesp	2012	Maria Arlete Bastos Pereira	Maria Sylvia de Souza Vitale
O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério.	Universidade Metodista de São Paulo	2014	Fernanda Francielle de Castro	Norinês Ponicacci Bahia
Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil.	Unicamp	2014	Mariana Kubilius Monteiro	Helena Altmann
Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schütz.	Unesp	2015	Ana Márcia de Oliveira Carvalho	Maria Alves de Toledo Bruns
A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?	PUC-SP	2015	Elsa Santana dos Santos Lopes	Maria Malta Campos
As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas	UFMG	2017	Waldineii do Nascimento Ferreira	Ademilson de Sousa Soares

unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte.				
Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias	UFPE	2017	Maria Da Conceição Silva Lima	Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
Professores homens na Educação Infantil do município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias.	PUCRJ	2017	Rodrigo Ruan Merat Moreno	Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis
Trajetoórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grande do Sul	UFGD	2018	Adriana Horta De Faria	Magda Sarat
“Por acaso existem homens professores de educação infantil?”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais.	UFCE	2011	José Edilmar De Sousa	Silvia Helena Vieira Cruz
A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?	Universidade de Fortaleza	2012	Benedita Francisca Alves	Georges Daniel Janja Bloc Boris
O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil.	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2012	Fabio José Paz da Rosa	Henrique Garcia Sobreira
Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO).	PUC-GO	2013	Patrícia Gouvêa Nunes	L�cia Helena Rincón Afonso
A presença de homens docentes na educação infantil: lugares (des)ocupados.	UFRN	2015	Bruno Leonardo Bezerra da Silva	Karyne Dias Coutinho
Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão.	PUC-SP	2016	Michelle Mariano Mendonça	Luciana Maria Giovanni
Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural.	UFPB	2008	José Luiz Ferreira	Maria Eulina Pessoa de Carvalho
A profissionalização do docente masculino da educação infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos.	UFSCar	2019	Gabriel Hengstemberg Bonifácio	Bárbara C. M. Sicardi Nakayama
Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais.	USP	2010	Mara Isis de Souza	Ana Paula Soares da Silva
Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na Educação Infantil.	Unicamp	2020	Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos	Selma Borgh Venco

Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte.	PUC-MG	2011	Joaquim Ramos	Maria do Carmo Xavier
“Por acaso existem homens professores de educação infantil?”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais.	UFCE	2011	José Edilmar de Sousa	Sílvia Helena Vieira Cruz
“Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil	UFPE	2019	Ana Célia de Sousa Santos	Lícia de Souza Leão Maia
Quem Tem Medo do Lobo Mau? Inquietações e Medos Sobre o Trabalho do Homem na Educação Infantil.	PUC-GO	2020	Clemerson Elder Trindade Ramos	Romilson Martins Siqueira
Desafios de ser gestor homem nos centros de educação infantil do município de São Paulo.	PUC-SP	2019	Thiago Terres	Fernanda Coelho Liberali
Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil.	Unicamp	2014	Peterson Rigato da Silva	Ana Lúcia Goulart de Faria

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir das teses e dissertações elencadas, destacam-se três recortes, que juntos concentram 76% das produções relacionadas ao exercício docente de homens na educação infantil: trajetória/identidade; representações sociais; e a resignificação (do exercício) profissional.

Os trabalhos sobre trajetória/identidade (PEREIRA, 2012; CASTRO, 2014; MONTEIRO, 2014; 2019; CARVALHO, 2015; LOPES, 2015; FERREIRA, 2017; LIMA, 2017; MORENO, 2017 e FARIA, 2018) subsidiam a compreensão dos motivos pelos quais os professores decidiram enfrentar o estranhamento social, ao optarem pelo ingresso profissional na educação infantil. Esses trabalhos permitem compreender, inclusive, que as experiências conflituosas têm gerado dilemas profissionais.

Na dissertação de Pereira (2012), cuja questão central foi “compreender a construção da identidade do professor-homem na Educação Infantil” (PEREIRA, 2012, p. 8), evidenciam-se as histórias de vida de professores homens em uma profissão estereotipada como própria às mulheres. A autora esclarece que o aumento no ingresso desses profissionais no magistério infantil se deve a fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, bem como à valorização prevista no plano de cargos e salários da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos.

A pesquisa de Pereira (2012) dá conta de que a construção da identidade do professor homem de educação ainda se encontra em processo de construção. Aponta que diversos fatores influenciam a construção da identidade docente, mais especificamente quanto se trata de professores da Educação infantil, visto que

[...] embora haja incorporação de elementos da masculinidade hegemônica, as experiências com as crianças pequenas e com as mulheres profissionais favoreceram mudanças que envolvem suas próprias subjetividades, expressas principalmente no relato das práticas com as crianças. (PEREIRA, 2012, p. 142).

Da mesma forma, Castro (2014), com o objetivo de compreender e problematizar as relações de gênero em unidades de educação infantil e seus significados, em especial quanto aos estigmas e preconceitos, identifica dentre outras coisas que:

O estigma e o preconceito fazem parte da socialização e construção da identidade do sujeito junto à sociedade. Não se pode pensar nas consequências que ambos exercem sobre os homens em separado das relações entre os homens e mulheres. Se imaginarmos que o indivíduo aprende no processo de socialização, de certa maneira, a exercer atitudes preconceituosas, não poderíamos esperar que esses atuassem de maneira diferente. (CASTRO, 2014, p. 118).

Ao analisar as trajetórias profissionais de professores homens na rede municipal de Campinas (SP), Monteiro (2014) identifica que a prévia participação em movimentos sociais e a acessibilidade ao curso de Magistério/Pedagogia contribuíram para essa maior inserção dos homens na docência da educação infantil. Na rede em análise, muitos profissionais homens ainda optam pela gestão no momento de ingresso. Entre os participantes da referida pesquisa, registram-se ainda algumas aspirações para além da docência em educação infantil e da gestão, como prosseguir estudos em nível de mestrado e trabalhar na docência do ensino superior.

A partir da releitura das histórias de vida de professores homens da educação infantil, Carvalho (2015) aponta que, na trajetória e no exercício profissional, esses sujeitos lidam cotidianamente com resistências, suspeitas, estigmas, dentre outras barreiras próprias do preconceito da atual sociedade. Essas considerações são similares às de Lopes (2015), que se volta a compreender o perfil e a experiência dos profissionais homens em uma profissão reconhecida socialmente como própria das mulheres.

Ferreira (2017), ao investigar como os homens exercem o cuidado na educação infantil, revela que mesmo no interior das unidades de educação infantil se atribui ao profissional qualidades relacionadas à autoridade e à austeridade, em contraste com as qualidades de docilidade e de cuidado atribuídas às mulheres. Esse entendimento não é outro senão uma expressão do que ocorre no cotidiano da sociedade contemporânea. Aliás, dos três investigados, por exemplo, dois professores homens só aprenderam a exercer o cuidado já na profissão, enquanto apenas um deles adquirira experiência anterior, ao cuidar de sobrinhos e afilhados. Contudo, a pesquisa adverte que a formação de profissionais para a educação infantil deve contemplar aspectos diversos e complexos, não devendo se restringir apenas aos homens e às limitações impostas pela divisão sexual do trabalho.

Em sua pesquisa, Lima (2017) estuda a construção identitária profissional de homens licenciados em Pedagogia, a partir de suas trajetórias. Ao analisar a história de vida desses professores da Rede Municipal de Recife, o autor identifica forte influência de elementos comuns, como a origem socialmente desfavorecida e contingências externas, ainda que todos os participantes também confirmem admiração por algum de seus ex-professores. Lima (2017) conclui que os conflitos da atuação de homens em área de predominância das mulheres repercutem nos seus processos de identificação e de formação identitária profissional.

Com o objetivo de compreender como as trajetórias de vida levam homens a escolherem a docência na educação infantil, Moreno (2017) investiga homens professores da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Além de romperem com a compreensão estigmatizada de que o magistério seria “dom” ou “sacerdócio”, por exemplo, os sujeitos pesquisados manifestam a admiração por práticas e/ou docentes que conheceram e valorizam a estabilidade do cargo público. Como bem avalia Moreno (2017, p. 138): “[...] vejo que eles não são professores ‘prontos’, ‘finalizados’, mas que estão em processo de reconhecimento no/do campo, com suas práticas e o seu ‘eu’ professor”.

Já a pesquisa de Faria (2018) teve por objetivo elucidar a trajetória de professores homens (aposentados) na história da educação infantil de Mato Grosso do Sul, sobretudo por volta da década de 1970, no contexto de colonização dos municípios da microrregião de Iguatemi, no interior do estado. Além de notabilizar que a desconfiança sobre os homens professores de crianças data de muitos anos, a pesquisa desvela que devido à compreensão da época de que os homens é que

são os fortes, corajosos e ousados, esses eram mais facilmente destinados para o trabalho nas áreas rurais. Além disso, como às mulheres não era permitido o deslocamento para longas distâncias, para formação ou trabalho, o processo de feminização da educação infantil no campo não ocorreu como nas áreas urbanas.

Por sua vez, as investigações que se centram nas representações sociais (SOUSA, 2011; ALVES, 2012; ROSA, 2012; NUNES, 2013; SILVA, 2015; MENDONÇA, 2016) revelam diversos olhares e imaginários sobre os professores homens na educação infantil, que não se contradizem, mas se complementam.

Sousa (2011) investiga como se dá o ingresso e a aceitação dos homens docentes em duas unidades de educação infantil, sob a perspectiva das representações sociais. Se, por um lado, o autor registra a representação de que professores homens seriam “inadequados” para a educação infantil; por outro, constata que conhecer o profissional é o principal critério para sua aceitação pela comunidade escolar.

Alves (2012) busca conhecer o perfil do professor de educação infantil e os discursos que permeiam sua prática/trajetória profissional. A autora constata que:

Do ponto de vista da continuidade, os professores entrevistados apontaram, em suas falas, elementos que expõem a permanência de valores, ideias e crenças atribuídos socialmente aos homens e que, na experiência docente, acabariam por não alterar os significados associados ao magistério. (ALVES, 2012, p. 98).

A pesquisa de Rosa (2012) se ocupa em descobrir as maneiras como o professor homem é enunciado, e como se enuncia, acerca de sua condição de profissional em espaço reconhecido socialmente como próprio às mulheres. O autor registra o hiato que ainda há entre as palavras ‘professor’ e ‘homem’, normalmente grafadas com hífen por homens em suas autoenunciação. A seu tempo, conservando tal paradigma, as mulheres atribuem a esses homens também aspectos como o de paternagem.

Nunes (2013) investiga como a comunidade escolar percebe o professor homem da educação infantil, no município de Rio Verde (GO). Dentre as contribuições da pesquisa, evidencia-se que a violência simbólica acomete os profissionais homens da educação infantil, sobretudo impondo-lhes as funções que lhe seriam legítimas e as que não seriam.

A pesquisa de Silva (2016) também analisa as implicações do ingresso de docentes homens na educação infantil. No entanto, volta-se para aspectos como as representações discursivas das figuras masculinas, a polarização do binômio masculino/feminino e a necessidade de afirmação da heterossexualidade ante a comunidade escolar.

Da mesma forma, Mendonça (2016) busca esclarecer as condições objetivas em que se desenvolve o trabalho dos profissionais homens em um Centro de Educação Infantil do Município de São Paulo. Embora os resultados revelem a contribuição desses profissionais nos processos de socialização e na ruptura da imposição de papéis de gênero, alertam para o fato de que “permanecem falas que legitimam os papéis sociais de gênero, a ideologia machista, a reprodução da heteronormatividade e padrões sexistas naturalizados” (MENDONÇA, 2016, p. 116).

Por fim, cabe salientar que as pesquisas que tratam prevalentemente do exercício profissional dos homens na educação infantil – todos sob a perspectiva da ressignificação (13%) desse trabalho (FERREIRA, 2008; SOUZA, 2010; BONIFÁCIO, 2019) – oferecem contribuição por revelar que a presença dos profissionais homens é promissora, seja por agregar novos conhecimentos à educação infantil, seja por tornarem possível a superação do estranhamento social.

Ferreira (2008), por exemplo, empenha-se em descobrir se a inserção de professores em um campo feminizado gera novos significados para a educação infantil. A pesquisa empírica realizada no município de Coxixola (PB) fomenta resultados interessantes, revelando descontinuidade, mas também continuidade, inclusive das relações de gênero advindas da sociedade em geral, que antecedem as relações profissionais. Os homens não exercem a profissão exatamente da mesma forma que as mulheres, que se destacam em atividades de coordenação motora e na educação mais afetiva. No entanto, por suas particularidades, agregam novos saberes e nova relação professor-crianças, tornando a sala de aula em um ambiente mais sério, de maior controle da turma.

Sob o objetivo de compreender como o homem se constitui professor de creche, Souza (2010) direciona sua investigação para as relações entre esse profissional e os demais sujeitos da comunidade escolar (direção, professoras, crianças, famílias). Os resultados da pesquisa revelam como os sujeitos tentam adequar essa presença às exigências sociais, pois, não obstante o profissional homem ser representado pela imagem paterna, desempenha atividades restritas

quanto ao cuidado do corpo, por exemplo. No entanto, a autora identifica que essa inserção parece instigar ao mesmo tempo uma (re)significação dessa presença, rumo à superação do estranhamento de profissionais homens no espaço de creche.

Bonifácio (2019), com o objetivo de identificar aspectos particulares da profissionalização do docente homem, revela o constante estado de policiamento desse docente, que se esforça em se mostrar confiável, por estar sob constantes atravessamentos e desconfiâncias – até de sua orientação sexual –, além do crivo inicial das profissionais da unidade de educação infantil em que trabalham. O autor, porém, esclarece que essa desconfiância aos poucos se desfaz, mas que a necessidade de evitar contato físico devido aos preconceitos próprios da ideologia machista causa sofrimento no docente homem, por esse profissional se ver tolhido da liberdade para atender as necessidades afetivas das crianças.

Ao analisar tais pesquisas, evidencia-se que a maior parte delas focou na trajetória/identidade dos profissionais em questão. Igualmente, buscou-se compreender os motivos pelos quais os profissionais homens escolheram uma profissão feminizada, onde os conflitos para eles se evidenciam desde antes de concluírem a formação inicial e se acentuam quando passam a desempenhar as respectivas funções profissionais. Destacam-se a seguir algumas dela.

A pesquisa de Monteiro (2014), cujo título é “Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil”, foi realizada com homens que atuam como docentes em escolas públicas de São Paulo. Essa investigação detalhou as influências que levaram esses profissionais a optarem por uma profissão feminizada, tendo em vista os desafios que os mesmos teriam que enfrentar nos espaços em que convivem, desde o núcleo familiar, social e profissional. Assim, a pesquisa apontou as desigualdades nas relações de gênero, sendo um desafio a ser superado não só na carreira docente, mas também nos processos formativos e sociais.

De igual modo, a pesquisa de Lima (2017), sob o título “Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias”, corrobora para o entendimento das influências na escolha da docência para essa faixa etária. Identifica-se que tais escolhas estão intimamente relacionadas às constituições identitárias desses profissionais. Isso porque esses sujeitos têm de enfrentar tensões desde a escolha da profissão, mas também durante a formação e,

posteriormente, durante o exercício profissional, em particular devido à feminização do magistério infantil e aos mecanismos que a envolvem.

Assim, ficou evidenciado que esses profissionais tiveram que se reconfigurar e conduzir sua profissão mesmo diante de tudo parecer desfavorável. Essa realidade trouxe aproximações e distanciamentos que corroboraram ou não para que escolhessem o magistério infantil. De certo modo a resistência que enfrentaram influenciou levemente no processo de construção de um novo imaginário social, qual seja o do magistério exercido por homens.

Corroborando com os autores acima, Moreno (2017), por meio de sua dissertação, intitulada “Professores homens na educação infantil do município do rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias”, traz apontamentos para a compreensão da trajetória docente na educação infantil, analisando não só o processo de inserção desses homens na profissão, mas também o de permanência dos mesmos na docência infantil. O estudo destaca a importância das vivências e experiências no desenvolvimento da identidade desses profissionais, assim como as memórias em seus processos formativos.

Nesse sentido, além de mapear os profissionais homens na educação infantil, a pesquisa salienta suas dificuldades desde a escolha da profissão, até a atuação profissional, expressão do cenário desigual presente no país. Entretanto, a investigação constata que a rede municipal carioca é a líder da América Latina em atuação de homens na docência infantil, apesar dos desafios enfrentados.

De igual forma, Santos (2020), que realizou a pesquisa intitulada “Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na Educação Infantil”, traz o processo de escolha profissional e ingresso de pedagogos homens no atendimento à primeira infância. O autor aponta as desigualdades de gênero na profissão feminizada, identificando as fronteiras sexistas das tarefas entendidas como masculinas e femininas, que acentuam assim o processo excludente dos profissionais homens na educação infantil. Essa pesquisa se aproxima bastante da presente tese, pois reconhece a divisão sexual do trabalho como marco orientador desse tipo de desigualdade, porquanto a divisão sexual do trabalho influencia os processos que envolvem a formação e a trajetória dos profissionais homens na educação infantil.

O segundo bloco das pesquisas analisadas durante o levantamento buscou conhecer as representações sociais dos sujeitos escolares acerca do exercício

profissional de homens na educação infantil, sendo a segunda abordagem mais empregada dos estudos sobre gênero na educação infantil. Desse modo, retratou como se dá essas representações no âmbito escolar na infância, onde atuam numa profissão feminizada. Dentre os estudos, destacam-se:

O estudo de Sousa (2011), cujo título é “Por acaso existem homens professores de educação infantil? um estudo de casos múltiplos em representações sociais”, evidenciou as diferenças e semelhanças nas representações sociais dos professores homens na educação infantil. Despontou como semelhanças a representação social da educação infantil como etapa de preparo para outras fases, favorecendo que estes profissionais sejam aceitos pela comunidade escolar.

Outro aspecto relevante foi a compreensão de que é necessária uma formação específica e mais complexa para atuar com crianças pequenas, sob a qual a compreensão de gênero não esteja envolta em estigmas sociais. Ficou evidenciada a necessidade de mais docentes homens nas instituições de educação infantil pesquisadas. Além disso, a investigação revela que a validação profissional de trabalhadores homens no interior dessas unidades educativas passa necessariamente pelo juízo de valor que o corpo de servidores faz após certo tempo de observação, rotulando as práticas e experiências desses homens como positivas ou negativas. Contudo, para a validação profissional de docentes mulheres não se identifica o mesmo critério, ocorrendo de forma imediata, sem que estas precisem comprovar primeiro o seu profissionalismo e a sua confiabilidade, ao contrário de como ainda são tratados os profissionais homens.

De modo semelhante, a pesquisa de Carvalho (2015), intitulada “Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na educação infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz”, aponta as representações sociais nas relações de gênero na educação infantil, problematizando os sentidos que os homens atribuem à sua própria experiência docente na atuação com crianças pequenas.

A autora aponta que a questão da higienização dessas crianças representa um desafio nessa inserção de profissionais homens em espaços de atendimento a crianças pequenas, uma vez que ainda se atribui às mulheres essa função. Essa compreensão integra não só as representações das famílias, mas de toda a comunidade, inclusive das profissionais mulheres. A pesquisadora denomina essa visão de concepção naturalizada, que vincula a noção de gênero à de sexo. Assim,

evidenciam-se representações sociais marcadas pelas desigualdades e desinformações, o que demanda maior resistência até a superação dessa lógica.

A tese de Santos (2019), intitulada “Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil”, corrobora com os estudos listados acima sobre as representações sociais dos profissionais homens que atuam com crianças pequenas, retratando as relações de gênero e as relações sociais no modo como são constituídas as práticas na primeira infância.

A autora denuncia a historicidade dessas representações, que se perpetuam até a hodiernidade, permeadas pelas desigualdades de gênero, conservadas por uma educação sexista, de uma sociedade hetero-patriarcal. A pesquisadora salienta a importância das lutas e resistências para as transformações dessas relações que se estabeleceram e se conservam ao longo da história. Fica constatado com esse estudo que as relações de gênero são reproduzidas através de comportamentos, valores, atitudes e ensinamentos, assim como sua reprodução ocorre inclusive nas relações de trabalho no âmbito das instituições de educação infantil.

No levantamento da presente tese, identificou-se que parte dos estudos sobre profissionais homens na educação infantil enfocam o exercício profissional, em particular quanto à sua ressignificação. Dentre esses estudos se sobressaem o de Bonifácio (2019) e o de Ramos (2020).

Na pesquisa de Bonifácio (2019), intitulada “A profissionalização do docente masculino da educação infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos”, o autor aponta as potencialidades e fragilidades da profissão docente, tratando desde a sua constituição até a atualidade. Dessa maneira, ele sublinha a importância de se ressignificar a profissionalização do docente homem nos espaços de educação infantil, uma vez que esse profissional passa por diversos dilemas, conflitos e fragilidades em suas experiências profissionais.

Assim, Bonifácio (2019) destaca que para uma mudança social e cultural se fazem necessários mais estudos na área. Segundo o pesquisador, ressignificar a profissão docente exige o enfrentamento das bases históricas desiguais, sem o qual não é possível reduzir os impactos das desigualdades de gênero presentes e vividas diariamente por estes profissionais.

De igual forma, a pesquisa de Ramos (2020), cujo título é “Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil”, investigou o tema a partir dos temores da comunidade escolar quanto ao

trabalho de auxiliares e professores homens nos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia.

Ramos (2020) enaltece a importância da ressignificação da profissionalização do docente na educação infantil, dando vez e voz ao docente masculino, apontando o preconceito, o medo e o não lugar que esse profissional enfrenta, assim como os estranhamentos em geral que perpassam o cotidiano da docência de homens em instituições de atendimento infantil. Esses estranhamentos, que movem o processo de inclusão/exclusão, estão relacionados com a desvalorização social do docente e do auxiliar masculino no atendimento à primeira infância.

O presente levantamento também identificou que a gestão foi contemplada, mas com poucos estudos na área. Dois estudos abordam esse fator, o de Mendonça (2016) e o de Terres (2019), ambos tratados a seguir.

A pesquisa de Mendonça (2016), intitulada “Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão”, busca compreender a percepção da docência masculina por parte dos gestores. Dessa maneira, aponta a aceitação, o reconhecimento e a identificação desses sujeitos no trabalho com crianças pequenas.

Além disso, a pesquisadora se volta para o ideário de desconstrução do binarismo de gênero presentes historicamente na educação infantil e de como profissionais homens têm seus papéis representados socialmente. Assim, entende a posição estratégica da gestão no processo de combate às práticas sexistas.

De igual forma, a pesquisa de Terres (2019), com o título “Desafios de ser gestor homem nos Centros de Educação Infantil no município de São Paulo”, analisa os desafios dos gestores homens na atuação nos centros de educação infantil. Dessa maneira, a pesquisa se volta também às desigualdades sexistas presentes na docência, especialmente na primeira infância.

A pesquisa revela o grande desafio enfrentado pelos gestores e profissionais homens nos Centros de Educação Infantil, onde a premissa historicamente constituída é de que a mulher tem mais jeito para essa atuação por ser feminina e ter “vocação”, o que estereotipa e contribui para a desvalorização da profissão docente. Uma das maiores contribuições dessa pesquisa é identificar que professores, auxiliares e gestores homens passam por situações similares de exclusão, preconceito e desigualdade.

Ao longo do desenvolvimento desta tese emergem as seguintes questões norteadoras: a) Como se revela a divisão sexual do trabalho na educação infantil na SME de Goiânia? b) Que fatores têm contribuído para atrair profissionais homens para as funções de professores e auxiliares nos CEIs e CMEIs desse município? c) Esse aumento do número de profissionais homens na educação infantil converge para a redução das desigualdades entre homens e mulheres, para a valorização da carreira de magistério e/ou para a minimização dos efeitos da divisão sexual do trabalho em atividades relacionadas à educação e ao cuidado das crianças? d) Quais dilemas e conflitos esses profissionais homens têm enfrentando nos CEIs e CMEIs de Goiânia? e) Como essa realidade de ampliação de profissionais homens na educação infantil tem sido percebida pela comunidade escolar, especialmente pelas famílias, segundo a opinião de professores homens e gestores escolares? f) Esses profissionais têm recebido também manifestações de aceitação e de acolhimento em seu exercício profissional? g) Que limites, implícitos e explícitos, estabelecem-se aos profissionais homens? h) Que tipo de violência (física, verbal e simbólica) estão sujeitos esses homens ao desempenharem a profissão na educação infantil, espaço ainda ocupado majoritariamente por mulheres?

A partir do levantamento da produção de teses e dissertações relacionadas ao presente objeto, bem como das questões norteadoras, definiu-se como **objetivo geral** desta pesquisa: desvelar os conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens (professores e auxiliares) no exercício de sua atividade profissional na educação infantil na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Os **objetivos específicos** são: a) apresentar o processo histórico em que se atribuíram às mulheres as atividades de cuidado e ensino, sobremaneira na educação de crianças; b) analisar o crescente aumento do número de homens no exercício profissional em CEIs e CMEIS, considerando os fatores que têm contribuído para uma eventual reconfiguração da divisão sexual do trabalho na educação infantil; c) desvelar as razões e perspectivas profissionais que levaram esses homens a se interessar por uma área de trabalho ocupada majoritariamente pelas mulheres; d) identificar os principais conflitos e dilemas dos profissionais homens na educação infantil da SME de Goiânia, especificamente os relacionados à pouca aceitação da comunidade escolar, uma vez que parte desta ainda entende o trabalho na educação infantil como impróprio para homens.

Esta tese se organiza em seis seções. Na primeira, caracterizada pela **Introdução**, apresentam-se as considerações iniciais, os elementos que corroboraram para a escolha do objeto, a contextualização da temática, o estado do conhecimento, as questões norteadoras, os objetivos geral e específicos, bem como a organização da pesquisa.

Na segunda seção, intitulada *Profissionais homens na educação de crianças pequenas: elementos históricos e relacionais*, discutem-se os intricados elementos históricos que têm constituído essa relação entre os profissionais homens: divisão sexual do trabalho, modernidade, industrialização, bem como reconhecimento e institucionalização da infância, dentre outros.

A terceira seção – denominada *Educação infantil: processo histórico e regulamentação* – a partir da compreensão sócio-histórica da criança, resgata o processo que desencadeou o desenvolvimento da educação infantil, inicialmente na Europa, alcançando o atual momento de garantia do direito à educação infantil no Brasil.

Na quarta seção – cujo título é *Educação infantil em Goiânia: a realidade e suas contradições* – aborda-se o sistema escolar do referido município, a partir de elementos intrínsecos, como: o processo de formação do sistema escolar no âmbito municipal, a oferta de educação infantil e o aumento de ingresso de profissionais homens nessa etapa da educação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia.

Na quinta seção – com o título de *Percursos teórico-metodológicos da investigação* – apresentam-se os desdobramentos da pesquisa, sobretudo a partir da metodologia e da teoria adotadas como referência para esta investigação.

Na sexta seção – intitulada *Falar de si: conflitos e enfrentamentos de docentes e auxiliares do sexo masculino dos CEIs e CMEIs e as vozes da ordem escolar de gestores* – analisam-se os dados da pesquisa empírica à luz dos fundamentos teóricos, cujo enfoque principal trata dos conflitos e dilemas dos profissionais homens em seu cotidiano na SME de Goiânia.

Por fim, apresentam-se as **Considerações finais**, por meio de reflexões sobre toda a pesquisa, com ênfase para os pontos mais relevantes. Posteriormente, são elencadas as referências utilizadas no texto e os apêndices que compuseram esta tese de doutorado em Educação.

2 PROFISSIONAIS HOMENS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ELEMENTOS HISTÓRICOS

“O homem não está na Educação Infantil para tomar o lugar da mulher, mas ele está na educação infantil para construir espaços de discussões, espaços de relações onde homens e mulheres realizam ações educativas e pedagógicas. As crianças enquanto sujeitos de direitos têm o direito de conviver, de participar, de brincar, de conhecer-se, de explorar e expressar com diferentes sujeitos, homens e mulheres. A gente precisa desconstruir essa ideia errônea de que homens e mulheres não podem estar nos mesmos espaços, exercer as mesmas funções.”

(Professor C)

A prevalência feminina na educação infantil não ocorre apenas no Brasil, mas em muitos países essa presença da mulher é também superior à do homem. Para Saporolli (1997), muito se deve à consolidação da ideia de que essa profissão é inata ao universo feminino, acreditando-se que desde o nascimento a mulher já teria prerrogativas para atuar futuramente como docente de crianças pequenas, encarando assim a profissão como uma “paternagem”⁴. Assim, a feminização foi legitimada ao longo dos anos, com uma história marcada pela desigualdade de gênero e pela adversidade à presença de profissionais homens na educação infantil.

Ressalta-se que a educação infantil, cuja origem teve natureza assistencialista, com duas vertentes: jardim da infância, direcionado às elites, e creche, voltada às camadas populares (GONÇALVES; ANTUNES, 2015). Dessa forma, a presença masculina na educação infantil é um fenômeno recente e vem ganhando espaço nas discussões no campo educacional e nas relações de gênero no Brasil e no mundo.

Já o ensino primário contou por séculos com o exercício profissional exclusivamente dos homens, contudo desde o século XX se tornou majoritariamente das mulheres. Esse fenômeno decorre de um processo histórico afetado em especial pela divisão social e pela divisão sexual do trabalho (MARX; ENGELS,

⁴ Esse termo tem sido empregado para fazer referência ao desempenho profissional do professor como uma extensão da condição de pai. Segundo Rosa (2012, p. 140), ao empregar esse vocábulo, “[...] muitos textos comparam o professor ao pai, aquele que culturalmente protege e tem lei ao seu lado. A emersão do dispositivo da paternagem parece uma medida de afastar a sexualidade desses docentes, considerada exacerbada, e demonstrar a funcionalidade desses sujeitos que ingressam no magistério. Os saberes da paternagem culminam no aspecto do cuidado que o homem deve exercer na docência”.

2010), que dentre outros fatores levaram à feminização do ensino e do cuidado voltados às crianças.

Como a realidade não é linear, os processos históricos não se desenvolvem apenas em uma direção. Ilustra esta situação o fato de que se observa no Brasil um movimento recente de aumento na inserção de homens no exercício profissional de ensino e cuidado de crianças pequenas.

A educação infantil em seus processos constitutivos foi se configurando com a naturalização de que a mulher, e especialmente a mãe, seria a pessoa mais indicada para o cuidado e educação das crianças pequenas, por acreditarem que as mulheres já nasciam com as habilidades específicas para o magistério (LOURO, 2012; 2014).

Com base nesses pressupostos, é possível afirmar que a educação infantil sempre foi feminina, pois mesmo Froebel, idealizador do *Kindergarten* (jardim da infância), acreditava as mulheres é que teriam maiores condições de trabalhar com as crianças pequenas. A esse respeito, Amude e Silva (2008) asseveram que:

Era meta do educador [Froebel] a formação de mulheres, chamadas de jardineiras, para que pudessem trabalhar com as crianças. Ele acreditava que as mulheres eram naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação. Elas cuidavam das crianças tal qual se cuida de um jardim. Essa mulher devia ser também mãe, símbolo do afeto e do cuidado. (AMUDE; SILVA, 2008, p. 170).

Ao analisar que a vertente jardim da infância da educação infantil, voltada para crianças da elite, foi pensada, planejada e proposta por um homem, Froebel, que acreditava que as mulheres é que teriam maiores condições de atender ao público infantil, Gonçalves e Antunes (2015) analisam

É interessante notar que a Educação Infantil, segundo a perspectiva educativa, foi idealizada por um homem educador. Porém, esse mesmo pensador já acreditava que as mulheres/jardineiras é que tinham maiores condições de trabalhar com as crianças, especialmente por ser “naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos” necessários para atuar na área da educação. Ou seja, não havia a preocupação com a formação profissional, a associação da maternidade como condição importante, por simbolizar afeto e cuidado, era o que predominava como ideal de educadoras ou jardineiras (GONÇALVES; ANTUNES, 2015, p. 138).

Dessa maneira, nota-se a ligação entre os aspectos maternos e profissionais na formação da educação infantil. Esse fator foi se legitimando com o passar dos

tempos até os dias atuais, em que tem se percebido uma maior discussão acerca da segregação de gênero no cuidado e educação de crianças pequenas.

Educação e cuidado não são indissociáveis, de modo que a educação infantil não deve se tornar estritamente doméstica ou escolarizante. Compreender o binômio educar/cuidar em sua dimensão histórica é requisito para que os espaços de educação infantil se tornem ambientes plurais, que valorizem as masculinidades e feminilidades, promovendo a diversidade e superando dogmas e discriminação.

Ora, consoante com Carvalho (1998), destaca-se que muito pouco se sabia acerca da presença e das atividades laborais que os homens desempenham na educação infantil e o que representam em termos de feminilidade e masculinidade, bem como da respectiva influência sobre as crianças. Felizmente, a curiosidade acerca de toda a complexidade histórica, política, econômica e social que envolve o binômio cuidar/educar vem instigando estudos sobre o exercício profissional por homens na educação infantil.

As pesquisas se fazem imprescindíveis para se superar a naturalização de desigualdades e estigmas. Nesse sentido, o exercício profissional de docentes e auxiliares homens na educação infantil precisa ser compreendido sob a perspectiva histórica, a fim de que se rompam os preconceitos e estigmas que ainda permeiam nossa sociedade.

Destarte, entender como tem se configurado historicamente a educação infantil – inclusive em países distintos do Brasil – possibilita um novo olhar para a docência masculina. Da mesma forma, compreender que o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em unidades de educação infantil não se restringe ao cuidado ou ao ensino demanda superar a segregação de gênero, abrindo-se às possibilidades de novas sociabilidades e, portanto, de novas contribuições aos espaços de educação infantil.

Uma vez que a divisão sexual do trabalho desempenha ação estratégica nessa estrutura social e hierárquica, o próximo tópico oferece subsídios para a compreensão de suas influências no processo de feminização do cuidado e ensino de crianças pequenas, bem como das razões para os conflitos que ocorrem quando há inserção de profissionais homens nesses espaços.

2.1 Divisão Sexual do Trabalho e implicações para a educação

É bem verdade que a divisão sexual do trabalho se inicia ainda nas sociedades comunitárias de caçadores-coletadores. Ao analisar um período de transição da organização do homem em tribos ainda comunitárias para a organização em sociedade, Engels (2017) aponta que:

[...] a divisão do trabalho é absolutamente natural, subsistindo apenas entre os dois sexos. O homem vai à guerra, à caça e à pesca, procura as matérias-primas para a alimentação e produz os instrumentos necessários para isso. A mulher cuida da casa, prepara a comida e confecciona as roupas: cozinha, fia e costura. Cada um manda em seu domínio, o homem na floresta e a mulher em casa. Cada um é proprietário dos instrumentos que confecciona e utiliza: o homem possui as armas e os utensílios de caça e pesca, a mulher é dona dos utensílios domésticos. A economia doméstica é comunista, abrangendo frequentemente muitas famílias. Aquilo que é feito e utilizado em comum é de propriedade comum: a casa, a horta, a canoa. Aqui, portanto, e somente aqui vamos encontrar 'a propriedade fruto do trabalho pessoal' que os juristas e economistas atribuem à sociedade civilizada e que é o último subterfúgio jurídico em que se apoia hoje a propriedade capitalista. (ENGELS, 2017, p. 198-199).

No entanto, como Rocha (2012) esclarece que essa divisão de tarefas só ganha o caráter de dominação masculina e de submissão feminina com o surgimento da propriedade privada, em que se torna oportuno o confinamento da mulher também para garantir a herança da propriedade privada.

Assim, ao se referir a um estágio histórico mais avançado da organização do ser humano, agora já vivendo em sociedade, Engels (2017) considera que:

[...] até hoje nada sabemos sobre como e quando os rebanhos passaram da propriedade comum da tribo ou da gens para a propriedade dos diferentes chefes de família. [...]. Providenciar a alimentação estivera sempre a cargo do homem e os instrumentos necessários para isso eram produzidos por ele e de sua propriedade. Os rebanhos constituíam nova fonte de alimento e de outros benefícios, e o trabalho do homem era de início sua domesticação e mais tarde sua criação. Por isso pertencia-lhe o gado, bem como as mercadorias e os escravos obtidos em troca do mesmo. Todo o excedente deixado agora pela produção pertencia ao homem. A mulher tinha participação no consumo, mas não tinha qualquer parte na propriedade (ENGELS, 2017, p. 201).

Ora, com a propriedade privada surgiram também as classes sociais e as desigualdades se efetivaram. De modo que a divisão social do trabalho e a divisão sexual do trabalho ganharam dimensão de dominação e exploração.

Ao analisar essa transformação no seio da família, também influenciada pelo advento da domesticação dos animais, Engels (2017) traça um paralelo entre a

posição anterior, do guerreiro e caçador, e a posição posterior, do proprietário de rebanho:

O guerreiro e caçador 'selvagem' se havia conformado com o segundo lugar na hierarquia doméstica, precedido pela mulher. O 'suave' pastor, com base em sua riqueza, tomou a dianteira e deixou a mulher em segundo lugar. E ela não podia se queixar. A divisão do trabalho na família havia regulamentado a distribuição da propriedade entre o homem e a mulher. Essa divisão do trabalho na família continuava sendo a mesma e, no entanto, pusera as relações domésticas de cabeça para baixo, simplesmente porque a divisão do trabalho fora da família se havia tornado diferente. (ENGELS, 2017, p. 201, grifo meu).

Dessa forma, a dominação sobre a mulher começou por ocasião do surgimento da propriedade privada dos meios de produção. Como o homem passa a ter posse sobre os meios de produção, a mulher fica alijada da produção social e passa a ficar como que confinada às atividades do lar. Na medida em que se distancia da produção social, a mulher passou a produzir exclusivamente para a família, que se tornou patriarcal, uma vez que passou a ser dominada pelo patriarca (ENGELS, 2017; MARX; ENGELS, 2014).

Contudo, condições materiais distintas – como a Revolução Industrial e a tecnologia – têm alterado, mas somente em parte, essa estrutura social e familiar. Isso porque, de fato a história do trabalho, independente de classe e de gênero, apresenta as dimensões social e econômica, mas também cultural e ideológica.

Assim, a autonomia apenas social ou econômica de uma classe ou gênero não necessariamente assegura a autonomia na íntegra e muito menos a emancipação social. Logo, identifica-se que dialética presente no curso da história pode alterar a hierarquia e as relações sociais conforme as mais disposições históricas de cada época. É o que faz com que os elementos de cada sociedade não sejam lineares, independentes entre si e imutáveis. Não apenas isso, a mesma estrutura social de dominação pode ainda se configurar de maneiras diversas, mas com sua essência conservada.

Monteiro e Altmann (2014) advertem que a divisão sexual do trabalho ocorre desde a desigual separação de responsabilidades no ambiente doméstico, como na sociedade em geral, revelando-se mais objetivamente no mercado de trabalho. A docência ilustra bem a desigualdade que opera na divisão sexual do trabalho, onde as mulheres predominam e os salários são baixos em comparação com outras áreas que demandam a mesma formação. De forma sucinta as autoras apontam, ainda, a

distinção dentro da própria profissão docente: “[...] enquanto na educação superior a presença masculina e os salários pagos são os mais elevados na área da docência, a educação infantil é a etapa com a menor presença de homens e com os menores salários” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 722).

Embora o primeiro jardim de infância e a primeira creche tenham sua origem sob a direção de dois homens – respectivamente Firmin Marbeau, em 1847, na França; e Froebel, em 1840, na Alemanha –, atividades como o cuidado e a educação de crianças pequenas desde muito foram atribuídas como próprias às mulheres, já que esse tipo de atividade foi frequentemente relacionado à maternidade e ao trabalho doméstico da mulher. Essa compreensão predominante em diversos países tem influenciado deveras para que a educação infantil, comparada às outras etapas da educação, apresente maior incidência de profissionais mulheres.

A divisão sexual é expressão das relações sociais entre os sexos, de modo que a predominância de mulheres no ambiente de educação infantil acaba por reforçar os papéis estabelecidos socialmente, naturalizando tais convenções e, por conseguinte, a própria divisão sexual do trabalho. Como analisam Monteiro e Altmann (2014, p. 723):

Na perspectiva da 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 sexuais, que limitam o gênero ao sexo biológico.

Sob a arbitrariedade da separação de trabalhos com base no sexo biológico, papéis estereotipados de gênero se propõem a estabelecer e impor as diferenças entre o que seria masculino e o que corresponderia a feminino.

Devido a essas incompreensões produzidas em torno da concepção de gênero, homens que desempenham atividades em áreas onde prevalecem as mulheres – a exemplo da educação infantil – enfrentam conflitos próprios dessa imposição. A maioria das pesquisas sobre a inserção de profissionais homens na educação infantil dão conta desses conflitos, a exemplo de Sousa (2011), Alves (2012), Rosa (2012), Nunes (2013), Silva (2015) Mendonça (2016) e Bonifácio (2019), dentre muitos outros. De modo geral esses conflitos atestam sobre a

condição de suspeição a que estão submetidos professores e auxiliares quando escolhem o exercício profissional nessa etapa da educação.

Como bem identificam Monteiro e Altmann (2014), o professor homem da educação infantil convive continuamente com conflitos advindos da noção hegemônica de sexualidade. Por isso, segundo essas autoras, os principais conflitos que esse profissional enfrenta nessa etapa da educação dizem respeito ao imaginário que associa a figura do homem à violência e ao abuso sexual. No entanto, as autoras identificam, inclusive, que alguns profissionais homens se sentem pressionados a reafirmarem continuamente a heterossexualidade.

Uma vez compreendidos alguns elementos referentes aos impactos da divisão sexual do trabalho na educação, no tópico a seguir apresenta-se uma breve historicização do processo de institucionalização da infância e sua implicação para a atual configuração de sexo dos profissionais da educação infantil. Essa breve historicização se faz importante para a compreensão das contradições ao longo da história envolvendo a infância, a educação infantil e o exercício do magistério.

2.2 Institucionalização da infância, demanda e configuração profissional de magistério

É certo que criança e infância são conceitos que se distinguem. Cada um desses conceitos carrega sua própria natureza histórica, social e cultural. O certo é que:

[...] não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança, mas as duas categorias não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história. (SIQUEIRA, 2011, p. 23).

Kramer (2006a), no entanto, explica que criança corresponde a uma fase da história própria de cada ser humano, um período compreendido por volta do nascimento até a idade aproximada de 10 anos.

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 13).

Embora a criança tenha marcado presença durante toda a história da humanidade, Ariès (2006) revela que o sentimento de infância teve seu germen por volta do século XIII. Valendo-se de uma cuidadosa análise da representação de criança em obras de arte, o autor ilustra como ocorria sua representação de adulto em miniatura: “[...] no mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 2006, p. 18).

Assim como “a descoberta da infância”⁵ no campo da arte tenha ocorrido paulatinamente a partir do século XIII, a infância foi pouco reconhecida na realidade concreta das sociedades europeias até o século XVI. Para Ariès (2006), até então as crianças eram misturadas com adultos, a fim de que aprendessem atividades domésticas ou outras. Soma-se a isso o fato de que a taxa de mortalidade das crianças era elevada, principal motivo pelo qual os adultos não se apegavam muito a elas, devido à alta probabilidade de que logo fossem “substituídas” por outras, uma vez que a taxa de natalidade também era alta.

Segundo Ariès (2006), a infância se notabilizou apenas ao longo dos séculos XVII e XVIII, no bojo das transformações referentes à maneira como se viam as crianças. O autor aponta que a partir do século XVII teve início uma nova etapa da história da criança. Assim, sua representação se tornou menos desfigurada do que na Idade Média. Foi graças a essa nova imagem acerca da criança que se desenvolveram atividades, serviços e métodos educativos voltados a ela.

Além disso, do século XVIII para o XIX ocorreriam profundas transformações no mundo, inicialmente na Europa. A urbanização e a industrialização compuseram um pacote de transformações que contribuíram para a forma como a estrutura familiar tradicional entendia o cuidado que se deveria ter com os filhos pequenos.

⁵ Ariès (2006) emprega a expressão “descoberta da infância” para se referir ao processo em que os artistas passaram a evidenciar em suas obras as crianças por meio de qualidades particulares, inerentes à infância. O autor identifica que até o século XIII a arte ignorou (por desconhecimento ou escolha) a infância, ao retratar as crianças com expressões e características inerentes aos adultos, em geral empregando apenas distinção de tamanho. O autor conclui que “[...] a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII” (ARIÈS, 2006, p. 28). Desse modo, “descoberta da infância” se difere levemente da expressão “reconhecimento da infância”, empregada continuamente nesta tese em alusão não apenas à descoberta da condição particular como também ao seu reconhecimento social, materializado na atenção às necessidades próprias da criança.

Por esse período, na França, a burguesia já alcançava a posição de classe hegemônica. Uma vez que se estabelecia um novo modelo econômico, até em virtude também da Revolução industrial, ocorriam inevitavelmente transformações também políticas e sociais. Dentre essas transformações, criaram-se instituições de atendimento às crianças. Em geral, instituições de proteção e cuidado, no caso de crianças de famílias pobres; e instituições pautadas no desenvolvimento, com destaque a dimensões, como a cognitiva, a motora e a social.

A demanda desse atendimento também gerou a necessidade de uma mão de obra para tal, que inicialmente era predominantemente de homens, legitimados à época como o sexo próprio para essas atividades. Contudo, o devir que se operou no âmbito da sociedade levou a uma reviravolta nessa realidade. Afinal, conforme Louro (2014) identifica, desde o século XVIII a presença da mulher na educação veio aos poucos se estabelecendo, e paulatinamente conquistou a “permissão” para se dedicar à educação das crianças menores. Essa conquista se deve ao fato de que, devido a condições próprias dessa época, passou-se a defender que as mulheres eram as realmente preparadas para essa responsabilidade. Entretanto, o ingresso das mulheres na profissão do magistério e do cuidado integral não veio senão após conflitos.

Ribeiro (2015) esclarece, contudo, que as mulheres no Brasil trilharam um percurso árduo, inclusive para as afortunadas, cujos pais e maridos as encerrava em saberes estritos à vida doméstica. Da colonização à segunda metade do século XVII, não havia sistema formal de educação para as mulheres. Assim, somente as mulheres de famílias abastadas, desde que estas lhes permitissem, contavam com a possibilidade de estudar nas escolas de Portugal.

Curiosamente, a primeira instituição no Brasil colônia que ofereceu ensino de leitura e escrita foi o convento, cuja primeira unidade foi fundada na Bahia em 1678. No século XVIII essas unidades religiosas se propagaram pelo território nacional, de modo que por essa época se caracterizava mesmo como um espaço institucional onde oficialmente se permitia às mulheres (internadas) o aprendizado da leitura e da escrita.

Além disso, de finalidade religiosa e sob a modalidade de internato, os conventos foram se tornando possibilidade de refúgio ou de prisão, razão pela qual não alcançavam a pretendida atmosfera vocacional. Era refúgio para aquelas que a eles recorriam em busca da oportunidade de estudar ou de saírem da dominação de

pais ou maridos indesejáveis (desde que brancas e com dotes). No entanto, para outras mulheres não se tratava de escolha e sim de imposição, razão pela qual não se dedicavam à religião, como explica Ribeiro (2015, p. 88):

[...] A pouca religiosidade [dos mosteiros] era explicada por diversas razões: muitas mulheres eram internadas sem nenhuma vocação definida e com pouca idade. Os pais que tivessem gerado muitas filhas trancafiavam a maioria nos conventos, com receio de terem de dividir suas propriedades com os futuros genros. Também era para os conventos que os maridos enviavam as esposas que os traíam, ou as que eles queriam trair, quando não a assassinavam. Nesse sentido, essas instituições eram reconhecidas como “prisões místicas”.

Essas revelações de Ribeiro (2015) representam bem a dominação masculina sobre as mulheres no Brasil colônia. Ora, essa era parte da realidade de mulheres “afortunadas”, o que suscita entender que as condições eram tanto mais adversas daquelas que não se enquadravam nessa classificação, sobretudo as índias e negras. Da mesma forma, é pertinente pensar que, em uma sociedade onde as mulheres eram tratadas com tal indignidade, essa falta de civilidade não favorecia o reconhecimento da infância, a exemplo do que estava acontecendo em parte da Europa.

Como lembra Villela (2015), foi apenas durante o reinado de D. João VI, no início do século XIX, que surgem no Brasil as primeiras iniciativas voltadas à construção de um sistema formal de educação, ainda que com o nível primário de instrução. Foi no âmbito dessas iniciativas que se inauguram aos poucos escolas primárias femininas, com o currículo bastante restrito em relação ao oferecido para os meninos em suas escolas. De qualquer forma, essas iniciativas viriam a provocar, posteriormente, mudança no quadro de professores, até então ocupado quase que exclusivamente pelos homens.

Conforme pondera Villela (2015) a restrição curricular para as meninas foi empregada como dispositivo por décadas. Como explana a autora, essa acepção de gênero estava em consonância com o imaginário daquela sociedade, patriarcal e reacionária, que reservava continuamente às mulheres um papel próprio dos cuidados domésticos e reproduzia o estigma de que possuíam menor capacidade intelectual que os homens. A seguir um exemplo de como essa ideologia foi fortemente difundida:

Desde as discussões parlamentares em torno do currículo das escolas de meninas que antecederam a promulgação da Lei Geral do Ensino de 1827,

apesar de alguma oposição venceu a emenda que propunha a simplificação do conteúdo daquelas escolas. O senador Visconde de Cayru profere um longo discurso defendendo a superioridade masculina e, por fim, o Marquês de Caravellas conclui: ‘as meninas não têm desenvolvimento de raciocínio tão grande como os meninos’. Por que então escolarizar as meninas? (VILLELA, 2015, p. 109).

Sob tal atmosfera de discriminação, no final do século XIX o número de mulheres já superava o de homens no ensino primário formal. Com o êxito nesse nível de ensino, as egressas passaram a ter condições de ingressar em escolas normais, muitas criadas ainda na década de 1830. Desse modo, o ingresso das mulheres na profissão docente torna-se propício com a institucionalização da formação docente em terras brasileiras.

Assim, no processo de institucionalização da formação docente, as escolas normais propiciaram o ingresso das mulheres na profissão, ao passo em que substituíram “[...] definitivamente o ‘velho’ mestre-escola pelo ‘novo’ professor do ensino primário” (VILLELA, 2015, p. 101). Ou seja, rechaçou o modelo nada especializado da prática de ensino, ao lançar as bases formativas para a profissionalização docente.

Não obstante os avanços operados por meio das escolas normais, convém ressaltar que a sociedade da época era ao mesmo tempo patriarcal e escravocrata, de forma que conservou mecanismos de reprodução social, inclusive na educação:

[...] o saber se distribuíra em porções que variavam de acordo com a parcela da população à qual se destinava. Se em relação ao povo livre a distinção era mais camuflada, podendo ser observada apenas quanto à intensidade do conteúdo oferecido nas escolas, havia outros segmentos em que a exclusão podia ser percebida mais facilmente. Esse era o caso dos negros, proibidos de frequentar as escolas primárias da província e, da mesma forma, a Escola Normal. É interessante perceber que a lei lhes proibía o acesso, “mesmo que libertos”, o que demonstra a violência dessa sociedade em que, sob a capa do preconceito racial, evidenciava-se a necessidade de uma classe subjugar a outra. Havia um temor constante de que os negros viessem a se organizar, e, certamente, o domínio da leitura e da escrita poderia tornar-se um instrumento poderoso para essa organização. (VILLELA, 2015, p. 108).

De qualquer forma, o Estado propiciou por meio das escolas normais o ingresso das mulheres brasileiras na profissão docente, o que não representa dizer que foi uma decisão gratuita/desinteressada, como se discute no próximo tópico. No entanto, essa intervenção do Estado no século XIX oferece subsídios suficientes para se compreender como o poder estatal, por meio de políticas públicas educacionais, é capaz de transformar a realidade concreta, reduzindo desigualdades

como a de acesso à educação e a de desigualdade de gênero. Nesse sentido, fica evidente que as desigualdades de gênero no âmbito da educação infantil são reversíveis, demandando políticas apropriadas para tal.

Em suma, o atendimento pré-escolar esteve relacionado à carência da classe trabalhadora de ser assistida, inicialmente como proteção das crianças ao assédio do sistema capitalista e posteriormente como supridora de eventuais limitações dos lares. Igualmente, destaca-se a reconfiguração do quadro de professores e cuidadores, na qual a predominância dos homens no magistério se converteu na predominância das mulheres, sobretudo na educação infantil.

As influências políticas e econômicas desse processo são discutidas no subtópico a seguir, que trata ainda como o campo busca conservar a atual configuração da divisão sexual do trabalho, especialmente na educação infantil.

2.2.1 Feminização do magistério e a resistência à atuação de homens na educação infantil

Apple (1988) desvela como se desencadeou, do final do século XIX para o início do século XX, o processo de feminização do magistério, em países como Estados Unidos, Inglaterra e País de Gales. O autor denuncia que as investidas para maior racionalização e controle pelo Estado e pelo capital desencadearam a transformação do magistério, passando de uma profissão predominantemente masculina para uma predominantemente feminina.

O autor revela como o magistério se tornou pouco atraente para os homens nos Estados Unidos, por exemplo:

O magistério tornou-se feminino, em parte porque os homens o **abandonaram**. Para muitos homens, o 'custo de oportunidade' era muito alto para permanecerem no magistério. Muitos professores ensinavam em tempo parcial (por exemplo, entre as colheitas) ou como ponto de partida para outros empregos mais lucrativos ou prestigiosos. Mas com o crescimento da classe média nos Estados Unidos, com a formalização do ensino e dos currículos na segunda metade do século passado, e com os maiores requisitos de credenciais e certificados que passaram a ser exigidos para o magistério nessa época, os homens começaram a – e quase sempre conseguiram – procurar trabalho em outro lugar. (APPLE, 1988, p. 18, grifo do autor).

Concomitante a esse processo de abandono dos profissionais homens, ocorreram algumas mudanças que impulsionaram as mulheres ao magistério na

educação primária. Dessas mudanças desponta o acesso das mulheres à educação e ao trabalho fora de casa, bem como o recrutamento cada vez mais intenso pelas fábricas e pelo Governo. Entre o trabalho em fábricas com excessiva exploração e o magistério, este se tornou demasiado atrativo. Para Apple (1988), essa abertura do magistério às mulheres explorou a reprodução ideológica da estrutura patriarcal exatamente ao associar o magistério e a domesticidade, uma vez que o instinto maternal é que orientaria a escolha da profissão. Ora, empregando essa ideologia, legitimaram o pagamento de salários inferiores, uma vez que as mulheres aderiam ao magistério por vocação, voluntariedade.

Aliás, esse estratagema também foi empregado em países como o Brasil, mas já durante a segunda metade do século XX, com a massificação da educação. Mesmo atualmente a desvalorização acentuada dos níveis mais elementares de educação, como no caso da educação infantil, é evidenciada por autores como Vieira (2010):

A desvalorização da educação infantil é fenômeno quase universal, resultando de sua relação com a sua esfera de produção da vida, negócio de mulheres, campo feminino, destinado a um público infantil dependente de cuidados, sem palavra. Trata-se de um subsetor de políticas sociais que sofrem progressos cruciais em relação aos direitos, mas onde predominam intensas ambiguidades, mascaradas por consensos aparentes. (VIEIRA, 2010, p. 151).

Entretanto, Apple (1988) esclarece que por muito tempo a educação era um dos poucos espaços onde as mulheres de classe média podiam exercer a atividade laboral. Soma-se a isso o fato de que a escola era um dos raros lugares onde podiam exercer algum poder. Como bem apresenta Assunção (1996), a prevalência de homens ou de mulheres na escola se explica pelas relações simbólicas entre os sexos. Para o referido autor, a ausência de um dos sexos ajuda a compreender a presença do outro:

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. 3).

A relação entre homens e mulheres se apresenta não apenas na prevalência de um dos sexos. A autora explica também como o estigma de “mundo masculino” e

de “mundo feminino” alcançam tanto os homens quanto as mulheres no desempenho de sua profissão:

Mulheres e homens incorporam – através da 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. 3).

Evidentemente que as representações sociais se situam historicamente. O que se caracteriza como rótulo em uma sociedade e em determinado tempo pode não representar em outro lugar e tempo. Por isso, conforme Louro (2014), compreender gênero está além da noção de papéis estabelecidos para homens e mulheres:

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos) constituem hierarquias entre os gêneros. (LOURO, 2014, p. 28).

Aliás, a sociedade insiste em estabelecer o que seria adequado e inadequado para homens e para mulheres. Essas tentativas de classificação costumam ignorar os processos históricos que envolvem os costumes de cada sociedade. O certo é que são carregadas de violência simbólica, pois pretendem apresentar como legítimas concepções arbitrárias que atendem a interesses de classes e de frações de classes, com o intuito de dominação.

Embora nos espaços de educação básica ainda ocorra a prevalência feminina, a inserção de homens na etapa de educação infantil costuma ser acompanhada de maior resistência e desconfiança, sobretudo das habilidades no trato com as crianças, da responsabilidade e da confiabilidade. Santos (2014) expõe

com objetividade essa realidade pela qual os profissionais homens são acompanhados, observados e avaliados:

Nos estudos sobre a docência masculina na Educação Infantil, principalmente de dissertações e teses nos últimos anos, verifiquei que esse é um dado que aparece em várias dessas pesquisas, ou seja, a dificuldade enfrentada pelos homens que trabalham com crianças de 0 a 5 anos, que pela especificidade de sua faixa etária, demandam mais práticas de educação e cuidado. Essa dificuldade é expressa, primeiramente, pelo olhar desconfiado das colegas e por uma espécie de “estágio probatório”, que serviria para verificar se esse homem “é confiável”. (SANTOS, 2014, p. 86).

Essa resistência no âmbito da comunidade escolar não ocorre sem motivos. Reconhecendo os impactos das bases materiais das sociedades, Bourdieu (2014) confere atenção também à dimensão simbólica presente nos processos de dominação presentes nas estruturas sociais e hierárquicas:

Parece-me que não é possível compreender verdadeiramente as relações de força fundamentais da ordem social sem que intervenha a dimensão simbólica dessas relações: se as relações de força fossem apenas relações de força físicas, militares ou mesmo econômicas, é provável que fossem infinitamente mais frágeis e fáceis de inverter [...]. Ao longo de todo o meu trabalho tentei reintroduzir esse paradoxo da força simbólica, do poder simbólico, esse poder que se exerce de maneira tão invisível que até nos esquecemos de sua existência e que aqueles que o sofrem são os primeiros a ignorar sua existência já que ele só se exerce por se ignorar sua existência. É esse o tipo mesmo de poder invisível. (BOURDIEU, 2014, p. 224).

Assim, cada dispositivo e ação que objetiva confirmar o poder hegemônico representa o “poder simbólico”, que se faz valer aplicando a violência simbólica. Bourdieu e Passeron (2012) definem como poder simbólico “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentando sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 25). Portanto, ao velar as relações de força, o poder simbólico legitima a dominação e as desigualdades.

Gonçalves e Oliveira (2017) dão conta do impacto do poder simbólico sobre profissionais homens em possibilidade de trabalharem com crianças. As autoras identificam que, dadas as representações da sociedade, o receio desses profissionais de serem incompreendidos no desempenho de suas responsabilidades com crianças é desfavorável para que homens se interessem em trabalhar na educação infantil.

Contudo, Bourdieu e Passeron (2012) lembram que as regras de cada campo estão suscetíveis a mudanças, embora essas costumam a ocorrer de forma paulatina, de modo que as estruturas de reprodução não estão isentas de resistência e de superação. No campo escolar, especialmente na educação infantil, não é diferente. É acerca dessa mudança que o próximo tópico trata, ao contrastar a tendência de “reocupação” desse espaço por profissionais homens na realidade brasileira e internacional.

2.3 Presença de homens na educação infantil: nova tendência nacional e internacional

Sabe-se que os espaços educativos de crianças de 0 a 6 anos abarcam pessoas de contextos diferenciados, de singulares identidades. São espaços onde podem prevalecer o respeito à diversidade ou a segregação, o preconceito e a discriminação. Não sem motivos, a presença de profissionais homens em um ambiente onde se legitimou quase que exclusivamente a atuação das mulheres, como na educação infantil, gera muitas vezes estranhamentos, conflitos e dilemas para os profissionais do sexo masculino.

A posteriori, vale pontuar que foi sobretudo no século XX que se consagrou às mulheres o cuidado e o ensino das crianças, ao passo que aos homens as prerrogativas para outras funções. Repensar a maneira como essas feminilidades e masculinidades foram e são construídas nesses espaços de atendimento infantil é necessário para que se possa ressignificar essas práticas culturalmente excludentes e discriminatórias.

Igualmente relevante é investigar e analisar o perfil desse profissional da educação infantil em distintas realidades nacionais. a fim de não apenas de compreender como a segregação de gênero é arbitrária, como também refletir acerca desse processo em distintas realidades nacionais.

Como bem lembra Louro (1997), as relações sociais são estabelecidas no convívio social, considerando o contexto histórico e os aspectos que envolvem a sua construção, como a reprodução social dos gêneros. Os relacionamentos sociais estabelecidos na educação infantil tendem a reproduzir as relações de gênero constituídas historicamente.

Urge, porém, tornar a educação infantil em espaços de humanização, de promoção da igualdade, oportunizando romper com a discriminação e exclusão presentes na sociedade. Sobre esse aspecto, Bragagnolo e Barbosa (2015) enfatizam:

A instituição de educação infantil se constitui enquanto espaço privilegiado para o encontro de adultos e crianças e, neste sentido uma excelente oportunidade para sistematicamente lançar possibilidades de ação mobilizadas, representando a possibilidade de construirmos um processo educativo inclusivo, igualitário, favorecendo assim o processo de humanização dos sujeitos no processo pedagógico. (BRAGAGNOLO; BARBOSA, 2015, p. 127).

Desse modo, as creches e instituições de educação infantil possuem possibilidade de promover essa humanização e construir relações sociais que promovam a equidade de gênero e rompa com estereótipos, inclusive em relação à identidade dos profissionais que atuam com essas crianças.

No Brasil, a educação infantil passou por transformações, conforme as influências sociais. Na questão de gênero nesses espaços também se observaram mudanças. Acerca desse processo, Louro (1999) enfatiza que:

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. [...] Talvez mais adequado seria entender que, naquele momento, um processo de urbanização estava em curso, no interior do qual – além da presença de outros grupos sociais, como imigrantes, de outras expectativas e práticas educativas e de outras oportunidades de trabalho – um novo estatuto de escola se instituía. O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 1999, p. 95).

No contexto brasileiro esse processo de feminização do magistério foi desencadeado pelas múltiplas determinações sociais, algumas próprias de nossa realidade. Ressalta-se igualmente que gênero é parte constituinte da formação das identidades das pessoas e está intrinsecamente relacionado a outras tantas categorias, como etnias, classe e orientação sexual. Logo, gênero⁶ tem seus

⁶ Como define Scott (1995, p. 86), “[...] (1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. É na esfera da dominação sexual que papéis estereotipados de gênero são impostos, estabelecendo diferenças arbitrárias entre o que seria masculino e o que seria feminino.

padrões e regras (re)definidos nas relações de poder estabelecidas nas relações sociais, em que práticas rotineiras e comuns podem se tornar naturais ou estranhas, o que ajudaria a padronizar, por meio de estigmas, os gêneros.

Sobre o processo de feminização do magistério, Louro (1999) declara que as mulheres foram conquistando aos poucos seu espaço, na medida em que se fortalecia a representação de que o papel docente nos primeiros anos escolares estava atrelado ao cuidado e ao zelo, e dessa forma seria mais adequado às mulheres.

Nesse sentido, o processo de profissionalização da mulher foi marcado por lutas e movimentos sociais até que alcançasse alguns espaços. Contudo, o que se percebe é que em determinado momento desse processo a atuação profissional da mulher foi entendida como ampliação do trabalho de casa, razão pela qual as profissões destinadas a ela eram aquelas que destacariam os dotes femininos.

A docência e o cuidado passaram a ser classificadas como atividades próprias para as mulheres, especialmente na educação infantil, que “exigiria” qualidades atribuídas ao sexo feminino, como a maternidade, o afeto e a sensibilidade, dentre outras (LOURO, 2014).

Ainda hoje prevalece no país a representação do homem como o provedor da família e a mulher, mesmo alcançando espaço no mercado de trabalho, ainda pode ser considerada a principal responsável pelo cuidado da casa e pela educação dos filhos. Contudo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), em um terço dos lares do país elas são as únicas mantenedoras da família. Dessa forma, a integração do homem na educação infantil é vital, pois esses profissionais lidam com sentimentos e afetos, trazendo para o universo infantil os traços “masculinos”, corroborando para romper com as discriminações de gênero que permeiam inclusive esses ambientes.

No Brasil são notórios os preconceitos que os homens enfrentam por atuarem num campo onde as mulheres predominam. O preconceito se revela ainda maior quando se trata do cuidado de crianças pequenas, uma vez que precisam lidar diretamente com o corpo de meninos e meninas. Sayão (2005) enfatiza:

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. [...] os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com

o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos. (SAYÃO, 2005, p. 16).

O juízo discriminatório – próprio do contexto de feminização desse espaço – tende, pois, a associar a atividade de profissionais homens ao risco de abuso sexual. Esse juízo sobre profissionais homens não se limita apenas ao Brasil, mas é identificada em diversos países, dentre os quais os Estados Unidos e a Inglaterra.

À vista disso, repensar e ressignificar os padrões que segregam mulheres e homens em suas atividades da vida cotidiana e laborais é fulcral. Desse modo, é de suma relevância buscar reconhecer as formas complexas que incidem sobre os gêneros, reconhecendo a diversidade e ampliando a compreensão do que seria masculino e feminino. O reconhecimento das formas plurais de gênero, para além da tradicional concepção estritamente dicotômica, amplia a compreensão do que seria próprio/restrito a homens e mulheres e avança na efetivação da igualdade entre ambos os gêneros, respeitando-se a diversidade e a liberdade para além de papéis estabelecidos arbitrariamente e impostos no âmbito da sociedade.

A fim de trazer discussões e questionamentos acerca da docência no que diz respeito à identidade profissional, Cerisara (1996) apresenta alguns tópicos sobre a construção cultural da profissão docente, que se convencionou denominar condutas domésticas femininas, muito próximas das que as mulheres realizavam em seus lares. Desse modo, é uma profissão marcada por processos sociais orientados nos moldes sexuais dicotomizados e assim marcados pela desigualdade, misturando os papéis domésticos, casa-mãe e profissionais escola-professora.

Contudo, as pesquisas acerca do trabalho docente de homens na educação infantil contribuem bastante para desvelar a realidade dessa inserção conflituosa. Alguns tratam do exercício profissional dos homens sob a perspectiva da ressignificação, inclusive sobre a possibilidade de se romper com o estranhamento social ao exercício profissional de homens na educação infantil e buscam compreender as razões pelas quais decidiram enfrentar os conflitos derivados de sua inserção profissional na primeira etapa da educação escolar. Assim, é possível compreender se as experiências conflituosas têm afetado a ponto de gerar novos dilemas e até novas aspirações profissionais fora da educação infantil, como enfatiza Stephen e Joseph (2019):

A crença popular generalizada de que as mulheres nutrem mais características próprias para a docência na educação infantil do que os

homens também serve como uma barreira para os homens contemplando carreiras na educação infantil, se tornando algo cultural ao longo dos anos. (STEPHEN; JOSEPH, 2019, p. 3).

A prevalência das mulheres no magistério em geral, e principalmente nas etapas mais elementares de ensino, não é exclusividade brasileira. Monteiro e Altman (2014) salientam que na maioria dos países as mulheres ocupam mais de 70% dos postos de trabalho como docente.

No caso dos Estados Unidos, nas últimas décadas o país tem dedicado grande espaço para as pesquisas na área da educação infantil, especialmente na docência masculina bem como na oferta de atividades voltadas para o cuidado de crianças pequenas. Não obstante haja homens professores no país, a porcentagem de professores do sexo masculino no campo da primeira infância é inferior a 5%. Cushman (2007) e Smith (2004) apontam que, embora o número de professores do sexo masculino seja historicamente baixo, as tendências têm mostrado um rápido aumento no número de homens em educação infantil.

Esse crescimento pode ser justificado devido a uma ênfase para que professores homens se envolvam mais na vida das crianças, ampliando-se as chamadas para que docentes do sexo masculino se voltem também para a educação infantil (CAMERON, 2001; HARRIS; BARNES, 2009).

Esse incentivo se orienta pela compreensão de que a influência masculina é essencial ao desenvolvimento infantil, uma vez que professores do sexo masculino poderiam fornecer um modelo masculino positivo para crianças, sobretudo para aquelas que não possuem essa referência em seu cotidiano (MACNOUGHTON; NEWMAN, 2001; MARTINO, 2008). De igual modo, a inserção dos profissionais homens no ambiente escolar pode contribuir para a ampliação da presença das masculinidades e de novas formas de sociabilidade.

Além disso, pesquisadores como Huber, Vollum e Stroud (2000) destacam que professores do sexo masculino podem ser úteis no atendimento às necessidades e experiências específicas dos meninos. Segundo esses pesquisadores, a presença dos educadores homens pode favorecer maior interesse e engajamento dos meninos, propiciando maior aprendizagem destes.

Tal crescimento da presença profissional masculina ajuda a equilibrar o número de homens e mulheres nos ambientes de educação infantil, melhora a dinâmica social no trabalho e potencializam o desenvolvimento infantil. Ademais, as

masculinidades nos ambientes infantis atendem às necessidades das crianças e contribuem socialmente e academicamente (TENNHOFF; NENTWICH; VOGT, 2015).

Conforme Jones e Jenkins (2012), nos Estados Unidos muitas políticas foram utilizadas a fim de aumentar a presença masculina nos espaços de educação infantil. Dessa maneira, criaram programas de formação de professores não tradicionais, como o Programa de Professores e Atividade de Defesa para Apoio à Educação Não Tradicional e o Programa “*Call me Mister*”.

No entanto, não obstante medidas como essas, são comuns ainda opiniões negativas acerca dos professores e auxiliares masculinos no trabalho com crianças pequenas, assim como suposições sobre abuso infantil ou assédio sexual são corriqueiras. Esses homens podem ser vistos como pedófilos e percebidos negativamente. Nesse sentido, o contato físico com as crianças pequenas tende a carregar ainda mais conflito, como lembram Cooney e Bittner (2001).

Aliás, sob o pretexto de prevenir o abuso infantil, algumas escolas chegam a adotar protocolos para os profissionais homens, com designações como “sem toque”, por exemplo. Tais discriminações não apenas alimentam o rótulo da desconfiança, como isola ainda mais esses profissionais nos espaços de educação infantil (FEENEY; MORAVCIK; NOLTE, 2016).

Nos Estados Unidos, alguns estudos têm pesquisado as razões pelas quais os homens aderem ou abdicam de atividades relacionadas à primeira infância. Stephen e Joseph (2016) apresentam que:

Estudos indicaram que alguns homens obtiveram apoio de professores, familiares e amigos próximos para perseguir carreiras no cuidado da primeira infância, a maioria dos outros estudos relatou medos e desafios enfrentados pelos homens na profissão. Apesar da motivação para entrar na profissão da primeira infância, uma grande preocupação para o docente masculino é a percepção pública de que os homens são mais propensos do que outros a abusar de crianças. (STEPHEN; JOSEPH, 2016, p. 3).

Evidencia-se que motivos que levam os homens a migrarem para outras áreas devido aos desafios que enfrentam na docência são deveras inúmeros e complexos, especialmente na educação infantil. Barnard *et al.* (2000) advertem que as profissões relacionadas à educação infantil não atraem mais homens porque são socialmente desvalorizadas, já que no ideário social esse trabalho demanda pouca capacidade.

Por outro lado, Saunders (2002) ressalva que muitos dos que aderem a docência na educação infantil se sentem obrigados a justificar sua escolha profissional não apenas para os membros da família e amigos, mas também para as mulheres com quem trabalham.

De acordo com Cohen (1992), nos Estados Unidos muitos professores do sexo masculino com formação em cuidados na primeira infância passam a ter um *status* mais elevado e empregos com melhores salários na área administrativa da escola ou na docência de nível superior. Esse fenômeno é identificado também no Brasil, onde o pedagogo muitas vezes já sai da graduação para a gestão escolar, sem passar pela experiência docente. Outros atuam pouco tempo na docência e migram para a área administrativa.

Em face disso, nos anos de 1970 o governo norte-americano reconheceu a importância de promover políticas abrangentes para a educação infantil. Contudo, os Estados Unidos viram-se impossibilitados de colocar em prática tais políticas. Somente duas décadas após, a fim de fomentar a ação dos pais nas atividades laborais, o governo federal finalmente apresentou uma proposta efetiva para atender as demandas das crianças de zero a seis anos.

A participação dos homens na educação infantil dos Estados Unidos é ainda mais tímida, do que no Brasil. Na sua própria configuração histórica os homens foram deixando a docência e se envolvendo em outras profissões vistas como mais promissoras para os provedores do lar, colaborando para maior feminização do magistério infantil.

Por sua vez, na Inglaterra registra-se um crescente recrutamento de professores do sexo masculino na educação infantil nos últimos anos. Dessa forma, uma das razões perceptíveis é buscar neutralizar a “feminização” legitimada no ensino primário no decorrer dos anos. Como estratégia busca-se substituir as identidades de gênero por outras mais complexas, a fim de promover efetivamente, desde os espaços de educação infantil, a diversidade e a igualdade entre os gêneros. O baixo número da presença masculina no ensino infantil foi motivo de preocupação do governo inglês, que promoveu o acesso de profissionais homens a esses espaços ora feminizados (SMITH, 1999; LAHELMA, 2000; HUTCHINGS, 2001; SARGENT, 2001).

Sob tal propósito, a Inglaterra fixou meta para recrutar professores homens para o ensino infantil, por meio do plano 2001-1, criado pela Agência Corporativa de

Formação de Professores. Como resultado, o índice de homens na educação infantil passou de 12,5 para 15% (FRANCIS, 1999).

Ao fomentar o aumento do número de profissionais do sexo masculino nos ambientes infantis, o governo visa combater os modelos ainda sustentados pela feminização, propondo espaços plurais, potencializando modelos positivos orientados pelas noções de gênero. Objetiva-se, desse modo, erradicar a segregação, ao oportunizar o contato das crianças com profissionais de ambos os sexos no ambiente escolar, de forma a melhor referenciá-los (FRANCIS, 1999).

Essa iniciativa da Inglaterra rompeu com a forma unidimensional e essencialista de conceber gênero, na qual a masculinidade se limitaria ao corpo do homem; e feminilidade, ao corpo da mulher. Isso porque essa concepção é insuficiente para diferenciar entre o que é, de fato, masculino e feminino. O País adota, portanto, uma concepção multidimensional das masculinidades e feminilidades, que podem ser percebidas por paradigmas de religião, etnia, sexualidade, dentre outros tantos aspectos.

Como destaca Skelton (1991), versões estereotipadas costumam relacionar os professores homens ao abuso sexual e à orientação sexual infantil, trazendo a esses profissionais preconceitos e submetendo-os a situações embaraçosas. Infelizmente, essa realidade, já identificada no Brasil, é também percebida no cenário internacional.

Por isso medidas como o fomento para professores do sexo masculino nos espaços de educação infantil é relevante, pois confere representatividade de um corpo docente de ambos os sexos, assim como garante a diversidade nesses espaços, pois as formas diversas dos comportamentos de gênero, que se manifestam em uma gama de masculinidades e feminilidades, precisam ser vistas, reconhecidas e respeitadas. Ademais, é preciso observar que "masculinidade" e "feminilidade" não são meras propriedades dos corpos, mas permeia diariamente a gestão e as diversas práticas profissionais das instituições educacionais, inclusive os ambientes de educação infantil.

Desse modo, como abordado no tópico a seguir, não é suficiente a inserção de profissionais homens nos espaços de educação infantil, pois a mera inserção não propicia a mudança de compreensão e, por sua vez, a eliminação dos conflitos. Igualmente, é mister compreender que essa "ocupação" de espaço por homens provoca medo porque se desnaturalizou a presença deles sobretudo do cuidado e

do ensino de crianças pequenas, cujo estranhamento se soma à insegurança do contexto da própria sociedade, onde se avulta grande violência sexual contra os pequenos, na maior parte das vezes provocada por indivíduos da própria família.

2.4 Conflitos inerentes às transformações sociais e a questão do medo de abuso sexual por profissionais homens

Toda transformação social tende a carregar consigo conflitos e dilemas próprios de cada momento histórico, sobretudo quando envolve mudanças de modelos marcados pela visão dicotômica (bom x ruim; próprio x impróprio; homem x mulher), em especial aqueles que dizem respeito ao que se compreende como certo ou errado. De qualquer forma, os conflitos decorrem de contradições no âmbito da própria sociedade em que os indivíduos vivem. Um exemplo disso diz respeito ao abuso sexual⁷ de crianças.

Como lembra Sanderson (2008), por volta do século IV, por exemplo, acontecia com certa frequência e naturalização o abuso sexual de crianças. Tanto na Grécia quanto em Roma, era recorrente a prática de entregar crianças – a partir dos 7 anos – para relações sexuais com adultos. Segundo o referido autor, esse costume perdurou até por volta do século XVIII, quando o reconhecimento da infância estava se consolidando. Aliás, os abusos continuaram a existir, porém não com a mesma frequência e naturalidade, uma vez que se tornou reprovável socialmente.

Felizmente o reconhecimento da infância conferiu maior valor à criança, de forma que as particularidades próprias dos pequenos passaram a ser mais respeitadas. Sanderson (2008) informa que a reforma humanística e religiosa também favoreceu para que a prática de abuso sexual, sobretudo de crianças, se tornasse condenável no âmbito da sociedade, levando à criação de normas que proibiam tal costume. Segundo o autor, essas transformações ocorreram na medida em que se desencadeou o processo de urbanização, efeito da industrialização, que

⁷ O abuso sexual de crianças e adolescentes se caracteriza como qualquer interação de conotação sexual entre o abusador e uma vítima menor de 18 anos. Em geral o abuso se caracteriza por interações sexuais impostas, mesmo que não seja por conjunção carnal. Além de formas sem o contato físico, como exposição a eventos ou imagens de cunho sexual e ou como a mera estimulação sexual do abusador, até a relação sexual física e direta, que varia de investidas menos invasivas – a exemplo de toques e carícias – até aquelas consideradas altamente invasivas – a exemplo das relações em que ocorre penetração física. (BRASIL, 2002).

ocorreu de maneira intensa e concentrada. Em virtude da efervescência desse momento da modernidade, também ocorreu a reconfiguração da família e das relações em seu interior, inclusive favorecendo a afetividade para com as crianças.

No entanto, embora socialmente reprovável, a frequência com que ocorre no cotidiano e a gravidade de seus efeitos sobre a saúde de crianças e adolescentes vitimados levaram o Ministério da Saúde (2002) a adotar políticas públicas de esclarecimento e prevenção, tomando por base que o abuso sexual

[...] consiste em todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou o adolescente. Tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Apresenta-se sobre a forma de práticas eróticas e sexuais impostas à criança ou ao adolescente pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade. Esse fenômeno violento pode variar desde atos em que não se produz o contato sexual (voyerismo, exibicionismo, produção de fotos), até diferentes tipos de ações que incluem contato sexual sem ou com penetração. Engloba ainda a situação de exploração sexual visando lucros como é o caso da prostituição e da pornografia. (BRASIL, 2002, p. 13).

A iniciativa do Ministério da Saúde é relevante não apenas porque dá conta da incidência e gravidade do abuso como também indica a disposição do Estado em explicitar e combater o referido abuso.

Ressalva-se, porém, que tais políticas encontram dificuldade porque a maioria dos casos de abuso ocorrem no espaço familiar. A proximidade do abusador facilita, ao mesmo tempo em que inflige maior sofrimento à vítima, pois, como sugere Sanderson (2008), a dominação que o abusador impõe sobre a criança vítima perverte a natureza do vínculo que há entre ambos.

Aliás, Ribeiro, Ferriani e Reis (2004) estão entre os pesquisadores que investigam o perfil dos abusadores de crianças. As autoras mapearam as ocorrências de abuso em Ribeirão Preto (SP), uma vez que esse recorte geográfico lhes permitiu investigar mais profundamente os registros, identificando que predominam como abusadores indivíduos que têm vínculos com as vítimas, prevalecendo os pais (34%,2%) e os padrastos (30,3%), seguidos por tios (11,5%), irmãos (6,4%), avôs (5,1%), primos (3,8%), responsáveis legais (2,1%) e outros familiares (1,3%). Não há indicador de vínculo em 5,1% dos casos.

Portanto, o abuso sexual mais recorrente é o intrafamiliar (normalmente incestuoso), que ocorre no interior das relações familiares, praticado por pessoas próximas da vítima, por vezes por longos períodos de tempo sem que alguém

suspeito ou decida denunciar. Contudo, o abuso pode se dar também fora do círculo de relações familiares, quando o agressor é estranho à vítima. Em geral a sociedade busca se precaver em relação a essa última forma, uma vez que não apenas a figura de homem é compreendida como ameaçadora, mas a figura do alheio ao ambiente familiar. É, portanto, sob esse imaginário social que a presença de profissionais homens na educação infantil sinaliza perigo às crianças (SANDERSON, 2008; BRASIL, 2002). Por outro lado, embora o crime de abuso não seja cometido exclusivamente por homens,

[...] a representação “tradicional” de professora vem sendo delineada por características ligadas à maternagem e afetos. Estas, por sua vez, subsidiam uma perspectiva de vocação e doação de fazer docente. Isso tudo constrói uma imagem assexuada, equilibrada e com condutas morais apropriadas, que se “naturalizam” na constituição identitária da mulher-docente, diferentemente do que podemos analisar nos homens-docentes. (BELLO; ZANETTE; FELIPE, 2020, p. 562).

Bello, Zanette e Felipe (2020) lembram que foge à compreensão de parte da população o fato de que os espaços de educação infantil são altamente controlados, porquanto a própria arquitetura costuma ser pautada na ideia de espaços públicos, de acesso coletivo dos respectivos profissionais. Esses autores advertem que, nesse sentido, esses locais se diferenciam em muito das residências, de modo que favorecem a transparência do que os profissionais ali desenvolvem.

Contudo, a suspeição sobre os profissionais homens não se restringe aos pais e demais familiares das crianças atendidas. Advém muitas vezes de profissionais mulheres que compartilham dos mesmos espaços de trabalho. Como resgatam Bello, Zanette e Felipe (2020) a suspeição sobre profissionais homens não é gratuita, compõe o modelo de norma heterossexual, cujas estratégias depõe das relações de dominação e de poder:

Portanto, a heteronormatividade atua na construção identitária dos/das docentes, direcionando seus gestos, falas, olhares e silêncios, que por sua vez se desdobram em uma concepção de modelo a ser seguido pelas crianças. Frente a isso, é possível salientar que há uma lógica binária inscrita na nossa sociedade. Tal pensamento sustenta o binômio homossexualidade/heterossexualidade. (BELLO; ZANETTE; FELIPE, 2020, p. 572).

Nesses termos, a suspeição ao mesmo tempo decorre do imaginário social, de relações de poder e dominação, bem como integra as estratégias de repressão aos comportamentos que não se enquadram em suas normativas. Logo, enquanto

processo velado que opera de forma concreta ou simbólica, só pode ser superado por meio do desvelamento desse processo: no ambiente científico, nas formações de professores, no diálogo contínuo nos próprios espaços de educação infantil.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO CONSTITUTIVO E REGULAMENTAÇÃO

“A educação infantil brasileira necessita urgentemente de uma transformação, sair do modelo que atende a documentos [alheios à realidade concreta] e se embasar na prática [realidade].”

(Auxiliar C)

A educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, visto que exerce influência em sua evolução escolar e social. Sob tal perspectiva, este histórico se faz importante para melhor compreensão das contradições ao longo da história envolvendo a infância, a educação infantil e o exercício do magistério.

Consoante Didonet (2001), falar da educação infantil ou da creche vai além de falar de etapa da educação ou de instituições educativas, pois revela – para além da dos elementos estruturais, pedagógicos ou administrativos – a relevância histórica que a respectiva sociedade confere às dimensões educacional e social. Contudo, o autor enfatiza que falar da educação infantil é falar também da criança, do infante, que, embora pequeno, é abundante em vida; trata-se de um ser humano ímpar e com necessidades e desejos peculiares.

À vista disso, na perspectiva histórica, a educação das crianças aparece em primeiro momento como atribuição da família, que se restringia essencialmente ao ensino de regras e normas culturais, por meio das práticas cotidianas e dos costumes e tradições valorizados. Sob o convívio familiar, a criança era educada, constituindo-se social e culturalmente. Essa realidade se perpetuou ao longo dos séculos até que houvesse o reconhecimento da infância, que, frente às transformações da modernidade, afetou não apenas essa compreensão acerca da educação dos pequenos.

Para Kuhlmann Júnior (2015), a institucionalização da infância não se deu, contudo, unicamente pelo reconhecimento das particularidades da criança. O autor esclarece que a institucionalização da infância decorreu de um amplo processo situado na realidade concreta e complexa daquele momento histórico, marcado por diversos elementos. Além do reconhecimento da infância, favoreceram a este processo de institucionalização os elementos sociais, econômicos, políticos e culturais. Fatores diversos – como o Iluminismo, a Revolução Industrial, a

urbanização acelerada, a elevada demografia infantil, a Reforma Protestante, a intensa absorção da mão de obra das mulheres pelas fábricas e as transformações familiares, dentre outros, concatenam-se nesse processo de modo a conjuntamente convergirem para a criação de instituições destinadas ao atendimento e à educação de crianças, em especial creches e jardins de infância.

Paschoal e Machado (2009) sintetizam bem a correlação de alguns desses fatores no âmbito da sociedade que demandou de vez instituições voltadas à infância, ao afirmarem que:

Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Também Marx e Engels (2010) apontam como essas mudanças na maquinaria diversificou o mercado de trabalho e conseqüentemente absorveu membros de todas as idades e sexo, reconfigurando a força de trabalho. Contudo, não se tratou de uma inserção desinteressada, pois o aumento da massa operária levou esses trabalhadores a sucumbirem diante dos ditames do capital, dos quais se evidenciou a precariedade do trabalho, inclusive de crianças. Conforme esses autores alemães, o surgimento da indústria moderna modificou grandemente não apenas o modo de produção e as relações no mundo do trabalho, mas também costumes, valores e a própria organização da sociedade como um todo.

Com a nova reconfiguração social, as mazelas contra as crianças foram se legitimando de uma maneira distinta de antes, tonando-se comuns o abandono e as más condições de vida dos infantes, sobretudo nas cidades. Foi nesse contexto que se inseriu a demanda pelas primeiras instituições assistencialistas de atendimento às crianças, sobretudo na Inglaterra e na França. O propósito original dessas instituições foi oferecer alguma proteção e cuidado às crianças enquanto suas mães iam para o trabalho nas fábricas.

Por isso Didonet (2001) destaca o trinômio trabalho-mulher-criança na sociedade ocidental. Como analisa o autor, as instituições de atendimento exclusivo às crianças já existissem para atendimento das classes abastadas, de fato se

ampliaram quando as famílias pobres passaram a receber a ajuda de viés meramente assistencialista. Porém, tanto as instituições de atendimento às crianças de famílias ricas quanto às de famílias pobres se inserem no mesmo processo econômico, social e histórico.

3.1 Breve histórico da origem das instituições de Educação Infantil

Kuhlmann Júnior (2015) afirma que desde o século XVI, em diversos países, já haviam sido criadas instituições voltadas a amparar os mais pobres. Em geral essas instituições atendiam indistintamente adultos e crianças. Contudo, foi nos séculos XVII e XVIII – já com o reconhecimento da infância consolidado – que se criaram instituições específicas para o atendimento e o ensino de crianças.

Por esse período, na França, a burguesia já alcançava a posição de classe hegemônica. Uma vez que se estabelecia um novo modelo econômico, até em virtude também da Revolução industrial, ocorriam inevitavelmente transformações também políticas e sociais. Com a reconfiguração da família burguesa, bem como as novas demandas desse contexto efervescente, a educação das crianças recebeu uma atenção especial.

Desde o século XVIII, as crianças pertencentes às classes elevadas já passaram a ser atendidas em escolas maternas. As escolas maternas entendiam a primeira infância como idade especial, que merecia até um programa pedagógico específico. Com o surgimento do modelo profissional, a liberação da mulher para tarefas, além das funções domésticas e a ampliação da escolaridade, redefiniu-se o papel pedagógico da mãe de família pertencente às classes abastadas. Isso só foi possível porque muitas das mães das classes superiores possuíam elevada qualificação cultural. É como se elas representassem a dupla tarefa de mãe e pedagoga (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986).

Dentre os idealizadores notáveis dessa época, destaca-se o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Para esse educador, os espaços educativos deveriam ser mais do que uma extensão do lar, deveria cultivar tanto a segurança quanto o afeto na medida em que desenvolvia os aspectos intelectual, emocional e sensorial do conhecimento. Essa proposta de Pestalozzi se notabilizou como pedagogia do amor e do respeito ao atendimento às necessidades e ao desenvolvimento das aptidões de cada criança.

Evidentemente que o cuidado não era o objetivo de Pestalozzi e as instituições desse momento ignoravam as particularidades educativas da criança. Por isso a abordagem de Pestalozzi se notabilizou, pois permitiu uma mudança no paradigma já da época. Aliás, muitas políticas atuais ainda ignoram muitos de seus importantes preceitos.

Em sua pesquisa, Arce (2002) concluiu que Pestalozzi se dedicou em particular ao trabalho e às experiências educativas com crianças. Conhecidas como “pedagogia do amor” suas formulações se orientaram em atender as necessidades e aptidões próprias de cada criança, como segurança e afetividade. De um modo geral, advertia que o adulto que acompanha as crianças deve se atentar a elas se quiser ajudá-las a desenvolver suas faculdades, contemplando as dimensões cognitiva, emocional e sensorial.

Segundo Arce (2002), Pestalozzi enaltece a capacidade aguçada de observação e compreensão da criança, assim como sua habilidade em transmitir às outras aquilo que aprendeu. De certo modo, essa condição já registrada por Pestalozzi prenunciava a ideia de mediação tal qual seria apresentada por Vygotsky na primeira metade do século XX.

Froebel (1782-1852), considerado um dos discípulos de Pestalozzi por ter trabalhado com este, assimilou de seu preceptor a proposta de trabalho com crianças pequenas e a desenvolveu em sua prática no atendimento de crianças menores de 6 anos de idade. Foi considerado o fundador oficial do primeiro jardim de infância, em 1840, na Alemanha (ARCE, 2002).

Segundo Arce (2002), mais do que aplicar preceitos, Froebel reconheceu a relevância de se criar instituições e atividades próprias para atender as demandas formativas da criança, razão pela qual criou o jardim de infância que dirigiu por longos anos. Foi lá onde desenvolveu e instituiu um programa diverso para que os pequenos descobrissem seus dons. Aliás, esse termo (‘dons’) não é a única marca religiosa de suas ideias, a exemplo do que entende ser o propósito do trabalho do educador: cultivar as qualidades divinas nas crianças. Por isso, entendendo que a instituição acolhedora da criança precisa lhe propiciar a polidez cultural, mas também sua formação moral.

O jardim de infância dirigido por Froebel tinha uma programação planejada e variada: brincadeiras, jogos, cantigas e danças, que normalmente começavam em círculo. Compreendendo que essas atividades cooperavam para que as crianças

descobrissem seus dons, adotou o jogo como elemento didático imprescindível, tendo o desenvolvimento da criança por objetivo da ação educativa (ARCE, 2002).

Sob as tendências racionalistas do Iluminismo, Pestalozzi e Froebel estiveram na vanguarda didático-pedagógica de seu tempo. Ambos reconheceram a infância e lançaram fundamentos para a posteridade. Evidentemente que as contribuições de Pestalozzi sobre as escolas maternas de sua época e as de Froebel sobre a proposta que estabeleceu para o jardim de infância ilustram também o espírito do momento histórico em que viveram.

A institucionalização da infância nos séculos XVII e XVIII não ocorreu apenas para atendimento da classe burguesa. Assim como as infâncias são influenciadas pelas condições concretas de vida, como observa Siqueira (2011), a institucionalização da infância de crianças pobres veio em resposta a outras condições concretas de vida, razão pela qual se concentrou em cuidado e proteção, objetivo precípua das creches. Nesse sentido, Didonet (2001) esclarece que:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Portanto, as creches foram criadas com o intuito de refrear essa vulnerabilidade das crianças pobres ao assédio do sistema capitalista, que promovia o trabalho demasiado explorador de seus pais. Nessas instituições voltadas ao atendimento de crianças pobres, os princípios assistencialistas prevaleceram ao longo do século XVIII, com a reprodução contínua dessas diretrizes pelos educadores do período. Contudo, ao longo do século XIX os fundamentos foram se transformando, na medida em que se entendia que as instituições deveriam, para minimizar a miséria a que as crianças pobres eram submetidas em seus lares, atuar de forma a compensar as limitações do lar.

Para assegurar mão de obra mais barata, as indústrias assediaram mulheres para o mercado de trabalho. Assim, não apenas os pais como também as mães nas cidades passaram a trabalhar intensamente nas indústrias, deixando suas crianças em situação de abandono em casa, quando não sob a custódia de terceiros ou

mesmo na rua. Segundo Kuhlmann Júnior (2015), às vezes o assédio alcançava também a mão de obra infantil, que no ambiente insalubre das fábricas ficavam ainda mais vulneráveis. Por conseguinte, a instituição creche teve por finalidade minimizar todas essas intempéries a que as crianças mais pobres estavam sujeitas.

Esse foi, portanto, o contexto de criação da primeira creche na França, em 1847, na França. A iniciativa do burguês e filantropo Firmin Marbeau se tornaria referência não apenas no âmbito da Associação de Creches, entidade que promovia o atendimento dos filhos dos operários enquanto estes trabalhavam, como se tornaria um modelo de atendimento a crianças filhas de trabalhadores.

Tal como sugere Kuhlmann Júnior (2015), sob o princípio assistencialista, as creches aos cuidados e à proteção, oferecendo abrigo e segurança, bem como higienização e alimentação. Naturalmente que as creches ao longo dos anos sofreram influência das escolas maternais e dos jardins de infância, espaços que priorizavam a educação dos pequenos. Atualmente, por exemplo, segundo a regulamentação brasileira, creches e jardins de infância se distinguem expressamente pela idade das crianças que atendem.

É justo dizer que ao longo da história educadores como Pestalozzi e Froebel influenciaram e ainda influenciam na política educativa de instituições que atendem e promovem a infância: a exemplo das escolas maternais, dos jardins de infância e das creches. Aliás, conforme Arce (2002), desses autores vieram os fundamentos que a Escola Nova se utilizou no Brasil para pautar sua proposta de educação para crianças, com destaque para o atendimento de crianças em idade pré-escolar.

3.2 O processo de constituição da Educação Infantil no Brasil

A educação infantil no Brasil teve seu processo constitutivo marcado pelas transformações sociais, pelas lutas pelos direitos da criança, não só ao cuidado, mas a educação de qualidade. Dessa forma, a origem da educação infantil de caráter assistencial advindos do capitalismo e das novas relações familiares ressignificaram o atendimento educacional das crianças de zero a seis anos.

Os jesuítas até se ocuparam da evangelização das crianças indígenas já nas primeiras décadas da chegada dos portugueses ao Brasil, como estratégia de dominação dos povos indígenas. Essa medida não caracterizou educação infantil ou

mesmo institucionalização da infância, especialmente porque não se pautava no reconhecimento da infância.

Como apresenta Mello (2008) em sua tese, a primeira medida no território brasileiro que institucionaliza o atendimento à infância diz respeito à implementação da Roda dos Expostos, em 1726, pela Igreja Católica. Essa medida de assistência social desenvolvida pelas Santas Casas de Misericórdia seguiu o modelo já existente em Lisboa e se voltava a acolher crianças abandonadas. O contexto das Rodas dos Expostos tanto em Portugal quanto no Brasil foi a crescente taxa de abandono de crianças.

Embora administrada por instituição da Igreja Católica, as Rodas dos Expostos recebiam auxílio dos governos onde estavam instaladas, geralmente relacionado à vestuário e alimentação. Em geral as Rodas dos Expostos eram criadas onde já havia uma Santa Casa de Misericórdia, mas algumas foram criadas em decorrência de solicitação formal de Câmaras Municipais, que se comprometiam a auxiliar nos custos (MELLO, 2008).

Em virtude do rompimento de Portugal com a Igreja Católica, que levou a entre outras medidas a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil em 1759 (a época ainda colônia portuguesa) e a retirada do auxílio que o Estado dava às Santas Casas, o atendimento de crianças pela Santa Casa ficou comprometido. Em contraste com essa situação, o abandono de crianças continuava aumentando. (MELLO, 2008).

Esse é exatamente o contexto em que se opera um novo modelo de institucionalização da infância no País, cujo viés ideológico discriminava as crianças e/ou suas famílias: adoção pelo Estado de medidas de cunho médico-higienista e de matiz jurídico-policia. Se por um lado as medidas coibitivas pela polícia e pelos juízes dão subsídio para se falar de criminalização da infância pobre, a exemplo de Corrêa (2018), algumas ações de natureza médico-higienista caracterizam o preconceito contra famílias pobres, a exemplo de Kuhlmann Júnior (2015).

Como lembra Kuhlmann Júnior (2015), somente um século depois do rompimento do poder público com a igreja (segunda metade do século XIX) é que o Estado começou a fundar creches, cujo atendimento inicial se voltava a crianças abandonadas de até 3 anos de idade. Com a ampliação das creches e a demanda, essas instituições posteriormente passaram a atender crianças de mães trabalhadoras. Essa ampliação do acesso se deu por influências da Europa.

Aliás, Kuhlmann Júnior (2015) reconhece a importância de eventos internacionais na disseminação dos modelos de assistência social e de educação adotados no âmbito da modernidade. Para o autor, a propagação de ideia por meio desse tipo de eventos e as orientações jurídico-policia e médico higienista é que passaram a orientar as políticas públicas na segunda metade do século XIX. Naturalmente que as orientações jurídico-policia influenciaram muito mais as políticas relacionadas ao encarceramento de crianças e a médico-higienista as de saúde pública, embora não se restringissem a elas.

Conforme Kuhlmann Júnior (2015) a institucionalização da infância por meio de instituições educativas ocorre também na segunda metade do século XIX, com a fundação de alguns jardins de infância (privados): o Colégio Menezes Vieira, em 1875; e a Escola Americana. Segundo o autor, o primeiro jardim de infância público (um dos poucos dessa esfera administrativa) foi criado em 1896, que atendia crianças cujas famílias eram de posses.

Kuhlmann Júnior (2015) revela que findando o século XIX houve a inauguração de duas relevantes instituições, ambas criadas em 1899 no Rio de Janeiro (RJ): a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI). A criação de ambas foi influenciada decorreu de reivindicações dos trabalhadores e da influência dos prestigiosos eventos internacionais de assistência social.

Como lembra Kuhlmann Júnior (2015), a fundação do IPAI teve um significado maior porque viria a servir de referência para outras tantas unidades em todo o país, algumas das quais funcionariam ao mesmo tempo como creche e jardim de infância. Para ilustrar o prestígio que o IPAI já havia adquirido na primeira metade do século XXI, o autor menciona em 1924, na efervescência da atuação do Estado no atendimento a crianças pequenas, já se contava com 47 creches e 42 jardins de infância.

Kuhlmann Júnior (2015) ressalta que a criação de unidades públicas de atendimento a crianças pequenas desde o final do século XIX foi emblemático porque o Estado começava ali a se responsabilizar diretamente pela infância. De certa forma, essa responsabilização sugere que o Estado brasileiro tomava a iniciativa dessas ações por finalmente reconhecer a infância, que demandava cuidado e educação. Contudo, mesmo nesse contexto, houve o emprego de dispositivos discriminatórios, a exemplo da classificação como “indigente válido”,

empregado como critério para a admissão de crianças em algumas dessas instituições.

Sob a influência da Escola Nova surgiram alguns modelos de atendimento. Kuhlmann Júnior (2015) destaca a criação em 1935 de uma inovadora instituição de atendimento às crianças, o Parque Infantil. Criado sob a administração do município de São Paulo, apresentava um modelo voltado sobretudo para a dimensão educativa. Embora sendo uma instituição pública, essa instituição se propunha a atender crianças indistintamente e já inseriu a Educação Física, mas sob uma orientação esportiva até então ignorada. Essas não eram as únicas razões por que a instituição apresentava um projeto inovador. Segundo Kuhlmann Júnior (2015, p. 483), “[...] uma característica distinta da instituição era sua proposta de receber no mesmo espaço crianças de 3 ou 4 a 6 anos, e de 7 a 12 fora do horário escolar”. Não sem razão esse modelo foi adotado por outros municípios paulistas e por outros estados, principalmente na década seguinte.

O prestígio dos jardins de infância, que em geral atendiam as crianças de famílias privilegiadas, e surgimento de novos modelos, a exemplo do Parque Infantil, impulsionou para que o clima pedagógico fosse inserido mesmo em creches, que atendiam predominantemente as crianças oriundas de famílias mais pobres. Kuhlmann Júnior (2015) cita que em uma pesquisa realizada no ano de 1952, identificou-se que no interior de mais de 50% das creches investigadas funcionava um jardim de infância.

Durante a ditadura militar de 1964-1985, embora não concretizando uma política efetiva de atendimento à infância, o Estado confere uma atenção à educação de crianças menores de 7 anos de idade na legislação, inclusive denominando-a como “pré-primária”. Antes disso, não consta qualquer referência legal ao atendimento educacional a crianças dessa faixa etária (CONCEIÇÃO, 2013).

No entanto, Conceição (2013) não deixa de ponderar que, embora normatizando a educação de crianças de até sete anos, o regime sequer destinou recursos federais para eventuais ações nesse sentido. Como lembra a autora, se, por um lado, o Governo estabelecia norma sobre atendimento e propagava discurso enaltecendo a importância de se valorizar a educação das pequenas crianças; por outro, adotava medidas inócuas e, na prática, se eximia de empreender o enfrentamento do problema.

Para Kuhlmann Júnior (2015), a mobilização da sociedade civil nas décadas de 1980 e 1990 foram essenciais para o desenvolvimento da educação infantil desde então. Foi sob essa intensa mobilização que o regime militar chegou ao fim em 1985 e o país promulgou a nova Constituição Federal (CF) em 1988. Essa Constituição não apenas foi a primeira Carta Magna que contemplou a educação infantil, além de estabelecê-la como direito a todas as crianças, sob a obrigatoriedade do Estado de oferecê-la. A partir de então se construíram mecanismos voltados a concretizar esse direito.

No entanto, depois de longo processo de desenvolvimento da educação infantil brasileira, o país ainda não universalizou o acesso a todas as crianças. Se por um lado há esperança em função da garantia constitucional, por outro há razão de maior mobilização porque essa garantia não se concretizou para boa parte das crianças, em geral as mais pobres. Aliás, a dualidade histórica entre jardins de infância, para privilegiados; e creches, para os mais pobres, não mais se configura desse modo, sendo uma realidade mais agressiva.

De acordo com o Censo Escolar de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, que é vinculado ao MEC, 96,4% dos docentes que atuam na educação infantil brasileira, são mulheres e apenas, 3,6% são docentes masculinos, de um total de 593 mil docentes. A faixa etária de atuação desses profissionais varia entre 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos.

Além disso, o Censo apontou que houve um crescimento de 12,6 % nas matrículas na educação infantil nos últimos cinco anos. O Censo aponta que em 2015 eram 7.972.230 alunos matriculados e em 2019, data do último Censo eram 8.972.778 crianças de 0 a 6 anos matriculadas nas creches e pré-escolas no Brasil.

Ademais, isso se deve, segundo o Censo, pelo aumento das matrículas nas creches, que teve em 2019, mais de 167,8 mil registros a mais do que em 2018, variando 4,7%. O Censo evidencia ainda um aumento de 23,2% de matrículas em creches em 2015.

Outro dado relevante é a maior concentração na rede pública de ensino, onde a concentração de 71,4% das matrículas está na rede municipal e 27,9, na rede privada de ensino. Entre as matrículas na rede privada, 29,4% pertencem a instituições particulares filantrópicas, confessionais, comunitárias conveniadas com o poder público para atender a demanda dessa faixa etária.

Analisando o Censo Escolar, percebe-se que a grande concentração das matrículas da educação infantil ocorre na zona urbana. Na zona rural, concentra-se apenas 10,5% de todas as matrículas, sendo que desse percentual, 96,8% são estabelecimentos da rede pública que atendem as crianças.

Consoante o Censo, 6,7% estão matriculadas em creches rurais e 13,2% das crianças frequentam a pré-escola na zona rural. Em 2020, devido à pandemia, não houve oferta presencial da educação infantil no Brasil e em 2021, no segundo semestre em alguns estados começaram o atendimento, contudo, os dados referentes a esses períodos, serão lançados no próximo Censo, apesar da estimativa ser de queda em todo o Brasil.

Pela norma vigente, creche e pré-escola atendem conforme a faixa etária e não conforme as condições econômicas. Essa distinção de certa forma ocorre hoje entre as instituições privadas, que recebe parcela privilegiada (que pode pagar as mensalidades); e as instituições públicas, que recebe principalmente as classes sociais mais pobres (que normalmente têm dificuldades até para a subsistência familiar).

Mesmo com avanços importantes – como a regulamentação da educação infantil e a ampliação do acesso – o fato de que o Estado ainda não universalizou esse atendimento é uma mostra de que esse espaço ainda não foi plenamente democratizado.

No Centro-Oeste, as matrículas na educação infantil acompanharam a média nacional entre os anos de 2015 e 2018, com um crescimento de 12,4% de crianças em creches e pré-escolas. O IBGE informou o acesso às matrículas na educação infantil no Brasil, como pode ser observado nos Quadros 02 e 03, os quais incluem os dados nacionais e da região Centro-Oeste.

Quadro 02 - Acesso à educação infantil - crianças de 0 a 3 anos

LOCAIS	2015	2016	2017	2018
Brasil	30,4	31,9	34,1	35,7
Mato Grosso do Sul	31,1	34,1	32,8	38,2
Mato Grosso	22,2	28,7	29,1	29,7
Goiás	19,7	21,9	25,2	26,4
Distrito Federal	26,5	25,0	22,7	27,6

Fonte: IBGE (2019).

Quadro 03 - Acesso à educação infantil - crianças de 4 e 5 anos

LOCAIS	2015	2016	2017	2018
Brasil	90,5	91,5	93,0	93,8
Mato Grosso do Sul	86,4	89,0	91,4	91,0
Mato Grosso	83,7	85,4	89,1	93,0
Goiás	84,0	89,2	88,1	87,5
Distrito Federal	87,3	81,7	85,8	86,3

Fonte: IBGE (2019).

No quadro 3, nota-se que, apesar de a educação infantil ainda não estar universalizada, a fase pré-escolar concentra a maior parte das matrículas na educação infantil. Por outro lado, entre as crianças de zero a três anos, os dados, apontam que grande parte das crianças ainda está fora das instituições educacionais, evidenciando as desigualdades sociais existentes no país.

Em Goiânia, o censo aponta um crescimento de 10,8% entre 2015 e 2019. Em 2019, Goiânia matriculou 48.814 crianças. Contudo, em 2020, houve uma queda no número de matrículas para 47.800, interrompendo o crescente aumento dos anos anteriores, que muito se deve pela situação hodierna pandêmica.

Além do acesso, a qualidade é outro aspecto a ser considerado, pois a democratização não poder se restringir ao acesso, mas ao acesso a uma educação de qualidade para todos. Igualmente importante tem sido a adoção do modelo democrático de gestão, não obstante algumas experiências de natureza oposta, inclusive no âmbito do município de Goiânia.

Foi por meio da gestão democrática que se abriu à possibilidade de se reavaliar o trabalho em creches e pré-escolas e de se permitir a construção do novo. Além disso, os debates no âmbito da sociedade democrática possibilitam fazer frente a ideias de interesses hegemônicos, a exemplo da ingerência de organismos internacionais pautada em modelo neoliberal e da tendência de escolarização precoce.

Embora esse processo histórico se revele pelos fatos concernentes ao desenvolvimento da educação infantil, é necessário ressaltar que a transformação social ocorre necessariamente pela relação correlação de uma série de fatores, inclusive pela participação da sociedade, sendo necessárias manifestações, lutas e discussões, a fim de fortalecer os direitos fundamentais das crianças, dentre eles o cuidado e a educação de qualidade desde o nascimento.

Nas últimas quatro décadas, para que as crianças pequenas ganhassem espaço e tivessem seus direitos sociais garantidos, a sociedade civil se organizou e reivindicou o debate - sob um novo olhar - para a infância, para o cuidado e para a educação. No tópico seguinte, apresenta-se um breve panorama da regulamentação da educação infantil no Brasil, tendo por centralidade o reconhecimento do direito social das crianças pela Constituição, bem como as Emendas Constitucionais e demais normas que se seguiram para avançar nesses direitos.

O contexto brasileiro da Educação Infantil pode ser entendido ao observar o pensamento político, pois quando houve mudanças na concepção desse pensamento, transformações também foram percebidas nas estruturas administrativas públicas e sociais. Desse jeito, essas transformações políticas podem ser vistas nos normativos que regem a educação brasileira, sobretudo, a educação infantil, como se vê no tópico a seguir.

3.3 Educação infantil no Brasil: processo de regulamentação

Apesar de as primeiras instituições brasileiras de pré-escola remontarem à segunda metade do século XIX, as crianças pequenas não receberam atenção das cartas magnas até o final do século XX, o que só ocorreu com a CF/1988 (BRASIL, 1988). Aliás, o contexto da Constituição Cidadã foi o fim da ditadura imposta pelo Golpe de 1964. Essa Carta Magna é, portanto, a formalização do processo de redemocratização do País desencadeado em 1985.

Contudo, o percurso até a Constituição de 1988, bem como a previsão e garantia constitucional da educação infantil, foi marcado por conflitos e interesses. Até o início do século XX não houve nenhum movimento capaz de pôr em pauta na agenda do Estado brasileiro a massificação do atendimento de crianças pequenas. Até então, o que houve foram iniciativas isoladas de creches que passaram a desenvolver atividades de natureza didático-pedagógica (KRAMER, 2006b).

O atendimento institucional de crianças pequenas oriundas de camadas pobres passou por transformações que se desencadearam há quase um século. Dos anos finais da década de 1920 para os iniciais da década de 1930 a educação de crianças pequenas foi alvo de forças diversas, inclusive antagônicas entre si. De movimentos de interesse privado, muitos dos quais buscavam assegurar privilégios no atendimento às crianças das classes dominantes, ao escolanovismo, que

propunha o atendimento universal das crianças em unidades especializadas no cuidado e no ensino. Dessa forma, o escolanovismo havia abraçado as iniciativas isoladas que, para além do mero e tradicional cuidado das creches (predominantemente públicas), o atendimento de natureza didático-pedagógica, a exemplo do que já faziam desde sua origem os jardins de infância destinados aos filhos das elites.

Na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB/1961), de base predominantemente conservadora e descritiva, pouco se aludiu ao atendimento às crianças. Além disso, em seu Art. 27, previa atendimento apenas para crianças a partir dos sete anos de idade, no ensino primário, conforme previsto. Portanto, seguindo a tendência de todas as Constituições até então, a primeira LDB ignorou o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade. Contudo, como Lembra Kramer (2006b, p. 799):

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

No entanto, como lembra Kramer (2006b), a proposta do MEC em 1975, em meio aos seus discursos persuasivos, foi praticamente nula na prática. Segundo a referida autora, o que houve de positivo foi o fato de que eclodiram debates sobre o atendimento de crianças pequenas pelo sistema escolar. Assim, por ocasião da redemocratização do país 10 anos depois, encontrou-se espaço para assegurar às crianças de 0 a 6 anos o atendimento escolar.

No texto original da CF/1988 assegurava-se “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, mas por ocasião da ampliação do ensino fundamental para 9 anos as crianças de 6 anos foram incorporadas ao ensino fundamental, de modo que a Emenda Constitucional (EC) nº 53 deu nova redação a esse inciso do Art. 278: “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Com a nova versão, a terminologia “educação infantil” passou a designar o atendimento a crianças de 0 a 5

anos nas creches e pré-escolas. De qualquer forma a garantia constitucional impôs ao Estado a responsabilidade pela referida etapa da educação básica.

Evidentemente, a regulamentação de direitos sociais não necessariamente representa a imediata e efetiva concretização desses direitos, contudo é central nesse processo porque se torna balizadora de seus avanços. Nesse sentido, há que se reconhecer que a CF/1988 ainda promove o avanço da democratização das instituições brasileiras. Nesse processo, a educação infantil tem se fortalecido, sobretudo com as normas decorrentes do texto constitucional, dentre as quais: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990; LDB, em 1996; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 1996; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 2006; o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), em 2014; o Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI), em 2016; e FUNDEF Permanente, em 2020. Em 1990, pautado na garantia constitucional de atendimento às crianças pequenas em creches e pré-escolas como dever do Estado, o ECA, além de regulamentar uma série de direitos das crianças, reafirma em seu Art. 54, inciso IV, que “é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco⁸ anos de idade”.

Em 1996, tendo por referência a CF/1988, a LDB/1996 estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Além disso, não apenas ratifica o direito à educação para crianças pequenas, como autoriza que qualquer cidadão possa exigir o cumprimento dessa garantia constitucional. Essa lei também representa avanço ao propor uma educação pautada no “[...] desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Embora a LDB/1996 em seu Art. 11 apresente que incumbe aos municípios a responsabilidade primeira de ofertar a educação infantil, trata-se apenas da organização estrutural decorrente da descentralização administrativa. Essa mesma Lei estabelece igualmente que a União tem a responsabilidade de subsidiar, bem como coordenar as políticas nacionais referentes a esta e às outras etapas de

⁸ Originalmente esse atendimento em creches e pré-escolas contemplava crianças de zero a seis anos de idade. Em virtude da ampliação do ensino fundamental para nove anos, as crianças de seis anos passaram a ser atendidas nessa etapa. A alteração no texto constitucional ocorreu por meio da EC nº 53, de 2006.

ensino. Assim, como lembra Kramer (2006b, p. 799), “[...] a educação infantil é, desde a Constituição de 1988, direito das crianças, dever do Estado e opção da família e, desde a LDB de 1996, a primeira etapa da educação básica”.

Contudo, não podemos deixar de evidenciar que a educação infantil, composta por creche que vai de zero a três anos e pré-escola, de 4 e 5 anos, ainda promove desigualdade, uma vez que a matrícula só é obrigatória a partir dos 4 anos, ou seja na fase pré-escolar, pois na fase da creche a lei só afirma que o ensino deve ser gratuito e sua oferta ampliada, mas não define a obrigatoriedade. Desse modo, potencializada a desigualdade quando não oferta a todos o direito a vaga e as crianças de zero a três anos que não consegue o acesso e não tem condições de pagar na rede provada, fica sem o direito à essa etapa da educação.

Ainda em 1996, o Governo Federal promoveu a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A relevância do FUNDEF diz respeito, sobretudo, ao fato de que foi a primeira política de financiamento que buscou criar um fundo próprio para subsidiar não apenas a manutenção como também possibilitar avanços na educação básica. Embora a educação infantil não fosse contemplada com recursos desse Fundo, este foi importante porque seu êxito, ainda que parcial, em equacionar a distribuição de receitas por municípios levaria à criação do FUNDEF dez anos depois.

Em 1998, conforme atribuição constante na LDB/1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Composto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esse documento buscava orientar a elaboração dos currículos de Educação Infantil, no âmbito das unidades educativas próprias.

Em 2006, extinguiu-se o FUNDEF e se criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O FUNDEB foi criado em resposta a algumas limitações do FUNDEF, a fim de que, além do ensino fundamental, a educação infantil e o ensino médio pudessem contar com um financiamento melhor definido e mais substancial. Embora conservando algumas limitações, esse fundo foi essencial para o processo de ampliação da educação infantil.

No ano de 2009, por meio da EC nº 59/2009, o Art. 208 recebeu nova redação, passando a garantir a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4

(quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” (BRASIL, 1988). Essa mudança representou avanços quanto ao atendimento das crianças da educação infantil, em particular as de 3 e 4, que ainda não eram contempladas pela obrigatoriedade do Estado. Apesar da mobilização social desse momento histórico, não se conseguiu avançar também em relação às crianças de 0 a 3 anos de idade.

Ainda em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Ao tratar da criança, o documento a apresenta como um ser sócio-histórico. Caracteriza a criança como um sujeito capaz de criar e estabelecer relações, inserindo-se na sociedade ao mesmo tempo como um ser que produz cultura e que demanda cuidados específicos, em especial educativos. Portanto, as DCNEI compreendem as crianças como sujeitos atuantes, mas que demandam atendimento que contemple cuidado e ensino.

Entretanto, em 2014, foi sancionado o PNE 2014-2024, que estabeleceu metas para as diversas etapas da educação. Sua Meta 1 diz respeito especificamente à oferta de educação infantil:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Essa meta ilustra o quanto a previsão constitucional da educação infantil é importante para desencadear a concretização de direitos sociais, mas por outro lado, como a previsão constitucional não oferece resultados automáticos.

Acerca das Metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024, o Observatório do PNE (2021) apresenta os dados ainda referentes ao ano de 2019. Quanto ao primeiro objetivo da Meta 1 – universalizar a pré-escola até 2016 –, o Brasil até 2019 ainda não havia alcançado êxito, mesmo após 3 anos. À época, registrava apenas 94,1% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas.

Já quanto ao segundo Objetivo da Meta 2 – ampliar a oferta de creche para 50% das crianças de 0 a 3 anos – até 2019 havia alcançado apenas de 37% desses pequenos. Entretanto, ainda não é possível fazer uma avaliação final desse objetivo porque sua previsão é ainda para o ano de 2024.

Por sua vez, em 2016, a Lei nº 13.306/2016 estabeleceu o Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI). Esse Plano, reconhecendo as especificidades da criança, busca orientar políticas intersetoriais de atendimento à criança. Trata-se de uma iniciativa que demanda a responsabilidade da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

O PNPI “estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano [...]” (BRASIL, 2016). Ainda segundo a norma, em seu Art. 15, “as políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura” (BRASIL, 2016).

O PNPI reforça a necessidade de o Estado, ao atender as crianças, considerar aspectos necessários e indissociáveis, como cuidar e educar. Contudo, o Plano entende que o cuidado e o ensino não se restringem aos espaços das creches e jardins de infância, além de não contemplarem devidamente a concepção de crianças, sobretudo estas como sujeito de direitos.

Em 20 de dezembro 2017, em um contexto de governo pós-*impeachment* de Dilma Rousseff, o então Ministro da Educação homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para orientar a elaboração do currículo nas unidades educativas da educação básica. Embora prevista na LDB/1996, esse atropelo das discussões gerou revoltas entre pesquisadores, professores e parte da sociedade civil organizada, a exemplo do Fórum Nacional de Educação, que tiveram suas contribuições ignoradas no texto final, apresentado apenas em 2018.

Curiosamente, até para a Educação Infantil a BNCC determinou competências a serem desenvolvidas com as crianças, tanto nas creches quanto na pré-escolas. Essa medida se pauta na tendência de compreender essas crianças como estudantes, em um processo de escolarização precoce. Ao passo em que subverte criança em estudante, subverte educação em escolarização.

Em 2020 – por ocasião da aproximação do vencimento do FUNDEB e já em vigor o Novo Regime Fiscal que impõe austeridade ao financiamento público até o ano de 2035, inclusive na educação – foi aprovado o FUNDEB sob a condição de fundo permanente. Contudo, autores como Davies (2021) apontam alguns aspectos pelos quais o financiamento da educação pelo Fundo é insuficiente, além de se

qualificar apenas como medida conjuntural, e não estrutural, tal qual o desenvolvimento de uma educação efetivamente de qualidade requer.

3.4 Da formação de profissionais para a educação infantil: docentes e auxiliares de educação

A formação de profissionais para a educação infantil, voltada especificamente para as crianças de zero a cinco anos, é um tema um tanto recente em pesquisas e estudos sobre a docência. No entanto, já representa parcela significativa dos trabalhos que tratam acerca da atuação docente com crianças pequenas.

Como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e determina formação em nível superior, curso de licenciatura plena, para a docência na educação básica e, no mínimo, o nível médio, na modalidade normal/magistério, para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996). Por sua vez, quanto ao cargo de auxiliar de educação, embora esse se diferencie do cargo docente e suas atribuições, a orientação é para que sua formação seja compatível com a função a ser exercida.

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica, como sua primeira etapa, propiciou sua ampliação. Esse avanço demandou o aumento no número de docentes e outros profissionais que atuam na área, na medida em que foi se expandindo o acesso das crianças às creches e pré-escolas.

À vista disso, propiciar formação qualitativa para os professores na Educação Infantil é fulcral. Apesar de a formação de professores não ser algo recente, sendo recomendada já no século XVII por Comenius, essa temática só foi concebida como problemática de instrução popular após a Revolução Francesa e as demandas que surgiram a partir dessa transformação industrial e social. Porém, a formação de professores na modernidade se situa formalmente no âmbito das escolas normais. A esse respeito Saviani (2020) destaca:

É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é

que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. (SAVIANI, 2020, p. 24).

No modelo francês essas escolas de formação de professores eram instituídas para atender os docentes que atuavam no ensino secundário. Entretanto, de acordo com Saviani (2020), não apresentavam qualquer preocupação com a parte pedagógica e didática, tornando-se espaços de grandes estudos, mas com pouco preparo para a prática docente. Ao longo do século XIX, o modelo de Escolas Normais se propagou por diversos países, a exemplo de Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, além da Itália e França. Foi nessa conjuntura internacional que as escolas normais foram adotadas pelo Brasil na primeira metade também do século XIX.

A formação de professores no Brasil ganhou essas diretrizes da escola normal quanto se cogitou a ampliação do acesso da população à escola. Nesse sentido, as escolas normais representavam um projeto claro e organizado com vistas a esse propósito. Desse modo, as transformações sociais corroboraram para os processos formativos, uma vez que foi a partir delas que as questões pedagógicas foram se articulando.

Saviani (2020) identifica períodos específicos de formação docente na história do Brasil, classificando-os em seis períodos. O primeiro - denominado de *Ensaio intermitentes de formação de professores* – situa-se do ano de 1827 até o ano de 1890. Nesse período os docentes não recebiam o suporte mínimo, a ponto de terem que utilizar seus próprios recursos ao ministrarem suas atividades. O ensino mútuo foi adotado como método de instrução. Porém, esse período findou com o advento das Escolas Normais no País em 1890. Assim, o segundo período diz respeito ao *Estabelecimento e expansão das escolas normais*, do ano 1890 até o ano 1932. A proposta das escolas normais teve a escola-modelo como anexo e a reforma paulista da Escola Normal como marco.

O terceiro período corresponde à *Organização dos Institutos de Educação*, do ano 1932 até o ano 1939. Corresponde a um curto período de reformas dirigidas por personalidades respeitadas do movimento da Escola Nova: Anísio Teixeira, em 1932, no Distrito Federal, então situado no município do Rio de Janeiro; e Fernando de Azevedo, em 1933, em São Paulo. Sob a perspectiva de oferecer uma sólida formação pedagógica, de cunho científico, apresentava uma estrutura considerável.

Os custos dessa estrutura foi a principal escusa dos governantes de estados e municípios para não adotar esse modelo.

O quarto período diz respeito à *Implantação dos cursos de licenciatura e de Pedagogia*. Organizou-se sobre as estruturas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais remanescentes, inclusive reincorporando a estrutura remanescente dessas. Esse período se situa entre os anos de 1939 e de 1971. Posterior a isso, o quinto período corresponde à substituição dessas Escolas Normais por uma *Habilitação específica de Magistério*, ofertada por meio do curso técnico de magistério, entre os anos de 1971 e de 1996. Formulado no contexto da ditadura militar, buscava ampliar o número de professores sem incrementar no investimento, razão pela qual se adotou esse modelo precarizado em comparação ao das licenciaturas (SAVIANI, 2020).

Por fim, Saviani (2020) delimita o sexto período do ano de 1996 até 2006, marcado pelo surgimento das *Escolas Normais Superiores, dos Institutos Superiores de Educação e de um novo perfil do curso de Pedagogia* no país. Marcados pela orientação neoliberal, o modelo adotado para esses cursos atende muito mais interesses internacionais do que dos profissionais de educação.

Com a exigência legal do curso de licenciatura⁹ para a atuação na docência da Educação Básica, houve necessidade de se reestruturar a formação desses professores. Ocorreu então uma expansão dos cursos de licenciatura, especialmente de Pedagogia.

De modo semelhante, em virtude da expansão da oferta da Educação Infantil, ocorreu uma nova reconfiguração da docência voltada aos infantes e dos demais profissionais que cooperam com o professor dessa etapa, dos quais os auxiliares de educação se destacam.

É notório que o número de auxiliares vem crescendo de forma significativa e que muitas vezes as suas atribuições se misturam com a do regente da turma nas atividades de docência. Da mesma forma, higienização, alimentação e cuidados são compartilhados pelos respectivos profissionais, sejam os docentes, sejam os auxiliares. Muitas vezes essas atividades são marcadas por tensão.

⁹ A partir da Lei 5.395/09 passou a ter a exigência legal da licenciatura para lecionar na Educação Básica, com isso muitos professores que já atuavam na área precisaram se adequar à nova exigência.

Por outro lado, a escassez de legislação específica para o auxiliar de sala e de pesquisas na área torna mais desafiador o trabalho desse profissional. Claro que se trata de uma profissão relativamente nova e não tem um parâmetro nacional. Por conta de problemas como esse, o trabalho do auxiliar se tornou um campo tensional no que se refere aos limites de atuação e à carreira não regulamentada nacionalmente. Assim, o processo formativo dos profissionais que atendem crianças de zero a seis anos é um tema relevante e precisa ser aprofundado, a fim de propiciar não só identidade a esses profissionais, mas qualidade na Educação Infantil. Durante a elaboração da LDB/1996 a atuação dos auxiliares não foi posta em questão. Mesmo 25 anos após, ainda não se tem políticas públicas claras acerca da atuação e da formação desses profissionais.

Devido a essa falta de regulação nacional, o auxiliar de sala recebe diversas nomenclaturas, nenhuma adotada unanimemente em todos os estados e municípios. Em algumas cidades esse(a) profissional é o(a) auxiliar de classe; e em outras: auxiliar educativo, auxiliar de sala, pajem, recreador(a), agente, colaborador(a) de classe. No município de Goiânia, lócus desta pesquisa, esse profissional é denominado de auxiliar de atividades educativas.

Contudo, independente da nomenclatura, o auxiliar é de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças e seu trabalho faz muita diferença no dia a dia da sala de aula. Aliás, na maioria das vezes, esse profissional passa mais tempo com a criança do que o professor regente e sua atuação perpassa por todos os aspectos, desde o cuidado até a educação, dimensões indissociáveis na Educação Infantil.

Conforme ressalta Mariotto (2003), o educador poderá propiciar o desenvolvimento integral da criança por meio da articulação devida entre o cuidar, o educar e o brincar. Contudo, apesar de os documentos oficiais ressaltar a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, essa dicotomia ainda é presente nas creches e pré-escolas, o que revela que sua superação não é coisa simples.

Dentre outros fatores que perpassam o cotidiano das instituições de educação infantil, esses profissionais precisam estar preparados para lidar com essa questão dicotômica. Assim, os cursos de formação inicial e continuada devem voltar o olhar para essas especificidades, na busca de auxiliar os profissionais na construção da identidade profissional.

Antes da Lei nº 5.395/09, na primeira fase do ensino fundamental e na educação infantil, admitia-se a formação mínima de nível médio, magistério, modalidade normal. A licenciatura era requisito apenas para o professor da segunda etapa do ensino fundamental e do ensino secundário, à época denominado de 2º grau.

Com a aprovação da lei, foi permitido aos professores que já atuavam na área continuarem em sua atividade profissional, desde que obtivessem o respectivo diploma dentro do prazo de seis anos. A partir de então, passou-se uma corrida em busca da diplomação. Prefeituras e estados fizeram parceria com universidades para formarem seus profissionais e cumprirem o prazo estipulado em lei. A formação docente em nível de licenciatura (não mais admitida a formação anteriormente denominada de “curta”), inclusive para a etapa da educação infantil, passou a constar como requisito nos editais dos novos concursos.

Já no que se refere aos auxiliares, além da escassez de leis que regulem essa atividade no âmbito nacional, tanto no que se refere à formação quanto às atribuições, esbarra-se nos poucos estudos e pesquisas que retratam a realidade dessa classe de profissionais. Evidencia-se a necessidade de um olhar voltado para esses profissionais tão essenciais no cuidado e desenvolvimento das crianças pequenas.

Embora o auxiliar de sala não tenha formação inicial própria para protagonizar a regência, ou seja, assumir uma sala sozinha (além das atribuições próprias de cuidado), em muitas instituições são assediados a cumprirem essa responsabilidade. Essa prática contrária a profissionalização docente, cujo princípio já se delineava na implantação das escolas normais no Brasil, ainda no século XIX. De certa forma, representa a retomada informal da figura do mestre de sala, já há tanto superada.

Com efeito, o pouco acesso à formação e a baixa qualificação são empecilhos para o bom andamento da Educação Infantil no Brasil. Consoante o Censo da Educação Básica de 2016 (BRASIL, 2017), dos auxiliares que atuam na Educação Infantil de zero a três anos na fase creche da rede pública no país, apenas 35% possuem habilitação específica para a função. A maior parte possui apenas o Ensino Médio, mas não na modalidade magistério/normal. Antes de tudo, essa precária condição formativa se impõe como impeditiva do processo de profissionalização dessa função.

A falta de políticas em resposta a essa demanda formativa compromete o desenvolvimento integral da criança, pois mesmo as atividades voltadas ao brincar e ao cuidado possuem dimensão pedagógica e suas ações devem estar articuladas às propostas pedagógicas da instituição. Aliás, atividades intencionais e planejadas são condições indispensáveis para propiciar às crianças seu pleno desenvolvimento.

Já na pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos, evidencia-se demanda formativa sobre auxiliares e professores. Enquanto o número de auxiliares com habilitação na área é de 40,8%, o número de professores com a formação exigida em lei é de 67%, segundo o referido Censo. Outro fator preocupante no Censo (BRASIL, 2017) é a baixa participação desses profissionais na formação continuada, apenas 12,8% dos auxiliares e 17,8 % dos docentes da rede pública. Essa realidade formativa certamente compromete o direito à educação de qualidade a que a criança tem direito.

Por sua vez, no que concerne à falta de regulamentação desse profissional, levando a diversas configurações no território nacional, em parte se deve à autonomia estabelecida em lei para estados e municípios. Apenas em parte porque a mesma legislação atribui ao governo federal a responsabilidade pela coordenação das políticas públicas, inclusive em educação. Assim, se os estados e municípios podem e devem se mobilizar para exigir a devida regulamentação, no âmbito federal trata-se de uma responsabilidade imediata.

Constata-se, assim, que a formação para professores e auxiliares de bebês e crianças pequenas ainda é restrita, deficiente, comprometedora da qualidade da educação de crianças pequenas. Contudo, a profissionalização da função de auxiliar esbarra até mesmo pela falta de uma simples regulamentação.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS

“Independentemente do gênero, homens e mulheres que passaram por um processo de formação e se tornaram professores devem ter as mesmas condições de trabalho, contribuindo com o processo de formação das crianças.”

(Josiane Peres Gonçalves)

Em Goiás, a Educação Infantil nos moldes do previsto na legislação atual se materializou sobretudo por meio da municipalização. Isso porque o atendimento das crianças de zero a seis anos foi transferido do Estado para as prefeituras. Consoante Barbosa (2008), para refletir acerca dos rumos traçados por Goiás é preciso:

Considerar a importância que resgatar a historicidade das instituições e dos contextos educativos significa, antes de tudo, compreendê-las em suas várias dimensões – social, cultural, ideológica, político-econômica –, em suas relações interindividuais e coletivas, em suas concepções sobre os processos biopsicossociais do desenvolvimento infantil. Além disso, a historicidade constitui um aspecto e, ao mesmo tempo, uma categoria teórica necessária para a desnaturalização dos conceitos de infância e educação, bem como para a compreensão das políticas atuais em educação infantil, cujas origens foram delineadas e implementadas ao longo da história brasileira. (BARBOSA, 2008, p. 381).

À vista disso, compreender os percursos históricos da Educação infantil em Goiás é primordial. Durante os séculos XVIII e XIX, as crianças filhas de adúlteras, padres, concubinas, prostitutas, eram considerados pela legislação que vigorava no Brasil e pela igreja católica, ilegítimas. Tendo por base considerações como essa, o processo de judicialização e a abordagem médico-higienista se legitimaram bem.

Nesse sentido, essa origem discriminatória e preconceituosa da criação de instituições voltadas a determinadas crianças, tem sido justificada pelas más condições de vida e pelos costumes das famílias pobres, que de certa forma persistem na sociedade até a hodiernidade.

No estado de Goiás, historicamente, era recorrente homens maduros, quando não idosos, casarem-se com garotas por volta de 15 anos. Essa incidência no estado se aproximava daquela do Brasil colônia, onde garotas de 12, 13 anos já eram tomadas por esposas.

Outros aspectos discriminatórios também estiveram relacionados à maneira como os filhos dos escravos eram tratados e a violência doméstica a qual eram

submetidos. Entretanto, o número de crianças abandonadas em Goiás era menor do que em outras regiões brasileiras (VALDEZ, 2002).

Valdez (2002) destaca ainda que a adoção foi a forma que prevaleceu em Goiás, de modo que crianças abandonadas ou órfãs eram adotadas para o trabalho serviçal. Assim, perpetuava-se a discriminação e o preconceito contra essas crianças, que ainda não tinham assegurada a condição de sujeitos de direitos, o que, portanto, não era proteção existente contra o abuso por meio de todo tipo de trabalho a que eram submetidas. Desse modo, prevaleceram silenciamentos a respeito da forma pela qual os filhos dos negros eram tratados, inclusive quanto aos registros na história da educação formal de Goiás. Por isso, Valdez (2002) reafirma a relevância de se garantir e lutar pelos direitos das crianças:

É a história que nos dá a possibilidade de vislumbrar como o significado da criança se diferencia no decorrer dos tempos. Hoje identificamos a criança sob a luz do Estatuto da Criança e do Adolescente: — criança, sujeito de direitos... para chegarmos até aqui quantos caminhos percorremos [...]? E o quanto ainda temos que percorrer para percebermos a criança como sujeito de direitos? (VALDEZ, 2002, p. 62).

À vista disso, a educação goiana ainda possui traços desse período e, independentemente dos avanços da legislação, permanecem as marcas do preconceito, da violência, do assistencialismo mascarado como proteção, do abandono, da desigualdade social, dentre outras. Assim, o modelo assistencialista e a doação como atendimento continuaram como assertiva da falta de políticas públicas apropriadas, inclusive quanto ao financiamento educacional voltado para a infância.

A história da Educação Infantil em Goiás (propriamente normatizada como tal) se iniciou com o surgimento das políticas públicas que visavam assegurar o atendimento das crianças no país. Antes de 1985 as crianças menores de sete anos não eram atendidas no estado. Por meio do Bloco Único de Alfabetização (BIA), em 1985, as crianças de seis anos foram inseridas no Ensino Fundamental em Goiânia. Esse projeto durou até o ano de 1997.

Disputas políticas e conceituais, com inúmeros movimentos e impasses, marcaram a Educação Infantil nos municípios goianos. Tanto na capital, quanto nos demais municípios era organizada por instituições filantrópicas, de iniciativa privada, e mantida por órgãos de assistência social dos institutos estaduais e municipais, até a determinação da LDB/1996. A partir de então, o atendimento das crianças de 0 a 6

anos passou a ser responsabilidade dos municípios. Sobre esse processo de municipalização nos municípios goianos:

Importante destacar que nem todos os municípios constituíram rede própria e que o governo estadual, através da Secretaria da Educação e Assistência social, além de ONGs, permanece responsáveis pelos trabalhos das instituições nesses casos. Ressalta-se, ainda, que muitas iniciativas – em Goiânia, Jataí, Rio Verde, entre outros – contaram com a presença de grupos femininos, compondo associações sociais, religiosas e filantrópicas, na elaboração de projetos e na criação de instituições de atendimento à criança “carente”, resultando no processo o estabelecimento de “parcerias” entre as instituições filantrópicas, públicas e grupos privados, dispostos a investir de algum modo nas propostas. (BARBOSA, 2008, p. 6).

Portanto, os municípios goianos passaram a se adequar à lei, buscando parcerias que promovessem o atendimento ao maior número de crianças de zero a seis anos, contudo sob clara determinação neoliberal. Ainda na segunda metade da década de 1990, foi criada, no âmbito da Secretaria Estadual da Educação, a Superintendência de atuação no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Essa Superintendência funciona mesmo como um departamento da esfera estadual que prestava apoio, assistência às secretarias de educação dos municípios goianos. Além de realizar formações para os profissionais, acompanhava o trabalho realizado nas pré-escolas e creches, bem como a transição das instituições de Educação Infantil do estado para os respectivos municípios onde estavam situadas.

Numa correlação de forças, movimentos, organizações e grupos sociais se engajaram com interesses diversos: desde o cumprimento da lei até o atendimento de interesses privados. Apesar dos embates, a mobilização desses grupos diversos e divergentes não deixou de contribuir para a ampliação do atendimento voltado ao cuidado e ao desenvolvimento das crianças de zero a seis anos. Assim, transformações no atendimento à Educação Infantil foram ocorrendo, como pontua Barbosa (2008, p. 386-387):

As pequenas modificações relativas à educação infantil que foram introduzidas representaram avanços para a área: por exemplo, na determinação de que a educação infantil seja assegurada preferencialmente, em estabelecimentos públicos, e não apenas oferecida como o previsto na LDBEN Nacional/96; a inclusão do aspecto ético do desenvolvimento da criança e da promoção da ampliação das experiências infantis como objetivos da educação infantil; a especificação de elementos sobre os projetos pedagógicos e curriculares da educação infantil; a consideração dos níveis de conhecimento e não somente de faixas etárias na organização das turmas.

Dessa forma, os avanços vieram não apenas da LDB/1996, que estabeleceu que a Educação Infantil deveria ser oferecida. A forma como o estado de Goiás acolheu a lei nacional é que evidenciou uma conquista maior, pois o estado determinou que esse direito deveria ser assegurado. Outra distinção entre a versão nacional e a estadual é que a primeira é denominada de propostas pedagógicas, enquanto a segunda de projeto pedagógico, construído com a participação coletiva da comunidade escolar e, assim, legitimando-se como construção democrática e contemplando maior gama de avanços.

O processo de municipalização em Goiás trouxe transformações significativas para o Ensino Fundamental e em especial para a Educação Infantil. Os avanços ocorreram tanto em acesso, que a partir da LDB estadual se assegurou às crianças de 0 a 6 o atendimento em creches e pré-escolas; quanto em expansão dos cursos voltados para a formação dos profissionais.

Entretanto, parcela dos municípios goianos, ao se adequarem à nova realidade, adotaram o modelo neoliberal, afinal de contas eram desse modelo que emanavam as orientações federais por meio dos documentos oficiais. Um exemplo disso é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado no âmbito do Governo Federal, que desconsiderava por completo as diferenças regionais e locais.

Por vivermos em uma sociedade com princípios neoliberais, é possível observar as marcas dessa influência nas propostas pedagógicas para essa faixa etária. Dessa forma, o atendimento à Educação Infantil é um desafio observado na história da municipalização, pois agrega marcas de autoritarismo, mas também de mobilização, peculiar de regimes democráticos.

Ademais, o processo de municipalização nas décadas de 80 e 90 trouxeram transformações sociais, culturais e econômicas. Apesar das dificuldades e embates frequentes, desde a municipalização ocorreu um crescimento significativo no acesso de crianças e na qualidade do atendimento.

Com efeito, nas últimas décadas houve avanços significativos na educação infantil no Brasil, não sendo diferente em Goiás. Alguns marcos foram significativos para a criação e a expansão do atendimento às crianças de zero a seis anos, a exemplo das ações que dizem respeito ao fazer pedagógico, que propicia melhoria na qualidade do cuidado e da educação recebidos pelos infantes. Nesse sentido, Monteiro (2014) enfatiza que:

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. (MONTEIRO, 2014, p. 63).

Evidentemente que nesse processo dialético da história, há avanços e retrocessos ao passo em que determinados elementos apenas se reproduzem como antes. É possível que nas últimas décadas o preconceito contra profissionais homens na educação infantil se enquadre nessa última condição.

4.1 A Educação Infantil em Goiânia

Pensar sobre a Educação Infantil em Goiânia nos remonta aos processos históricos que a constituíram como tal, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). A referida lei determina:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1997).

À vista disso, a Lei representa um avanço no atendimento às crianças de zero a cinco anos, sendo que de zero a três anos é o período denominado creche; e de quatro e cinco anos o período da pré-escola, ao completar seis. A lei especifica também que nessa etapa inicial da educação básica a criança não está sujeita à reprovação ou aprovação porque a Educação Infantil não tem como finalidade a promoção, mas o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos.

Na condição de seres socioculturais, as experiências das crianças, entendidas como a base para seu conhecimento de mundo, são essenciais para que esse pleno desenvolvimento seja promovido. Desse modo, cada criança é única e traz consigo cultura, conhecimento, vivências e experiências peculiares. Essa singularidade toda demanda observação pelo docente, sem a qual não é possível identificar necessidades próprias de cada criança. Esse respeito à condição particular de cada criança se caracteriza como condição indispensável para que alcance o necessário desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2009).

Além disso, a infância não é uma fase igual para todas as crianças, pois na infância as crianças subjetivam suas experiências. Logo, sendo um período da vida de crianças – que possuem subjetividades diversas e vivem suas experiências em realidades concretas distintas –, esse “período infância” ocorre distintamente para cada uma delas. Sob tais fundamentos, o documento Diretrizes Curriculares para Goiás estabelece:

A infância se configura numa categoria social, construída historicamente, numa perspectiva intergeracional, porque no processo de educar uma criança, sempre estarão presentes conhecimentos, valores, crenças de duas gerações, a de quem viveu esse tempo alguns anos atrás e a de quem está vivendo no presente.

Esse tempo da vida não é vivido pelas crianças da mesma forma. As experiências de uma criança do campo são diferentes de quem mora na cidade, que por sua vez, são diferentes daquela que tem a obrigação de ajudar em casa ou de trabalhar para auxiliar no sustento da família. Portanto, não existe infância, no singular, mas no plural, porque as experiências das crianças são muito distintas e dependem do grupo ao qual pertence e de suas condições como mencionado. Dessa forma, para apreender esse conceito em sua complexidade, os(as) professores(as), não podem ignorar que diferentes projetos de sociedade coexistem num mesmo período histórico, gerando desigualdades sociais e processos de exclusão, inclusive, na instituição educacional. Esse espaço tem como uma de suas funções equiparar as oportunidades de acesso e participação das crianças na apropriação e produção de diferentes conhecimentos.

Outra marca desse tempo da vida são as culturas da infância ou culturas infantis, que consistem em modos próprios de significação do mundo e de ações intencionais realizadas pelas crianças, produzidos por elas, nas relações estabelecidas com os adultos e com seus pares, principalmente, por meio das interações e brincadeiras. (GOIÁS, 2018, p. 33).

Desse modo, propiciar uma infância tranquila, com igualdade de oportunidades, atenção às diversidades e aos múltiplos olhares é primordial para a formação e o desenvolvimento das crianças. Todavia, mesmo a expansão da oferta no município de Goiânia nas últimas décadas de modo algum sinaliza a

concretização do direito de acesso à educação para todas as crianças ou mesmo a qualidade dessa oferta. Trata-se de um avanço, é verdade, que deve se situar necessariamente como parte de um processo – planejado e monitorado – de materialização do direito de todas as crianças.

Nem todas as creches e pré-escolas que atualmente integram a rede do município de Goiânia foram criadas por iniciativa pública. Enquanto parte das unidades de atendimento foi construída e inaugurada pela esfera pública, parte foi criada por iniciativa de instituições filantrópicas e de caridade. Contudo, valendo-se das novas prerrogativas legais, o Município procedeu ao credenciamento dessas unidades junto às respectivas instituições privadas. Aliás, esse dispositivo foi igualmente empregado por outros municípios brasileiros, ante os novos marcos legais que compunham o processo de municipalização.

Ramos (2020) dá conta de como ocorreu o credenciamento de creches e pré-escolas no contexto da municipalização, ao mesmo tempo em que mostra como o credenciamento, nos termos atuais, se mostrou como uma “tarefa” dos municípios:

Ao apresentar como estão organizados os Sistemas de Ensino e as responsabilidades de cada poder, a autora destaca que a responsabilidade de oferecer a etapa da Educação Infantil fica a cargo dos municípios, que em regime de colaboração com os estados e o governo federal têm a responsabilidade de garantir o acesso e a permanência das crianças de 0 a 5 anos de idade. Assim, os municípios têm a tarefa de promover o credenciamento de creches e pré-escolas já existentes e a criação de outras instituições para suprirem as demandas de cada realidade, garantindo que a Educação Infantil seja de fato um direito legítimo e constitucional de todas as crianças. Da mesma forma, as instituições não podem perder de vista sua função enquanto espaço de educação que têm a função de ser parceira das famílias na consolidação dos direitos inalienáveis das crianças. (RAMOS, 2020, p. 94).

Apesar de a expansão da oferta propiciada nas mais de duas décadas da lei que estabeleceu a municipalização da educação infantil, ainda não se atingiu a concretização desse direito para todas as crianças. Atender os requisitos necessários para a universalização da educação infantil em seus domínios implica necessariamente romper com paradigmas historicamente constituídos. Portanto, resta ao município de Goiânia o desafio de superar os resquícios do assistencialismo e as práticas excludentes que ainda operam no cotidiano de suas creches e pré-escolas.

Para além da oferta de vagas, a qualidade do atendimento aos infantes é outro elemento que demanda políticas efetivas voltadas a dirimir deficiências da

realidade prática, promovendo: maior clareza sobre as responsabilidades próprias dos auxiliares de educação; conscientização e igualdade de gênero entre os profissionais; ampliação das possibilidades de formação dos profissionais da educação conforme as limitações diagnosticadas; dentre outras.

No próximo tópico discutem-se diretrizes pedagógicas que norteiam as políticas educativas das instituições de atendimento infantil. Destaque para elementos como organização, diretrizes gerais, currículo e projeto pedagógico.

4.2 Educação Infantil em Goiânia: dimensões administrativa e pedagógica

O processo de municipalização da educação infantil e do ensino fundamental – ao passo em que se estabeleceu como incumbência prioritária dos estados o ensino médio; e como responsabilidade da União o ensino superior – fez parte da reestruturação administrativa da educação brasileira. Nesse processo de municipalização da educação infantil, voltado ao atendimento de crianças de zero a cinco anos, Goiânia reelaborou o funcionamento de seu sistema municipal de educação em articulação com as diretrizes apresentadas pelo Governo Federal. De acordo com a SME de Goiânia, por meio do Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia (2019),

[...] ao longo de sua história, sempre teve como preocupação desenvolver um trabalho em Rede. Desde 1995, quando iniciou o atendimento da Educação Infantil com as turmas de pré-escolas nas escolas, produz documentos orientadores para nortear o desenvolvimento da prática pedagógica a ser realizada pelas instituições educacionais vinculadas a ela. O principal documento utilizado ao longo do tempo, com nomes diferentes, mas com essa característica, é o que se denomina de Propostas Político-Pedagógicas. (SME-GOIÂNIA, 2019, p. 9).

Nesse sentido, SME de Goiânia se propõe desde seu surgimento a um trabalho unificado, sem, contudo, deixar de valorizar as experiências e vivências individuais das crianças. Sendo assim, entendendo as especificidades que cada criança traz consigo, os múltiplos olhares são contemplados na proposta pedagógica e, por conseguinte, essas são as diretrizes estabelecidas para as ações cotidianas.

O atendimento da educação infantil em Goiânia começou em 1985, atendendo *a priori* crianças da pré-escola, 23 turmas com crianças de 5 anos a 6 anos e 11 meses (à época era a idade correspondente). Quando surgiu, esse atendimento era em tempo parcial e não integral como na atualidade. O currículo da

SME-Goiânia contemplava uma lista de conteúdos e disciplinas, inspirados nos modelos neoliberais e na perspectiva tradicional. (GOIÂNIA, 1995). Segundo essa proposta,

[...] os conteúdos não devem ser vistos desvinculados da fundamentação teórica, reafirma-se a opção por teorias do conhecimento que permitem desvendá-los [...]. Nesta perspectiva, propõe-se trabalhar na Educação Infantil com as disciplinas: Português, Ciências Naturais e sociais, Matemática, Educação Física e Artes (GOIÂNIA, 1995, p. 15).

À vista disso, de acordo com o documento referido acima, as propostas pedagógicas devem contemplar as disciplinas de forma contextualizada, levando em conta a necessidade dos alunos e a realidade na qual estão inseridos. Por outro lado, percebe-se algumas mudanças entre este documento acima e o atual documento da Rede, criado em 2014, em que a proposta vigente corrobora para o protagonismo do sujeito da educação infantil, ao qual é oportunizado que esses conteúdos e disciplinas sejam inseridos de forma significativa, levando em conta a realidade, a necessidade e o interesse da criança.

Em dezembro de 1996 a LDB/1996, estabeleceu o atendimento de crianças de 0 a 5 educação infantil. Definia-se creche para infantes de 0 a 3 anos de idade; e pré-escola, para as de 4 e 5 anos. Entretanto, apenas em 1998 o município materializou essa norma específica, agregando a creche e a pré-escola ao seu sistema de ensino. Para isso, procedeu ao assentimento de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), anteriormente sob a designação da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC).

Ademais, a prefeitura estabeleceu convênios com instituições filantrópicas, de forma a contribuírem para a expansão na oferta de vagas para as crianças de 0 a 5 anos. Reelaborou o então Departamento de Educação Infantil (DEI), transformando-o na Gerência da Educação Infantil (GEREIN). Estabeleceu as Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil, um modelo de currículo para toda a Rede, cuja proposta visava padronizar as diretrizes pedagógicas para todas as unidades de educação infantil, inclusive para as da rede conveniada, algumas das quais não tinham uma proposta pedagógica formalizada. Assim, foi então se estruturando a educação infantil em Goiânia.

Algum tempo depois, o Departamento Pedagógico da SME iniciou a preparação da proposta pedagógica de Goiânia para a educação infantil. Em 2004, o

documento finalmente foi finalizado sob o título “A Construção de uma Política de Educação Infantil”. Esse documento contemplava aspectos não muito usuais até esse período, como as múltiplas linguagens, o conhecimento de mundo, a proposição de se romper com o currículo baseado em conteúdo e disciplinas descontextualizadas, dentre outros. Por meio desse documento, definiu-se um novo modelo político pedagógico em Goiânia.

Essa proposta curricular para a rede de Goiânia, com o documento elaborado em 2004, foi específica para a educação infantil na capital goiana. A normativa estabelecia como deveria se configurar a prática de ensino e demais normas para o bom andamento da aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. Esse documento municipal se respaldava em boa parte no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI - BRASIL, 1998), publicado na década anterior pelo Governo Federal. Por meio de seu documento próprio, a SME recomendava que:

[...] o profissional da educação infantil deve dominar o conhecimento científico. E, em sua prática educativa, não deve sistematizar o mundo para a criança, numa estrutura linear de conteúdos disciplinares, mas permitir que ela o vivencie, entenda-o, sinta-o, apreenda-o, compreenda-o, represente-o e o sistematize, a seu modo. O teor dos conhecimentos a serem trabalhados com as crianças pequenas é o conhecimento de mundo sendo vivido, sentido, percebido, explorado, investigados por elas, através de situações significativas estruturadoras de interações, de aprendizagens, do desenvolvimento do raciocínio, da imaginação, da linguagem e da emoção delas e não como verdades prontas e absolutas. (GOIÂNIA, 2004, p. 32).

Esse documento orientou a rede até 2014, quando a SME publicou uma nova proposta pedagógica para a Rede Municipal de Ensino, sob o título “Infâncias e crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Ensino de Goiânia”. A nova proposta acolhia as orientações e normas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), lançado em 2009 pelo Governo Federal (BRASIL, 2009). Contudo, o documento goiano não se limitou às orientações federais. Buscou atender também as reivindicações dos docentes, que viam as orientações do documento anterior como amplas demais.

Nesse documento municipal, o conhecimento na Educação Infantil deve contemplar a tradição e o novo. Apresenta-se o currículo como em construção, ao passo em que entende que as vivências das crianças sejam valorizadas no fazer docente. Sob tais premissas, relaciona a criança com o currículo da seguinte maneira:

Assim, o currículo que tem a criança como foco do seu planejamento se efetiva na articulação dessas duas dimensões: a tradição e o novo [...] A dimensão denominada 'tradição' é constituída pelos conhecimentos do patrimônio da humanidade, ou seja, são os mais variados saberes das diferentes áreas que foram produzidos historicamente, os quais as crianças têm o direito de se apropriar, a fim de compreenderem o mundo físico e social em que vivem. [...] Entendemos que a dimensão 'novo' no currículo possibilita o caráter dinâmico e flexível, pois, como afirma MEC (2009c), a vida cotidiana de um grupo de crianças em um determinado lugar é sempre mais rica do que aquilo que possa ser previamente pensado ou planejado pois, a convivência cotidiana implica a existência do inesperado. (GOIÂNIA, 2014, p. 62-63).

Pode-se dizer que a articulação entre os interesses das crianças, suas curiosidades e seus conhecimentos de mundo à proposta educativa, de olhares plurais, foi o desafio apresentado pelo documento de 2014. Fica evidenciada, assim, a complexidade da discussão em torno do currículo na educação infantil, tanto na esfera nacional quanto municipal. Esse Documento Curricular da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia aponta dois fundamentos com o intuito de reafirmar a perspectiva do currículo em construção: a) a diversificação, complexificação e ampliação do conhecimento das crianças; b) e a reafirmação da relevância da produção e apropriação de diversos conhecimentos, de diversificadas naturezas, articulando-as com as linguagens e as práticas sociais.

A SME pensou em um currículo em que as crianças sejam o centro do planejamento, onde elas possam interagir com o mundo e se expressarem. O documento visa fomentar a articulação entre o conhecimento e a produção de aprendizagens, relacionando o sujeito e sua cultura, de modo a favorecer uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2009).

Por sua vez, em 2019 a SME publicou um novo documento de orientação pedagógica às creches e pré-escolas. Formulado a partir do documento de 2014, o atual busca suscitar questões que não foram discutidas anteriormente ou de modo incompleto. O objetivo do documento é tratar da elaboração do projeto político-pedagógico a partir do ano 2020 (quando as atividades presenciais foram interrompidas, voltando somente no ano de 2021), com o enfoque no currículo.

Esse currículo é pautado na curiosidade, na necessidade e no interesse das crianças, levando em conta os conhecimentos prévios que elas trazem consigo. Essa postura se coaduna com os direitos de aprendizagem das crianças. Sobre esse currículo em construção, o Documento Curricular da Educação Infantil da RME de Goiânia (2019) pontua:

O currículo em construção implica o reconhecimento da ação da criança no mundo, como sujeito produtor de cultura, capaz de ter opiniões, vontades, desejos e compreensões sobre o que lhe acontece e que, por isso, participa e pode influenciar e modificar a seu modo, o desenvolvimento da ação educativa e pedagógica realizada na instituição educacional, desde sua entrada à saída, quer seja em período parcial ou integral (GOIÂNIA, 2019, p. 11).

As vivências e experiências das crianças aparecem como elementos centrais nesse currículo em construção. A realidade das crianças permite aproximar os conteúdos ora distantes do seu mundo, tornando-os familiares e significativos. As famílias passam a fazer parte desse currículo, e os diagnósticos são fomentados a fim de propiciar o conhecimento das necessidades das crianças.

É certo que o Projeto Político-Pedagógico de cada unidade de atendimento deve ser uma criação de todo o coletivo de sua comunidade escolar. Isso porque a participação da sociedade ajuda a nortear a política educativa, traçando problemas concretos e diversos, metas para o desenvolvimento integral dos educandos estratégias para a solução de problemas e – tão ou mais importante que os anteriores – o comprometimento coletivo. Assim, a participação da família e a interação família/escola é fulcral. Sobre essa participação da família, o documento reconhece que:

Ao longo do ano, a família é co-construtora do currículo por meio de troca de informações e de diálogos constantes com os profissionais, a fim de estabelecer uma relação de parceria em diferentes momentos, como: entrada e saída das crianças; auxílio no desenvolvimento das ações educativas e pedagógicas, indo até a instituição para fazer uma fala ou enviando materiais que servirão para pesquisas; participação em apresentações culturais ou mostras pedagógicas; ou ainda, por meio de reuniões, agendas, telefonemas, bilhetes, questionários, impressos ou virtuais, painéis/murais interativos, Blog, Facebook, Instagram, WhatsApp. Possibilitar a participação das famílias e das crianças, na construção do currículo, é antes de tudo uma função da Educação Infantil, mas, também, consiste num desafio, pois compartilhar essa construção, demanda um(a) professor(a) que tenha autonomia e sólida formação teórica, para a partir do que elas apresentam em termos de necessidades, interesses e curiosidades, articular com o que está posto, nacionalmente, como aprendizagens essenciais a serem garantidas a elas. (GOIÂNIA, 2019, p. 12).

Ademais, é fundamental que a criança explore todos os espaços, materiais e objetos possíveis, relacionando-os ao contexto educativo. Deixar a criança explorar o mundo, criar suas hipóteses e despertar a curiosidade é importante na primeira infância. Afinal,

[...] a criança ao chegar nesse mundo, que é físico e sociocultural, tem a necessidade de explorá-lo e se mostra curiosa para entender como ele funciona. Por meio das interações com parceiros mais experientes, com os espaços, os materiais, e as tecnologias, faz novas descobertas, desenvolve suas próprias teorias, amplia seus saberes e produz culturas e conhecimentos. As teorias que as crianças formulam se referem à construção de explicações para fatos, situações, fenômenos, funcionamento de objetos que ocorrem a partir de sentimentos, de percepções e do repertório que possuem das experiências já vivenciadas na busca de compreender o mundo e o que nele acontece. (GOIÂNIA, 2019, p. 128).

Compreender como a criança aprende e se desenvolve precisa ser, portanto, mais do que o objeto de estudo da Didática. Diz respeito aos interesses de todos os envolvidos na educação e na política, uma vez que as unidades educativas precisam de políticas públicas conforme as demandas reais, conhecidas por quem vivencia e compreende a realidade concreta.

Sabe-se que a transição e a adaptação da criança são processos delicados que exigem aspectos como cuidado, cooperação, afetividade e acolhimento. É preciso entender que o ambiente de educação infantil, para ser de fato acolhedor, por exemplo, precisa ser acolhedor aos seus profissionais, aos pais e às crianças.

No documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009), está registrado que as crianças têm o direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação a creche, bem como o direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; à atenção individual; a expressar seus sentimentos; à proteção, ao afeto e à amizade. (GOIÂNIA, 2019, p. 159).

Dessa maneira, garantir atenção às crianças em adaptação é um direito previsto na Proposta Pedagógica da capital goiana. A RME de Goiânia estruturou o atendimento às crianças em agrupamentos conforme a faixa etária das crianças:

- Agrupamento A – de até 11 meses
- Agrupamento B – de 12 meses a 1 ano e 11 meses
- Agrupamento C – de 2 anos a 2 anos e 11 meses
- Agrupamento D – de 3 anos a 3 anos e 11 meses
- Agrupamento E – de 4 anos a 4 anos e 11 meses
- Agrupamento F – de 5 anos a 5 anos e 11 meses.

Dessa forma, a criança pode ingressar na creche desde o agrupamento A, ainda muito pequena, e precisa ter seus direitos contemplados com qualidade, não somente os direitos relacionados ao cuidado, mas também aqueles relacionados ao

educar e o brincar. O processo de inserção em Goiânia deve assegurar que a criança se sinta acolhida, para que se desenvolva plenamente.

Todos esses sujeitos serão afetados e viverão as consequências dos processos de inserção na instituição educacional. Então, é preciso criar vínculo entre eles, o que não acontece do dia para a noite e nem automaticamente, demanda tempo, disponibilidade, criação de estratégias e intencionalidade para que as famílias e crianças, dia a dia, se sintam mais seguras e confortáveis no novo contexto. (GOIÂNIA, 2019, p. 159).

A proposta da SME de Goiânia aponta para a inserção mais tranquila e planejada possível, com ações voltadas ao acolhimento, ao cuidado, ao pedagógico, ao desenvolvimento das múltiplas linguagens. Soma-se a isso a necessidade de sensibilidade e flexibilidade de horários durante o período de adaptação:

O processo de planejamento, pode prever um sistema gradativo de inserção das crianças na instituição, de forma que haja a previsão da chegada das crianças novatas aos poucos, de modo que, dia a dia chegue uma determinada quantidade e, assim o(a) professor(a) tenha condições de dar a elas uma atenção mais individual e particular. Em estreito diálogo com as famílias e consenso entre as partes, pode-se flexibilizar os horários de entrada e de saída das crianças, como por exemplo: que a permanência delas na instituição seja iniciada por um período menor e que vá se ampliando até completar o período previsto para o atendimento. (GOIÂNIA, 2019, p. 161).

Logo, o planejamento deve orientar a ação em todas as fases da criança na Educação Infantil. Igualmente, manter um diálogo franco com as famílias favorece esse processo e propicia um olhar às especificidades dos infantes.

Outro desafio apresentado no Documento Curricular da SME de Goiânia é a mudança de agrupamento, que requer um momento de transição, haja vista que a adaptação pode exigir estratégias como orientação, apoio e acolhimento. De qualquer forma, as intervenções devem objetivar que as mudanças de rotina e de ambiente não prejudiquem o processo de desenvolvimento pleno, mas o favoreçam, uma vez que:

A mudança de um agrupamento para outro, a troca de colegas da turma ou a chegada de uma nova criança no grupo pode causar a necessidade de uma nova adaptação. Nesse processo, cabe ao(a) professor(a) mediar as relações estabelecidas entre elas e os adultos da instituição educacional, orientando-as e apoiando-as nas mudanças e transições que vive nesse contexto. (GOIÂNIA, 2019, p. 163).

Evidentemente, quando a transição ocorre com a devida preparação, inclusive das famílias e das crianças, tende a ser mais tranquila. A responsabilidade dos

profissionais é, portanto, mediar esses processos de mudança, entendendo e fazendo entender que a mudança é fenômeno natural da vida. Reconhecer isso em nada significa que esse momento não precise de acompanhamento e cuidados. Contudo, há um outro tipo de transição para a qual a SME chama a atenção, que é a da inevitável (e necessária) mudança de instituição educativa:

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental também é bastante significativa na vida das crianças e de suas famílias. É um tempo cercado de preparativos e de muitas expectativas que se materializa influenciado por diferentes variáveis. É muito importante os(as) professores(as), da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dialogarem sobre as crianças, o funcionamento do Ensino Fundamental e da escola, independentemente de ser ou não no mesmo espaço. No caso, desse diálogo não ser possível, ganha importância, novamente, a leitura e análise da documentação pedagógica das crianças para conhecimento dos seus processos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil e, a partir daí, planejar seu trabalho na perspectiva de dar continuidade a esses processos. (GOIÂNIA, 2019, p. 164).

Embora a educação infantil não deva ter por objetivo precípuo a preparação para o ensino fundamental, por se tratar de uma nova mudança de rotina, de espaço e de relações, precisa ser planejada. Mais uma vez a SME salienta que a continuidade de estudos e aprendizagem da criança é favorecida quando a transição ocorre de forma satisfatória.

Um aspecto fundamental, nesse processo, é que as escolas não esqueçam que a infância continua nessa nova etapa da Educação Básica e que os modos próprios da criança aprenderem devem ser garantidos, considerando que a brincadeira é a sua atividade principal e, não pode ficar restrita a momentos estanques, como o recreio ou o uso do parque, por exemplo. Ou seja, as práticas dessas duas etapas da Educação Básica deverão se articular a partir do respeito as singularidades infantis, da ludicidade, dos processos de aprendizagens e desenvolvimento, pois quando a criança ingressa no Ensino Fundamental não deixa de ser criança e, portanto, deve ter garantido o direito de continuar vivendo sua infância. (GOIÂNIA, 2014, p. 166-167).

Assim, a RME de Goiânia lembra que, embora seja importante educar, não se pode esquecer que se trata de criança, que precisa viver a infância. Portanto, precisam ser compreendidas a partir de suas particularidades e necessidades próprias, como as brincadeiras, que estão longe de serem mero passatempo, mas oferecem contribuições para que aconteçam aprendizagens significativas.

Por meio desta seção foram analisados os principais aspectos constitutivos da educação infantil em Goiás e em Goiânia, lócus da pesquisa. Além disso, foram discutidos os documentos que norteiam as Propostas Pedagógicas para o estado e

para a capital, Goiânia, contemplando as especificidades curriculares do Município. Ficou evidenciado que Goiânia, além dos documentos norteadores nacionais, possui seu próprio documento, criado com a participação efetiva de pessoas que vivenciam a prática cotidiana nas instituições e por isso corroboram para que aja um olhar diferenciado. Na próxima seção são apresentados os percursos teórico-metodológicos e os sujeitos da pesquisa, para oferecer uma visão geral acerca do estudo realizado.

5 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

“A educação é, certamente, uma das dimensões de grande importância para a reprodução social. Ela existe desde os primeiros momentos da vida social, pois, ao contrário dos animais, os homens não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente. A educação é condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. Por isso eles precisam se apropriar do patrimônio – material e intelectual/cultural – acumulado, em cada momento, pela humanidade, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção deste mesmo patrimônio. A forma e a medida em que este processo de apropriação/efetivação se deu nos permitirão aferir o estágio concreto em que se encontra o ser social.”

(Ivo Tonet)

Nesta seção apresenta-se o percurso metodológico utilizado no decorrer deste estudo, possibilitando o alcance dos objetivos propostos. Ademais, nos estudos científicos voltados à educação, o caminho metodológico é tão importante e fundamental quanto os resultados. Consoante Zanette (2017), o pesquisador em seus estudos e percursos acadêmicos esbarra-se continuamente com o dever de discutir e conhecer acerca do percurso a trilhar. Esse dever se impõe porque a metodologia a ser adotada precisa favorecer um melhor conhecimento do objeto pesquisado. Portanto, pode sim propiciar respostas para uma eventual transformação do objeto investigado.

Assim, considerando a relevância dos percursos da pesquisa, a metodologia empregada neste estudo possibilitou a compreensão do objeto e, portanto, o cumprimento do objetivo específico.

Nesse sentido, estão descritos nas próximas seções os percursos metodológicos, a natureza da pesquisa, os procedimentos de coleta e a análise de dados, versando sobre a inserção dos profissionais homens na educação infantil na SME em Goiânia. Igualmente, contempla-se o lócus da investigação, por meio da caracterização das unidades de educação infantil observadas, bem como os participantes da pesquisa e o perfil dos gestores, professores e auxiliares homens. Sendo assim, oferece elementos sistemáticos para, como bem aponta Zanette (2017), contribuir para uma eventual transformação do fenômeno investigado, contido no presente objeto de estudo.

5.1 Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa quanti-qualitativa, mas de natureza predominantemente qualitativa, não obstante os dados numéricos obtidos por meio do questionário e da entrevista oferecerem importante subsídio para aprofundar a interpretação do objeto ora investigado, em especial quanto aos valores que os próprios profissionais homens conferem à suas experiências e quanto à compreensão das complexas relações que envolvem seus trabalhos. Compreende-se, assim, que a pesquisa científica deve superar a superficialidade do senso comum, razão pela qual se busca desvelar os processos que orientam o aumento da inserção de profissionais homens na educação infantil e os conflitos que se relacionam ao exercício profissional desses homens em suas respectivas funções.

Considerando que o atual objeto de estudo se relaciona a um fenômeno situado em uma realidade concreta, a principal finalidade da coleta de dados foi a de propiciar, por meio da fala dos participantes do estudo, a compreensão dos variados elementos que dizem respeito à atuação profissional de homens com vistas à educação infantil e os aspectos que envolvem a docência masculina nessa etapa, assim como os dilemas e conflitos que permeiam esse universo. Logo, esta pesquisa busca ampliar a compreensão sobre tal realidade, razão pela qual prevalece o enfoque qualitativo, embora reconhecendo a complementariedade entre quantidade e qualidade.

Trata-se de uma pesquisa empírica, precedida pela realização de um levantamento bibliográfico e de uma revisão de literatura mais acurados, para os quais foram consultados sites oficiais, a biblioteca de teses e dissertações da CAPES, livros e periódicos que tratam do problema de estudo ora apresentado, em especial aqueles que dão ênfase ao exercício profissional de auxiliares de educação e de professores homens em espaços de educação infantil.

De acordo com Minayo (2010), uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa compreende a procura por indagações bastante minuciosas e específicas, buscando apreender uma realidade complexa, para além da simples mensuração/quantificação. Portanto, esse tipo de pesquisa precisa se pautar nas relações humanas, nas concepções estabelecidas nas relações com a realidade social, ou seja, na atuação dos homens na educação infantil, em uma atividade predominantemente feminizada.

Além disso, Minayo (2010) acrescenta que a pesquisa age fundamentada em desejos, significados, atitudes, valores, crenças, razões e especificidades subjetivas de natureza humana, que não se limitam a aspectos numéricos. Por isso, a opção por essa metodologia, já que o objeto de estudo se insere na realidade dos profissionais homens, em suas relações com a sociedade, e considerando-se as subjetividades que permeiam esses sujeitos.

Conforme Zanette (2017), a perspectiva qualitativa torna-se indispensável quando o objeto não se restringe à mera quantificação de dados, demandando análises interpretativas sobre esses, ao passo em que destaca o processo constitutivo do objeto investigado. Assim, interpretar a realidade e as problemáticas que perpassam o cotidiano dos profissionais homens na educação infantil exige necessariamente avançar para além dos números, de modo a possibilitar uma maior percepção e reflexão sobre esses sujeitos e a realidade por eles vivenciada.

Reconhece-se que o trabalho não apenas diferencia o ser humano dos demais animais, como é também a atividade fundamental para a pessoa em seu processo de sociabilidade e de humanização. Entretanto, embora o trabalho seja fundante, ele corresponde a apenas uma das dimensões da realidade social, relacionando-se com as demais, dentre as quais está também a educação.

Em geral a educação e os movimentos sociais visam à transformação social, voltando-se para a promoção de uma sociedade que supere as desigualdades historicamente constituídas. Desse modo, as instituições escolares precisam estar a serviço da classe trabalhadora. O método adotado não poderia, portanto, ignorar essa perspectiva e a realidade concreta em que o objeto se situa. À vista disso, essa tese se pautou na perspectiva materialista histórica dialética, com o objetivo de oferecer subsídios para a transformação da realidade dos homens na educação infantil, fração da classe trabalhadora afetada pela discriminação sexista. Desse modo, conhecer o método e o diálogo que o mesmo tece na tese corrobora para o entendimento desses sujeitos e de como os estudos e debates na área potencializam a mudança do *habitus* então arraigado.

Portanto, as diversas dimensões da realidade social demandam das pesquisas em educação uma abordagem dialética, sobretudo no que diz respeito à condição de totalidade do objeto em estudo. Por esse motivo, e por entender que o presente objeto se situa ao mesmo tempo no cerne das desigualdades sociais e das transformações da sociedade moderna, adota-se a abordagem materialista histórica

dialética. Consoante Gatti (2010), a concepção materialista histórica dialética ressalta a força de ideias que são capazes de produzir mudanças econômicas, jurídicas e sociais, a partir das ações e participação da sociedade produzindo transformações relevantes e fundamentos materiais dos grupos estudados. Nesse sentido, Tonet (2013) lembra também que:

O domínio da concepção materialista – histórico-dialética – da história é condição imprescindível para poder desenvolver estas atividades! Esta concepção é o que a humanidade produziu e tem à disposição de mais elevado para a compreensão da realidade social. Não é muito difícil sustentar essa afirmação. Se admitirmos – e isso é *conditio sine qua non* – que as classes sociais, pela sua própria posição no processo produtivo, são o sujeito fundamental da história e do conhecimento, então o sujeito que põe o horizonte cognitivo mais elevado é a classe trabalhadora. (TONET, 2013, p. 11).

Tendo isso em vista, vale pontuar que essa perspectiva propõe demonstrar a sociabilidade humana e a historicidade radical, possibilitando aplicar essa concepção de mundo. Dessa maneira, no processo produtivo apresentado por Tonet (2013), as classes sociais constituem o sujeito, suas representações sociais, corroborando para as mudanças vivenciadas pelas classes trabalhadoras.

Por outro lado, em suas variadas dimensões, o conhecimento produzido pelo homem é objetivo e a reprodução do real deve ser buscada. Marx e Engels (2014), enfatizam em sua perspectiva, essa existência material de tudo o que existe no universo. Esses autores, entendem que é preciso atingir a essência, ultrapassando a aparência e a superficialidade.

Consoante Bezerra Neto e Colores (2002), essa perspectiva materialista histórica dialética permite partir, do particular para o geral, do conhecimento empírico para a compreensão dos movimentos e transformações sociais. Desse modo, ao analisarmos os profissionais homens na educação infantil em Goiânia, compreendemos os processos pelos quais os mesmos passaram, suas lutas, ou seja, partimos, das particularidades desses sujeitos para a análise da totalidade.

Nesse sentido, a perspectiva é de suma importância para a compreensão do objeto de estudo dessa pesquisa e da importância desses sujeitos para a educação infantil e o rompimento com a divisão sexual do trabalho.

Assim, esta pesquisa se fundamenta na perspectiva do materialismo histórico dialético, pois buscou analisar as relações sociais a partir do processo de produção da vida material, desde o seu contexto histórico, econômico e social (evidentemente

que nesta última dimensão pode ser contemplado também o aspecto ideológico, por exemplo).

Ademais, a observação direta e indireta são os dois níveis de análises simultâneos que permeiam essa perspectiva, distinguindo a essência e a aparência, num processo, no qual o objeto é produzido pelos homens, conservando a noção objeto-sujeito.

Além disso, Marx, em sua perspectiva, aponta a contradição e a totalidade entendendo a complexidade da realidade social e das distinções sociais. Assim, o autor se preocupa com as especificidades das diversas categorias sociais, apontando que a produção do homem coincide com aquilo que ele é (TONET, 2013).

Por fim, a perspectiva materialista histórica dialética se preocupa não só com o que o ser humano produz, mas com a forma como ele produz. Assim, mantém uma relação entre si o produto gerado pela atividade humana e a consciência humana, esta como uma abstração da realidade. Igualmente, da mesma maneira que a sociedade produz o ser humano, ela é produzida por ele, sendo que o materialismo pensa a matéria em seu processo de transformação. Entender que o homem na educação infantil é muito mais do que a atividade produzida por ele favorece compreender que a divisão sexual do trabalho e a discriminação histórica lhe afetam e precisam ser superadas. Sendo assim, essa perspectiva é fundamental no entendimento do objeto de estudo da tese, bem como dos aspectos que envolvem a sua totalidade e que vislumbram a transformação social.

Dentre os aportes teóricos adotados para a realização da pesquisa, estão: Marx e Engels (2010; 2014), para fundamentar as relações próprias da divisão social e sexual do trabalho; Abramovay e Kramer (1991), para historicizar o surgimento da institucionalização da educação infantil; Apple (1998), para apresentar o processo de feminização dos espaços de educação infantil; Louro (2014), para embasar a discussão acerca de gênero; Bourdieu e Passeron (2012; 2015), para subsidiar as discussões quanto aos processos simbólicos e culturais envolvendo as disputas por posição social entre gêneros, dentre outros elementos associados. Buscou-se, assim, discutir desde aspectos como gênero, divisão sexual do trabalho, feminização do magistério e transformações no mercado de trabalho.

5.2 O lócus da pesquisa: as instituições de educação infantil

Os sujeitos deste estudo são os profissionais homens que atuam na educação infantil em Goiânia, Goiás. Os dados cedidos pela Prefeitura Municipal de Goiânia mostraram que, no último concurso da educação da SME, edital 001/2016, houve um aumento significativo no número de professores e, especialmente, de auxiliares de atividades educativas.

Considera-se esse fenômeno estatisticamente inesperado, tanto para a comunidade goianiense de modo geral, quanto para os próprios profissionais que atuam diretamente na educação infantil. Este estudo buscou compreender sobre a realidade desses sujeitos, o que motivou esses profissionais homens a buscarem a carreira da educação, especialmente na educação infantil. Buscou-se, ainda, averiguar outros dados relacionados e igualmente relevantes para a compreensão desse fenômeno. Uma das hipóteses para o aumento do número de auxiliares de atividades educativas, dentre outros fatores, é a eliminação da exigência de formação de nível técnico em magistério.

Outrossim, é sabido que o curso técnico em magistério tinha uma predominância feminina, sendo dessa forma evidente também que o cargo fosse ocupado em sua maioria por mulheres. Logo, com o fim dessa exigência, sendo exigido apenas o ensino médio, muitos homens puderam pleitear um cargo, o que levou ao aumento do ingresso de homens na SME de Goiânia. É nesse contexto que se apresentam os desdobramentos analisados nesta pesquisa. No quadro abaixo traça-se um comparativo entre as exigências e as atribuições dos cargos de pedagogo e de auxiliar de atividades educativas.

Quadro 4 - Disposições dos cargos de professor e auxiliar

ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO (PROFESSORES E AUXILIARES)		
	Professores*	Auxiliares de atividades educativas**
Requisitos	Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior	Ensino Médio completo; ou Curso técnico com habilitação na área de Serviços de Apoio Escolar aprovadas pelo Conselho de Educação competente ou curso superior completo em área pedagógica ou afim. ***
Descrição Sumária das atribuições	Exerce atividades docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, elaborando planos de curso e de aula; preparando e	Auxilia os professores nas atividades voltadas para o desenvolvimento integral das crianças e/ou educandos, responsabilizando-se pelo: cuidado com a

	selecionando material didático; elaborando, aplicando e corrigindo testes e trabalhos para assegurar a formação do aluno, bem como atividades de suporte pedagógico direto, incluídas as de direção, planejamento, capacitação, pesquisa, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional em unidades escolares, unidades regionais de ensino e nas unidades técnicas da Secretaria Municipal de Educação e Esporte.	alimentação, descanso e higienização dos alunos e dos utensílios de uso comum; recebimento e entrega das crianças aos pais ou responsáveis; organização dos materiais pedagógicos e equipamentos utilizados nas aulas e oficinas; acompanhamento de educandos em traslados, quando for o caso; e, de forma mais individualizada, cuidado aos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Requisitos para ingresso no cargo: Ensino Médio Completo e aprovação em concurso público
--	---	--

Fontes: * Goiânia (2000); ** Goiânia (2011).

*** No último edital 001/2016, passou-se a exigir apenas o nível médio e não mais o técnico em magistério.

Não obstante as exigências e atribuições dos cargos, as mudanças ocorridas pelo fim da exigência do magistério, no caso do auxiliar de atividades educativas, trouxeram impactos na comunidade escolar. Isso se deve à chegada dos profissionais homens, uma vez que as instituições de educação infantil e as famílias não estavam acostumadas com essa presença masculina, tendo em vista que a educação infantil no Brasil historicamente se consolidou como espaço de atuação das mulheres.

É nesse contexto marcado pela entrada de profissionais homens na educação infantil em Goiânia que esta pesquisa se concretiza, por meio da realização da coleta de dados em três instituições de educação infantil do município. E para iniciar a etapa da pesquisa de campo, primeiramente foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e solicitado formalmente as informações que foram utilizadas para embasar a pesquisa empírica (APÊNDICE A).

De acordo com dados enviados via ofício pela SME, no ano de 2021 atuavam na RME 19 professores homens e 213 auxiliares também homens. Esse número poderia ser maior, mas na medida em que os profissionais do sexo masculino vão se integrando à RME, muitos são direcionados para o Ensino Fundamental e para os cargos de gestão. Assim, é preciso desconstruir que os espaços de educação infantil ainda são locais próprios à mulher. Antes, devem ser compreendidos como espaços próprios para o exercício profissional de pessoas, independente do sexo, com condições e formação adequadas para lidar com os educandos, ajudando-os a desenvolver as suas potencialidades e especificidades.

Nesses termos, a coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2021 em três Centros de Educação Infantil de Goiânia, os quais apresentavam mais de 20% de profissionais do sexo masculino. A escolha das três unidades pesquisadas se deu por razões distintas. A primeira instituição escolhida foi um CEI conveniado, pois a pesquisadora já conhecia a realidade local e sabia do crescimento no número de profissionais homens, bem como outras especificidades.

E, por fim, as duas outras unidades foram escolhidas pelo levantamento prévio feito em grupos de *WhatsApp* vinculados à SME, onde se lançou a apreciação da temática e se inquireu em quais unidades se poderia encontrar esses sujeitos a serem investigados. Para efeito de coleta de dados, responderam aos questionários e foram entrevistados profissionais homens e gestores de cada Centro de Educação Infantil, a fim de perceber dados referentes aos conflitos estritamente relacionados ao fato de os profissionais serem homens no exercício de suas funções em ambientes considerados “femininos”.

Na sequência, é possível ter noção das unidades pesquisadas, dos profissionais que ali atuam, do crescimento no número de profissionais homens em cada uma delas e as especificidades, assim como do contexto histórico e cultural do qual emergiram.

a) O CMEI Azul

Esse Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) foi criado em 2004, encontra-se vinculado à Secretaria Municipal de Educação, SME - Goiânia. Ele tem 8 professores, sendo 1 do sexo masculino e 7 do sexo feminino; e 8 auxiliares, dos quais 3 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino.

O CMEI possui três repasses anuais do Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional (PAFIE) e em 2021 atendeu 76 crianças. O CMEI Azul adota o documento **Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia (2014)**, tendo em vista que este documento possui caráter orientador, além de oferecer diretrizes para nortear a Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Esse é o documento oficial utilizado em toda a Rede Municipal de Educação de Goiânia, com uma normativa própria. A formulação dessa normativa se concretizou após estudos, pesquisas e discussões realizados por um grupo de professores selecionados de todas as regiões do Município e que assim, juntos, produziram coletivamente essa proposta.

Além disso, o CMEI Azul visa propiciar à criança uma aprendizagem significativa e o seu desenvolvimento global, previsto no Art. 2º da LDB. Por essa razão, busca contribuir para os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, a fim de potencializar o pleno desenvolvimento infantil. Para isso se propõe a oferecer um ensino de qualidade, respeitando o indivíduo e promovendo a igualdade e a ampliação das vivências e experiências dos educandos. O CMEI Azul promove a indivisibilidade do cuidar e educar e em seu PPP esclarece:

A ética profissional ao educar e cuidar das crianças, suscitará também, uma escuta sensível, que é ouvi-las e atendê-las quanto às suas necessidades físicas e biológicas, de acolhimento, de atenção e proteção, bem como o respeito aos seus tempos, às suas preferências e individualidades, dúvidas, dificuldades e conquistas, pois quando estas necessidades são observadas, ouvidas e respeitadas, dão pistas significativas sobre a qualidade do trabalho que tem sido desenvolvido pelos profissionais. (CMEI AZUL PPP, 2021, p. 29).

Nesse sentido, o CMEI Azul considera as necessidades dos educandos, procura ouvi-los e atendê-los em suas especificidades, respeitando suas individualidades e promovendo momentos de interação, cuidado, acolhimento e desenvolvimento integral das crianças.

Com a pandemia causada pelo novo coronavírus Sars Cov 2, as aulas a partir março de 2020 passaram a ter atendimento de forma remota, utilizando o *WhatsApp* e a plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrida (AVAH), contratada pela prefeitura para esse momento. Assim, o CMEI Azul atendeu, no ano de 2020, a 76 crianças de forma remota. A partir de agosto de 2021 voltou ao atendimento presencial de forma híbrida, com atendimento parcial. Em 2021 o atendimento foi organizado da seguinte maneira:

Quadro 5 - Divisão das crianças por agrupamento, CMEI AZUL

CRIANÇAS POR AGRUPAMENTO	PROFISSIONAIS POR TURNO NOS AGRUPAMENTOS¹⁰
18 crianças no agrupamento EI-C1	1 professora e 1 auxiliar
18 crianças no agrupamento EI-C2	1 professora e 1 auxiliar
20 crianças no agrupamento EI-D1	1 professora e 1 auxiliar
20 crianças no agrupamento EI-D2	1 professora e 1 auxiliar

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

¹⁰ O número de professores, assim como o de auxiliares, nos CEIs e CMEIs costuma ser o dobro do número de agrupamentos, já que o funcionamento dos agrupamentos é em horário integral e, portanto, via de regra demanda para cada turno (matutino e vespertino) 1 professor e 1 auxiliar.

b) O CEI Verde

Esse CEI foi criado em 1981, sob a configuração inicial de Centro Comunitário. Em 1983 foi transformado em creche de pequeno porte, vinculada à uma instituição sem fins lucrativos. A partir de 2012 fez convênio total com a Secretaria Municipal de Goiânia-SME e seus funcionários passaram a ser todos vinculados à Rede Municipal de Educação-RME. O Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional (PAFIE) envia 3 repasses anuais ao CEI. No ano de 2021, este Centro de Educação Infantil (CEI) tinha 12 professoras, sendo que nenhum professor do sexo masculino. Já entre os 14 auxiliares, 6 eram do sexo masculino e 8 eram do sexo feminino.

Ademais, o CEI verde busca corroborar para que as crianças pequenas tenham condições adequadas para se desenvolverem de forma integral e aprenderem de forma significativa, observando os aspectos sociais, intelectuais, psicológicos e físicos. Dessa forma, a qualidade no trabalho educativo junto à criança é preconizada, de forma a promover a diversificação, aprofundamento e ampliação das experiências e conhecimentos dos educandos. Por fim, propõe-se a reconhecer a criança, levando em conta que ela é “sujeito de direito” e perceber a infância em suas especificidades. Sendo assim, refletir na qualidade de formação humana nas interações e relações que se estabelecem, numa visão de educação promotora da cidadania, autonomia e igualitária (SME. PPP. CEI VERDE, 2020).

O CEI Verde também adota o documento **Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia (2014)**, tendo em vista que este documento possui caráter orientador, além de oferecer diretrizes para nortear a PPP da instituição.

É importante salientar que, por ser uma instituição conveniada à SME, a mantenedora é a responsável por indicar a diretora da unidade. Assim, no que tange à gestão, a diretora é indicada e não eleita como em unidades próprias da RME. Contudo, todas as decisões da instituição são tomadas de forma coletiva, com a participação de todos os sujeitos escolares e levando em conta a diversidade de opiniões. Nesses termos, apesar de ser uma gestão indicada, as ações são democráticas.

Além disso, a diretora apresenta um bom relacionamento com todos os profissionais da instituição, os alunos e suas famílias. Servidores e familiares

demonstram sua confiança na gestora. Ela demonstra preocupação com o desenvolvimento e bem-estar dos educandos, pois procura saber suas necessidades para além dos muros da instituição e das questões pedagógicas, auxiliando as famílias tanto afetivamente, quanto por meio de doações que consegue para as famílias mais pobres.

Devido à pandemia do Coronavírus, as aulas a partir de março de 2020 passaram a ter atendimento de forma remota, utilizando o *WhatsApp* e a plataforma AVAH, contratada pela Prefeitura para esse momento. Assim, o CEI Verde atendeu, no ano de 2020, a 128 crianças de forma remota. A partir de agosto de 2021 voltou ao atendimento presencial de forma híbrida, contudo, essa modalidade contempla ainda apenas parte das crianças. Em 2020 o atendimento foi organizado da seguinte maneira:

Quadro 6 - Divisão das crianças por agrupamento, CEI Verde

CRIANÇAS POR AGRUPAMENTO	PROFISSIONAIS POR TURNO NOS AGRUPAMENTOS
18 crianças no agrupamento EI-B	1 professora e 2 auxiliares
16 crianças no agrupamento EI-C	1 professora e 1 auxiliar
16 crianças no agrupamento EI-D1	1 professora e 1 auxiliar
21 crianças no agrupamento EI-D2	1 professora e 1 auxiliar
15 crianças no agrupamento EI-DE	1 professora e 1 auxiliar
21 crianças no agrupamento EI-EF	1 professora e 1 auxiliar
21 crianças no agrupamento EI-F	1 professora e 1 auxiliar

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

c) O CMEI Branco

Esse Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) foi criado em 2004 e encontra-se vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Em 2012¹, contou com 12 professores, sendo 1 do sexo masculino e 11 do sexo feminino; e 14 auxiliares, dentre os quais 2 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Assim como o CMEI Azul, também não é conveniado e possui três repasses anuais do PAFIE. O CMEI Branco também adota o documento **Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia (2014)**, tendo em vista que esse documento possui caráter orientador, além de oferecer diretrizes para nortear a PPP da instituição.

Nesse sentido, o CMEI branco, procura pautar seu atendimento com olhar voltado para a criança em suas particularidades e individualidades, propondo-se a promover uma educação emancipatória, que propicie autonomia aos educandos. Visa, inclusive, ofertar uma educação integral, para que as crianças tenham maior oportunidade para se desenvolverem em todos os aspectos.

Em 2020, com a inesperada pandemia do Coronavírus, a vida na sociedade mudou e a educação foi uma das mais impactadas. Dessa forma, as aulas a partir março de 2020 passaram a ter atendimento de forma remota, utilizando-se o *WhatsApp* e a plataforma AVAH, contratada pela Prefeitura para esse momento. Logo, o CMEI Branco atendeu, no ano de 2020, a 134 crianças de forma remota. A partir de agosto de 2021 voltou ao atendimento presencial de forma híbrida, mas parcial. Em 2021 o atendimento foi organizado da seguinte forma:

Quadro 7 - Divisão das crianças por agrupamento, CMEI Branco

CRIANÇAS POR AGRUPAMENTO	PROFISSIONAIS POR TURNO NOS AGRUPAMENTOS
18 crianças no agrupamento EI-B	1 professora e 2 auxiliares
20 crianças no agrupamento EI-C1	1 professora e 1 auxiliar
16 crianças no agrupamento EI-C2	1 professora e 1 auxiliar
20 crianças no agrupamento EI-D1	1 professora e 1 auxiliar
20 crianças no agrupamento EI-D2	1 professora e 1 auxiliar
20 crianças no agrupamento EI-EF	1 professora e 1 auxiliar
20 crianças no agrupamento EI-F	1 professora e 1 auxiliar

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

5.2.1 Considerações acerca dos profissionais das três instituições pesquisadas

Entre as três instituições de educação infantil pesquisadas, no ano de 2021 o número total de profissionais que atuavam diretamente com as crianças, exercendo as funções de docente ou de auxiliar de atividades educativas, eram:

- CMEI Azul: 16, sendo 8 docentes e 8 auxiliares;
- CEI Verde: 26, com 12 docentes e 14 auxiliares;
- CMEI Branco: 26, com 12 docentes e 14 auxiliares.

Evidencia-se que o CEI Verde e o CMEI Branco tinham exatamente a mesma quantidade de profissionais, havendo um pouco mais de auxiliares do que de docentes. Quanto às questões de gênero, percebeu-se diferença entre ambas as instituições, pois no CEI Verde não possuía nenhum homem atuando como docente e o CMEI Branco contava com um único professor. Contudo, entre os 14 auxiliares de atividades educativas, no CEI Verde havia seis homens e oito mulheres, enquanto que no CMEI Branco contava com dois homens e dez mulheres.

O CMEI Azul, assim como o CMEI Branco, tinha um único homem atuando como professor, mas entre os oito auxiliares de atividades educativas, três eram homens e cinco eram mulheres. Torna-se evidente que a maioria dos homens que atuava com crianças pequenas nas três instituições de educação infantil pesquisadas desempenhava a função de auxiliar. Em duas dessas instituições (CMEI Azul CEI Verde), os auxiliares homens somavam quase a metade, se comparado com as mulheres que exerciam a mesma função.

5.3 Perfil dos participantes da pesquisa

Após serem escolhidas as três instituições de educação infantil para realizar a coleta de dados, foi feito contato com cada uma delas para então estabelecer os acordos sobre a investigação. Também foi esclarecido que os participantes da pesquisa seriam os professores homens, os auxiliares de atividades educativas do sexo masculino e uma pessoa que ocupasse o cargo de gestão escolar (direção ou coordenação pedagógica).

A decisão de envolver tanto os docentes, quanto os auxiliares e os respectivos gestores na pesquisa se deve ao fato de que os primeiros atuam diretamente em todo o processo educativo das crianças e os gestores corroboram para que esse trabalho seja efetivado e contribuem com os múltiplos olhares sobre a temática. Desse modo, esta análise, segundo a perspectiva de dois grupos (a- professores e auxiliares; b- gestores), não ignorou as especificidades das atuações dos sujeitos pesquisados.

Assim, os participantes foram sujeitos de regiões distintas pertencentes à capital goiana, por ser um objeto de estudo ainda pouco pesquisado, tendo em vista o pequeno número de profissionais homens que atuam na educação infantil. Além disso, em virtude de esta etapa da educação básica ter se instituído de forma

feminizada, ainda há barreiras com relação à atuação dos homens, especialmente no que diz respeito ao cuidado.

Quanto às três instituições de educação infantil de Goiânia escolhidas para a realização da coleta de dados, em cada uma delas foram selecionados os seguintes participantes que concordaram em participar da pesquisa: CMEI Azul: 5 pessoas, sendo 1 gestora, 1 professor homem e 3 auxiliares homens; CEI Verde: 8 participantes, sendo 2 gestoras e 6 auxiliares homens; e CMEI Branco: 2 pessoas, sendo 1 gestor e 1 professor homem.

É importante ressaltar que, além dessas três instituições, foram entrevistados dois professores homens, um deles trabalhava em um CMEI quando foi feito o contato, mas posteriormente foi deslocado para trabalhar na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Goiânia. Contudo, percebeu-se que seria importante incluí-lo na pesquisa devido à relevância do seu olhar de professor da educação infantil, função em que atuou até recentemente. O outro atuava na SME, no Centro de Formação e em um CMEI na região metropolitana de Goiânia, sendo a sua participação muito interessante, uma vez que atuava tanto como professor na Educação Infantil, quanto como professor ministrador de cursos de formação continuada para os profissionais da RME.

No caso dos gestores, a intenção era pesquisar um de cada instituição, mas em uma delas (CEI Verde), duas gestoras se dispuseram a participar. Desse modo, totalizaram 15 participantes com exercício profissional exclusivo nas três instituições pesquisadas e 2 que exerciam atividade na SME, totalizando 17 participantes da pesquisa.

Deste total de 17 pessoas, 9 atuavam como auxiliares, 4 como professores e 4 exerciam a função de gestores escolares. O grupo de auxiliares e professores era formado apenas por homens, já o grupo dos gestores era formado por um homem e três mulheres, como pode ser observado no Quadro 8:

Quadro 8 - Perfil dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO
Auxiliar A	Masculino	38	Licenciatura em Matemática	Auxiliar de atividades educativas
Auxiliar B	Masculino	45	Pedagogia	Auxiliar de atividades Educativas
Auxiliar C	Masculino	42	Pedagogia	Auxiliar de atividades Educativas

Auxiliar D	Masculino	32	Artes Visuais	Auxiliar de Atividades Educativas
Auxiliar E	Masculino	28	Bacharelado em Educação Física	Auxiliar de atividades Educativas
Auxiliar F	Masculino	32	Médico veterinário	Auxiliar de atividades Educativas
Auxiliar G	Masculino	21	Ensino médio	Auxiliar de atividades Educativas
Auxiliar H	Masculino	39	Ensino médio	Auxiliar de atividades Educativas
Auxiliar I	Masculino	35	Licenciatura em letras	Auxiliar de atividades Educativas
Professor A	Masculino	25	Psicologia/Pedagogia	Professor
Professor B	Masculino	29	Pedagogia/Pós graduação	Professor
Professor C	Masculino	38	Pedagogia/Mestrado	Professor/formador
Professor D	Masculino	39	Pedagogia/Pós graduação	Professor
Gestora A	Feminino	38	Pedagogia/pós graduação	Coordenadora
Gestora B	Feminino	45	Pedagogia/Pós graduação	Diretora
Gestor C	Masculino	29	Pedagogia/Pós graduação	Coordenador
Gestora D	Feminino	68	Pedagogia/Pós graduação	Diretora

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível notar que a idade dos participantes da pesquisa variou entre 21 e 68 anos, sendo o auxiliar G o mais jovem e a Gestora D a mais experiente, como pode ser verificado no Quadro 9.

Quadro 9 - Idade dos participantes da pesquisa

Auxiliar G	21	Auxiliar
Professor A	25	Professor
Auxiliar E	28	Auxiliar
Professor B	29	Professor
Gestor C	29	Coordenador
Auxiliar D	32	Auxiliar
Auxiliar F	32	Auxiliar
Auxiliar I	35	Auxiliar
Auxiliar A	38	Auxiliar e Call Center
Professor C	38	Professor/formador
Gestora A	38	Coordenadora
Auxiliar H	39	Auxiliar
Professor D	39	Professor

Auxiliar C	42	Auxiliar
Auxiliar B	45	Auxiliar
Gestora B	45	Diretor
Gestor D	68	Diretor

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dos dados do Quadro 9, evidencia-se que entre a faixa etária de 21 e 30 anos, havia cinco participantes, sendo que apenas um deles atuava como gestor/coordenador, os demais eram auxiliares de atividades educativas e professores. Na faixa etária entre 31 e 40 anos havia oito pessoas pesquisadas e mais uma vez uma era gestora/coordenadora e os demais eram docentes e auxiliares. Apenas quatro profissionais (duas gestoras/diretoras e dois auxiliares homens) tinham mais de 40 anos de idade e, entre estas pessoas, apenas a Gestora D, que atuava como diretora do CEI Verde, tinha 68 anos de idade.

Com base nessas informações, é possível afirmar, conforme classificaria Gonçalves (2016), que a maioria dos participantes da pesquisa, ou seja, 13 pessoas, encontravam-se na fase de adulto jovem, por ter entre 20 e 40 anos de idade, três pessoas estavam na fase da meia idade, por terem entre 40 e 60 anos, enquanto que apenas a Gestora D era considerada idosa, por ter mais de 60 anos de idade.

Outro aspecto a considerar acerca da idade dos participantes é que nos cargos de gestão escolar, em geral são pessoas com mais idade que assumem as funções, devido à experiência que geralmente é exigida para atuar na direção e/ou na coordenação pedagógica. Entretanto, entre as quatro pessoas que ocupavam o cargo de gestão escolar, apenas uma era homem, justamente a que tinha 29 anos de idade, ou seja, um homem conseguiu rapidamente atingir um cargo de gestão, e consequentemente deveria ter uma maior remuneração, se comparado aos demais que atuavam como professores e auxiliares. As outras três mulheres que atuavam como gestoras escolares tinham 38 anos (coordenadora), 45 e 68 anos (ambas diretoras), evidenciando que em geral as mulheres parecem que demoram mais tempo para conquistar os espaços mais elevados mesmo na área da educação.

No que se refere à formação das 17 pessoas que participaram da pesquisa, ressalta-se que embora no último concurso da educação da SME de Goiânia, edital 001/2016, tenha sido permitido que pessoas com ensino médio completo concorressem às vagas de auxiliares de atividades educativas, entre os nove

auxiliares homens pesquisados, somente dois (G e H) tinham apenas esta formação, visto que todos os outros possuíam o curso superior. Esse e outros dados constam no Quadro 10:

Quadro 10 - Formação dos participantes das pesquisas

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO
Auxiliar A	Licenciatura em Matemática	Auxiliar
Auxiliar B	Pedagogia	Auxiliar
Auxiliar C	Pedagogia	Auxiliar
Auxiliar D	Artes Visuais	Auxiliar
Auxiliar E	Bacharelado em Educação Física	Auxiliar
Auxiliar F	Médico veterinário	Auxiliar
Auxiliar G	Ensino médio	Auxiliar
Auxiliar H	Ensino médio	Auxiliar
Auxiliar I	Licenciatura em Letras	Auxiliar
Professor A	Psicologia/Pedagogia	Professor
Professor B	Pedagogia/Pós graduação	Professor
Professor C	Pedagogia/Mestrado em Educação	Professor
Professor D	Pedagogia/Pós graduação	Professor
Gestora A	Pedagogia/pós graduação	Coordenadora
Gestora B	Pedagogia/Pós graduação	Diretora
Gestor C	Pedagogia/Pós graduação	Coordenador
Gestora D	Pedagogia/Pós graduação	Diretora

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Chama a atenção o fato de que, mesmo atuando na área da educação, nem todos os profissionais com ensino superior tinham cursado licenciatura, visto que o Auxiliar F era médico veterinário e o Auxiliar E era bacharel em Educação Física. Não obstante, o curso de Pedagogia era a formação predominante, incluindo todos os professores homens, todos os gestores e dois auxiliares (10 pessoas). Ainda havia, entre os auxiliares, a formação nas áreas de Letras, Matemática e Artes Visuais. O Professor C era o único que tinha concluído o curso de mestrado em Educação e o Professor A era psicólogo e pedagogo.

Em relação à cor declarada por cada participante, apenas um respondente preferiu não declarar, enquanto que, entre os demais, seis se declararam brancos,

seis pardos e quatro negros, demonstrando ser, este, um grupo bem heterogêneo (QUADRO 11).

Quadro 11 - Cor dos participantes das pesquisas

PARTICIPANTES	COR DECLARADA	ÁREA DE ATUAÇÃO
Auxiliar A	Branco	Auxiliar
Auxiliar B	Negro	Auxiliar
Auxiliar C	Pardo	Auxiliar
Auxiliar D	Pardo	Auxiliar
Auxiliar E	Branco	Auxiliar
Auxiliar F	Branco	Auxiliar
Auxiliar G	Pardo	Auxiliar
Auxiliar H	Pardo	Auxiliar
Auxiliar I	Negro	Auxiliar
Professor A	Branco	Professor
Professor B	Pardo	Professor
Professor C	Negro	Professor/formador
Professor D	Negro	Professor
Gestora A	Preferiu não identificar	Coordenadora
Gestora B	Branca	Diretora
Gestor C	Pardo	Coordenador
Gestora D	Branca	Diretora

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Entre os auxiliares, quatro se declararam pardos, três brancos e dois negros. Já entre os professores, a maioria se declarou negros e pardos, somente um se declarou branco. Entre os gestores, duas se declararam brancas, um pardo e uma não declarou. Não houve pessoas da cor preta entre aquelas que ocupavam o cargo de gestão escolar. Dessa forma, a heterogeneidade de cor declarada entre os participantes só não se confirmou entre os gestores, que em sua maioria era da cor branca.

No que diz respeito ao estado civil e filhos, percebeu-se que predominou, assim como em relação à cor, a heterogeneidade, pois dos 17 participantes, oito eram casados, oito solteiros e uma viúva. O maior índice de solteiros era entre os professores, com 75% deles. Já o maior índice de casados era entre os gestores,

50% casadas, apenas um solteiro e uma viúva. Já entre os auxiliares, existe um equilíbrio com cinco casados e quatro solteiros (QUADRO 12).

Quadro 12 - Estado civil e filhos

PARTICIPANTES	ESTADO CIVIL	FILHOS	ÁREA DE ATUAÇÃO
Auxiliar A	Casado	-	Auxiliar
Auxiliar B	Casado	2	Auxiliar
Auxiliar C	Casado	2	Auxiliar
Auxiliar D	Solteiro	-	Auxiliar
Auxiliar E	Solteiro	-	Auxiliar
Auxiliar F	Casado	-	Auxiliar
Auxiliar G	Solteiro	-	Auxiliar
Auxiliar H	Solteiro	-	Auxiliar
Auxiliar I	Casado	1	Auxiliar
Professor A	Solteiro	-	Professor
Professor B	Solteiro	-	Professor
Professor C	Casado	1	Professor/formador
Professor D	Solteiro	-	Professor
Gestora A	Casada	3	Coordenadora
Gestora B	Casada	2	Diretora
Gestor C	Solteiro	-	Coordenador
Gestora D	Viúva	3	Diretora

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por outro lado, com relação aos filhos, dos 17 respondentes, apenas sete possuíam filhos. Dentre esses, dois tinham três filhos, três tinha dois filhos e dois tinham filhos únicos. Percebeu-se que o grupo com maior número de filhos era o de gestores e o grupo com menor número era o dos professores, pois somente um dos docentes possuía um filho, os demais não tinham nenhum filho.

Quanto à renda mensal e à carga horária de trabalho, evidenciou que os profissionais de todos os grupos trabalhavam mais de 4 horas por dia, como pode ser observado no Quadro 13.

Quadro 13 - Renda mensal e carga horária

PARTICIPANTES	RENDA MENSAL	CARGA HORÁRIA	ÁREA DE ATUAÇÃO
Auxiliar A	2 salários mínimos	Mais de 10 horas diárias	Auxiliar
Auxiliar B	2 salários mínimos	6 horas	Auxiliar
Auxiliar C	Não informou	Mais de 10 horas diárias	Auxiliar
Auxiliar D	1 salário mínimo	6 horas diárias	Auxiliar
Auxiliar E	2 salários mínimos	Mais de 10 horas diárias	Auxiliar
Auxiliar F	3 a 4 salários mínimos	Entre 9 e 10 horas diárias	Auxiliar
Auxiliar G	2 salários mínimos	8 horas diárias	Auxiliar
Auxiliar H	2 salários mínimos	8 horas diárias	Auxiliar
Auxiliar I	2 salários mínimos	8 horas diárias	Auxiliar
Professor A	2 salários mínimos	8 horas diárias	Professor
Professor B	3 a 4 salários mínimos	Entre 9 e 10 horas diárias	Professor
Professor C	Mais de 6 salários mínimos	Mais de 10 horas diárias	Professor/formador
Professor D	Mais de 6 salários mínimos	Entre 9 e 10 horas diárias	Professor
Gestora A	Não informou	Não informou	Coordenadora
Gestora B	5 a 6 salários mínimos	8 horas diárias	Diretora
Gestor C	3 a 4 salários mínimos	8 horas diárias	Coordenador
Gestora D	Mais de 6 salários mínimos	8 horas diárias	Diretora

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível notar que todos os professores, apesar de possuírem carga de 4 horas presenciais, faziam “dobra”, trabalhando os dois turnos. Com isso, a renda dos professores era em média de 5 salários mínimos.

Já o grupo de auxiliares, a carga horária deles é de 6 horas, mas apenas um declarou trabalhar dessa forma. A maioria desses profissionais complementava com outras atividades para ampliar a renda. Entre os grupos, o de auxiliar tem a menor renda, variando entre um salário mínimo e um salário mínimo e meio.

No grupo de gestores, uma participante da pesquisa não informou a renda e nem a carga horária. Os demais declararam trabalhar 8 horas diárias e a média de 5 salários mínimos.

Acima foram listados alguns aspectos gerais referentes aos sujeitos da pesquisa, contudo, as principais informações acerca do perfil dos participantes da pesquisa, incluindo as instituições educativas que trabalhavam, encontram-se descritas, de forma sintetizada, no Quadro 14:

Quadro 14 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

VARÁVEIS	CMEI Azul	CEI Verde	CMEI Branco	Outros	TOTAL (CMEIs Verde, Azul, Branco e Outros)
Função					
Professor (pedagogo)	1	0	1	2	4
Auxiliar de Ativ. Educ.	3	6			9
Gestores	1	2	1		4
Idade					
21-30 anos	3	1	2	1	7
31-40 anos	1	4		1	6
41-50 anos	1	2			3
51-60 anos					
60-70 anos	°	1			1
Sexo					
Masculino	4	6	2	2	14
Feminino	1	2	0	0	3
Cor					
Branca	3	4		1	8
Parda		2			2
Negra	2	1	2	1	6
Não quis identificar		1			1
Escolaridade					
Médio Completo	2				2
Superior Completo	3	5	1	1	10
Especialização		3	1	1	5
Religião					
Católica	3	5	2	1	11
Evangélica		2			2
Espírita					-
Outra (cristã)*	2	1		1	4
Sem religião					-
Não respondeu					-
Estado Civil					
Solteiro	4	2	1	1	8
Casado	1	6	1	1	9
Divorciado	-				
Filhos					
Nenhum	4	3	1	1	9
1	1	1	1	1	4

2		2			2
3 ou mais		2			2
Renda Mensal					
1-2 salários mínimos	3	5	1	1	10
3-4 salários mínimos		1			1
5-6 salários mínimos	1	1			2
Mais de 6 salários mínimos	1	1	1	1	4
Regime de trabalho					
Concursado	5	8	2	1	16
Contrato temporário	0	0		1	1
Carga horária					
4 horas/dia					-
6 horas/dia	3	6			9
8 horas/dia	2	2	1	1	6
Mais de 8 horas			1	1	2

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para finalizar este tópico referente ao perfil dos participantes, ressalta-se que a escolha desses profissionais e dos procedimentos adotados para a realização da pesquisa se fizeram necessários para a defesa da seguinte tese: a entrada dos homens na educação infantil rompe com a divisão sexual do trabalho, pois é algo proeminente e os profissionais homens têm vivenciado conflitos e dilemas, assim como sofrido violência verbal e simbólica, por esses sujeitos desempenharem a docência na educação infantil, local ocupado majoritariamente por mulheres, devido à visão sexista e preconceituosa, historicamente constituída. A pertinência da referida tese pode ser percebida no relato do Auxiliar H que, em relação aos conflitos e dilemas vivenciados na educação infantil, declara:

Às vezes as pessoas se assustam pela minha voz ser mais grave, têm receio no momento do banho com as meninas (sempre quem dá banho nas meninas é a professora). Quando aparece alguma matéria na mídia sobre abuso, sempre aparece algum pai desconfiado, às vezes até mesmo pessoal da Secretaria de Educação (Auxiliar H - dados do questionário, 2021).

À vista disso, percebe-se que existe uma visão sexista denunciada na fala desse professor, mas também presente em tantas falas silenciadas, que precisam ser evidenciadas com o intuito de se buscar romper com essa lógica preconceituosa

e machista. Afinal, a legitimação de que o cuidado é “coisa” da mulher carrega consigo uma mensagem machista e marcada de preconceitos.

5.4 Instrumentos e procedimento para coleta e análise de dados

Diante da tese mencionada, para a pesquisa de campo foi feita a opção por realizá-la em duas etapas, a saber: 1ª) envio e preenchimento de um questionário; e 2ª) gravação de entrevistas individualizadas com cada um dos participantes.

Assim, no processo de realização da coleta de dados, foi utilizado, como instrumento de pesquisa, um questionário (APÊNDICES D e E) com questões abertas e fechadas, o qual foi respondido pelos participantes. E a fim de dirimir eventuais dúvidas que pudessem surgir por respostas incompletas ou ambíguas e para melhor compreensão do objeto em estudo, foram gravadas entrevistas individualmente, por meio da plataforma *Google Meet*, as quais foram norteadas por um roteiro semiestruturado previamente elaborado (APÊNDICES F e G). Cabe salientar que a opção por gravar as entrevistas remotamente com os 17 participantes se deu devido ao contexto de pandemia causada pelo novo coronavírus.

Quanto aos dois instrumentos de pesquisa utilizados para a realização do estudo, questionários e entrevistas, ressalta-se que eles são considerados fundamentais para acompanhar e aprofundar o problema levantado, pois como aponta Minayo (2015), esse conjunto de fenômenos humanos se diferencia a partir das vivências compartilhadas entre os pares, da realidade vivida e não apenas no modo de agir. A autora, acrescenta que é por meio das palavras que as falas cotidianas se expressam, nas relações técnicas e afetivas, sendo assim, o principal e mais relevante material da pesquisa qualitativa. Dessa forma, os dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas proporcionam uma análise qualitativa, sendo que essa abordagem, segundo Minayo (2015), traz uma variedade de significados, atitudes, valores, crenças, aspirações e motivos, que permitem acompanhar e dar significado ao fenômeno.

A pesquisa seguiu os princípios estabelecidos pelo comitê de ética. Por conseguinte, foram respeitadas a voluntariedade dos participantes em responder o questionário e participar da entrevista, resguardando-se o anonimato e a confidencialidade. Foi apresentado aos participantes da pesquisa o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual foram orientados de aspectos básicos da investigação (APÊNDICE C). Devido ao fato de a pesquisa acontecer de forma remota, respeitando os critérios de biossegurança, foi enviado o TCLE em duas vias para que todos os participantes pudessem apreciar e assinar, caso concordassem em participar da pesquisa. Sendo assim, em momento combinado com cada um, por mensagem de *WhatsApp*, a via do pesquisador foi recolhida. Primeiramente foi enviado o questionário para os respondentes via *Google Forms* e em seguida agendada a entrevista, atendendo a cada participante na data e horário que melhor lhe atendeu.

A gravação da entrevista foi feita pelo *Google Meet* e atendeu aos horários estabelecidos pelos respondentes. Assim, esbarramos na falta de tempo e outras dificuldades e, dessa forma, foi necessário gravar quando o respondente podia participar e a duração foi em média de 30 a 40 minutos.

Uma vez coletados os dados, e com o intuito de melhor apresentá-los e analisá-los, foram realizadas as transcrições das entrevistas. Embora as transcrições sigam o mais fielmente possível as declarações dos respondentes, julgou-se por bem apresentá-las com breves adequações à norma culta. Após leitura e análise cuidadosa das transcrições, foram elencadas as categorias de análise mais expressivas e condizentes com o problema de pesquisa em questão.

A tabulação e a sistematização dos dados do questionário foram realizadas em programa *Excel*, possibilitando melhor apresentação dos dados coletados. Foram empregadas tabelas, gráficos e quadros comparativos que serão apresentados nas próximas seções da tese, com vistas a uma melhor apresentação visual do conteúdo em análise.

Nas próximas seções apresentam-se os dados dos questionários, preenchidos pela plataforma *Google Forms*, e as categorias de análises com base nos dados coletados por meio das entrevistas. Esses elementos são imprescindíveis para o desvelamento de aspectos que envolvem a divisão sexual no âmbito das unidades de educação infantil e os conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens no exercício de suas atividades laborais.

6 FALAR DE SI: CONFLITOS E ENFRENTAMENTOS DE DOCENTES E AUXILIARES DO SEXO MASCULINO DOS CEIS E CMEIS E AS VOZES DA ORDEM ESCOLAR DE GESTORES

XXIX - NEM SEMPRE SOU IGUAL

Nem sempre sou igual no que digo e escrevo. Mudo, mas não mudo muito. A cor das flores não é a mesma ao sol de que quando uma nuvem passa. Ou quando entra a noite. E as flores são cor da sombra. Mas quem olha bem vê que são as mesmas flores. Por isso quando pareço não concordar comigo, reparem bem para mim: Se estava virado para a direita, voltei-me agora para a esquerda, Mas sou sempre eu, assente sobre os mesmos pés — O mesmo sempre, graças ao céu e à terra E aos meus olhos e ouvidos atentos E à minha clara simplicidade de alma...

Alberto Caeiro (Heterônimo de Fernando Pessoa).

À luz dos aportes teóricos utilizados no decorrer da tese, este capítulo traz em suas seções a análise dos dados coletados, sejam por meio de questionários realizados pela plataforma *Google Forms*, sejam por meio de entrevistas com gestores, professores e auxiliares de atividades educativas. Para sistematizar a análise, empregaram-se quatro categorias de análise de dados.

Essas categorias foram selecionadas, por se destacarem na abordagem teórica e nos dados coletados. São elas: a) Trajetórias formativas e profissionais dos sujeitos pesquisados; b) Divisão sexual do trabalho; c) Conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens na Educação Infantil; e d) Importância da presença e referência masculina na Educação Infantil.

6.1 Dados dos questionários do Google Forms

Ao serem questionados sobre o tipo de trabalho que executam e a respectiva rotina de atividades profissionais, identifica-se que os profissionais são responsáveis por atribuições complexas, especialmente os auxiliares de atividades, que dão conta de uma diversidade maior de atividades a si atribuídas. Diante das perguntas “Que tipo de trabalho você faz? Descreva sua rotina”, foram obtidas as seguintes respostas: No grupo de gestão, 100% atuam apenas nas unidades de educação infantil. Já entre os professores e auxiliares (todos homens) esse percentual varia, pois 38% deles responderam que trabalham apenas com a educação infantil, mas 62% exercem outras atividades.

Dentre os professores e os auxiliares investigados, constata-se que apenas 38% desses profissionais atuam exclusivamente nas unidades de Educação Infantil, sendo um auxiliar e quatro são docentes. Já os profissionais que atuam em outra atividade laboral, além da educação infantil, correspondem a 62%, sendo todos estes auxiliares de atividades educativas. Assim eles relatam sobre a sua atuação profissional durante a realização da pesquisa, no segundo semestre de 2021:

Pela manhã eu trabalho no CEI e a tarde em uma Empresa de *Call Center* (Auxiliar A);

Eu trabalho como auxiliar de atividades educativas, recebendo as crianças no agrupamento, auxiliando nas atividades propostas pelos professores regentes e também auxiliando nas necessidades das crianças durante a estadia na instituição (banho e higiene pessoal), e em outras demandas que surgem na instituição (Auxiliar B);

Eu sou Auxiliar de Atividades Educativas (Auxiliar C);

Eu trabalho na educação infantil de segunda a sexta-feira, das 12h às 18h (Auxiliar D);

Eu sou auxiliar de atividades educativas, o meu cargo é voltado a auxiliar o professor nas atividades voltadas para o desenvolvimento integral da criança; na organização de materiais e atividades pedagógicos, no recebimento e entrega de crianças, no cuidado com a alimentação, descanso e higienização dos alunos e dos utensílios de uso comum.... De forma que o cuidar e o educar se tornam uma realidade nesta função (Auxiliar E);

Eu trabalho meio período como médico veterinário e meio período como concursado na educação infantil (Auxiliar F);

Eu sou auxiliar de atividades e trabalho de manhã com meu pai com fabricação de bijuterias (Auxiliar G);

Eu trabalho diretamente com os educandos, orientando-os e ensinando-os (Professor A);

Atuo pela manhã como Coordenador Pedagógico, à tarde estou em sala de aula (na mesma instituição) com crianças de 3 anos de idade (Professor B);

Sou professor de Educação Infantil e formador de professores (Professor "C");

Eu trabalho em duas instituições e complemento minha renda com vendas (Professor D).

Nessas falas, fica evidenciado que a rotina dos auxiliares é maior na instituição, até porque eles passam 6 horas, enquanto o professor fica somente 4 horas. Inclusive os auxiliares possuem um cargo com um grau de escolaridade menor, o que reflete também nas questões salariais, potencializando para que eles

assumam outros postos em outras áreas, já que esse cargo não permite a dobra de carga horária¹¹, como acontece com o professor. Nesse sentido, retoma-se as ideias de Marx (2014), de que a quantidade de tempo de trabalho é proporcional ao valor de troca de uma mercadoria, sendo assim o capital explora socialmente a força de trabalho humano.

Quanto aos gestores, verifica-se que 100% atuam apenas na educação infantil, sendo que 50% são dirigentes em tempo integral e 50% são coordenadores pedagógicos em um turno e professores no outro turno. A seguir algumas das respostas desses profissionais da educação:

Eu sou coordenadora pedagógica (Gestora A);

Eu atuo na direção (Gestora B);

Sou coordenador pedagógico em um período e professor da Educação Infantil em outro (Gestor C);

Sou dirigente escolar (Gestora D).

Nota-se, no caso dos gestores, que todos trabalham exclusivamente na Educação Infantil, nos dois turnos de atuação, matutino e vespertino. Na Educação Infantil não tem atendimento noturno e, apesar de o atendimento em 2021 ocorrer de forma parcial, devido à pandemia do coronavírus, esses profissionais trabalhavam de forma integral.

Quando indagados sobre a formação profissional, em sua maioria os respondentes consideram que tiveram uma boa formação inicial e, portanto, estão preparados para a atuação na Educação Infantil. Diante da pergunta “Você acredita que o seu curso, de fato, ofereceu uma formação profissional inicial de qualidade?”, evidenciou-se que os professores e auxiliares acreditam ter recebido formação inicial de qualidade, pois 92% responderam afirmativamente e apenas 8% assinalaram que não. Já no grupo de gestores, 100% deles afirmaram ter recebido formação inicial de qualidade.

O Auxiliar A foi o único que respondeu negativamente e então argumentou: “Minha formação não é na educação infantil, porém pretendo buscar um curso na área”. Tal relato se diferencia dos demais participantes, pois ele considera que não

¹¹ O professor tem previsão legal de ter dois concursos ou contratos, assim, ele pode fazer “dobra” de carga horária, totalizando 8 horas diárias. Contudo, o auxiliar de atividades educativas não pode realizar a “dobra” de sua carga horária que já é de 6 horas, uma vez que somaria 12 horas e excederia, portanto, à carga horária prevista na legislação.

recebeu a formação necessária, mas pretende estudar para se qualificar na área em que atua, fator importante não só para o preparo desse profissional, mas para legitimar a atuação masculina na educação infantil. Outros dois auxiliares assim explicaram:

Sim, pretendo me aperfeiçoar cada vez mais (Auxiliar D);

Sim. Também sou formado em Pedagogia. Sempre temos onde melhorar, trabalhar com crianças faz com que possamos olhar para as mesmas com um olhar diferente, onde temos a todo instante que ampliar os conhecimentos delas. Temos que estar em constante evolução, sempre aprendendo (Auxiliar I).

O Auxiliar D e o Auxiliar A declararam que pretendem se aperfeiçoar mais para atuar na Educação Infantil. O Auxiliar I, além de se declarar preparado, menciona a sua formação em Pedagogia, formação superior à exigida para seu cargo, o que para ele é um diferencial, pois o faz sentir mais preparado para os desafios da profissão. Além disso, ele enfatiza que precisa ampliar sempre os conhecimentos e ter um olhar diferenciado para com as crianças.

Nota-se a preocupação desses profissionais em estarem preparados para a prática pedagógica e para os desafios dessa profissão feminizada, uma vez que destacam a importância de continuar se aprimorando. Nesse sentido, o auxiliar B cita questões de gênero, ao afirmar que “Sim, apesar de ser considerada uma profissão feminina e enfrentar desafios”. Ou seja, ele percebe que se trata de uma profissão que socialmente se revela como apropriada às mulheres, mas ainda assim pretende dar continuidade em seu processo de formação profissional.

Outros três participantes assim relataram:

Sim. Minha formação foi sólida, de modo que continuei a dar prosseguimento aos meus estudos dentro da área da educação.... Tanto que estou sempre me atualizando (Auxiliar C).

Sim. Os professores eram bastante qualificados e a grade curricular era bem ampla, o que permitiu que eu avançasse bastante (Professor B).

Sim, tive uma formação muito sólida. A Universidade Estadual de Goiás é uma ótima faculdade e proporcionou uma ótima formação (Professor D).

A primeira fala, do Auxiliar C, apresenta um elemento relevante, pois pontua não apenas a formação sólida como também sua constante atualização, reconhecendo a responsabilidade pessoal para com a formação continuada. Já nas duas últimas falas, os profissionais atribuem a formação de qualidade à

universidade, aos docentes da faculdade e à grade curricular. Enquanto o Professor B entende que avançou bastante em função da grade curricular e dos professores, o Professor D analisa que a solidez de sua formação se deve ao fato de ter estudado em uma universidade conceituada, pública e que, portanto, o preparou para os desafios da profissão. Ainda que com uma avaliação um pouco diferente, quem também mencionou a universidade pública foi o Professor C:

Em alguns aspectos sim, outros não. No caso da Educação Infantil, as discussões e estudos foram superficiais, mesmo estudando em universidade pública com excelente conceito no ENADE. Hoje sinto-me preparado porque conheço e domino as concepções de crianças, infâncias, aprendizagem e desenvolvimento e Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Professor C).

Assim, o Professor C acredita que não recebeu formação inicial de qualidade em sua totalidade, uma vez que aponta aspectos contemplados com profundidade, mas outros apenas superficialmente, o que é o caso da educação infantil. Ele lembra que as discussões na Universidade, mesmo sendo uma ótima instituição, não foram aprofundadas e que somente agora, conhecendo um pouco mais sobre a educação infantil e as diferentes concepções que envolvem a aprendizagem e a criança, é que se sente preparado para a atuação na educação infantil. Outro participante que voltou a mencionar a universidade pública, no processo de formação, foi o Auxiliar C:

Me sinto sim, já vão fazer 4 anos que estou trabalhando na área. Acredito que ofereceu sim, meu curso foi feito em uma faculdade federal com boas notas e reconhecimento. (Auxiliar F).

O Auxiliar F evidenciou que, além da experiência de 4 anos, ele se sente preparado, pois seu curso foi em uma universidade federal, reconhecida e com boas notas. Dessa forma, acredita estar preparado para a atuação na educação infantil. Outros dois participantes assim argumentaram:

Sim, sempre estive envolvido com educação através do esporte e do curso de licenciatura. E ao começar a trabalhar com a educação infantil, e em seguida começar a estudar pedagogia, me deu mais base ainda ou formação para atuar (Auxiliar E).

Sim, o dia a dia e a vivência com outros profissionais da educação infantil possibilitam o desenvolvimento de habilidades para o trabalho com as crianças (Professor A).

Nas falas do Auxiliar E e do Professor A, observa-se que eles se sentem preparados para atuar na educação infantil por razões distintas. Enquanto o Auxiliar E enfatiza que o envolvimento com o esporte, a licenciatura e a experiência inicial na educação infantil são fatores que o fazem se sentir preparado. O Professor A, além de afirmar que teve uma formação de qualidade, menciona a vivência com os pares como fator relevante na sua atuação.

Por sua vez, dois participantes comentaram sobre a experiência profissional, como sendo um fator importante para o processo formativo. Assim eles relataram:

Sim. Por trabalhar na área (Auxiliar G).

Sim. Tenho 20 anos de experiência na educação infantil, fiz vários cursos, trabalhei em vários locais e tive muitas trocas de experiência com outros profissionais. Aprendi a desenvolver várias atividades com as crianças e tive uma boa experiência no estágio (Auxiliar H).

Nas falas dos Auxiliares G e H, eles apontam ter tido formação inicial de qualidade. Contudo, ambos enaltecem a experiência como fator preponderante para se sentirem preparados para a atuação com crianças pequenas.

Evidencia-se, por meio dos relatos de todos os participantes, que os profissionais, em sua maioria, consideram sua formação inicial de qualidade, porém remetem aos cursos de formação continuada e experiências profissionais o seu preparo. Contudo, de acordo com o Censo Escolar de 2017 apenas 12,8% dos auxiliares na Educação Infantil da rede pública participam de formação continuada. Percebe-se então, especialmente no caso dos auxiliares, que estes esbarram na escassez legal para regular sua formação e atribuições, razão pela qual a oferta de cursos de formação continuada para esse segmento profissional ainda seja tão reduzida.

De forma semelhante, os gestores compreendem que o seu processo de formação profissional é considerado de qualidade:

Sim, fiz Pedagogia. Na faculdade desenvolvi meu raciocínio criativo e crítico (Gestora A);

Sim, fiz Federal e fiz estágio, tive uma excelente preparação (Gestora B);

Sim, os professores eram bastante qualificados (Gestor C);

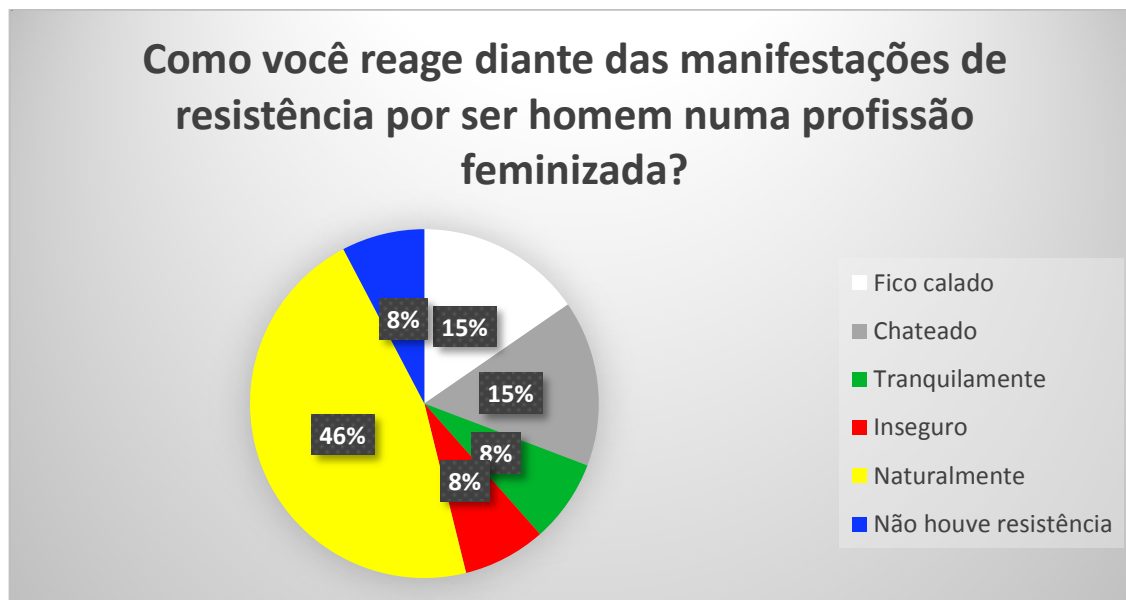
Sim. Fui muito bem preparada na faculdade, com qualidade no preparo para atuar na prática (Gestora D).

Nas falas dos gestores, nota-se que todos consideram sua formação inicial de qualidade. Esses profissionais compreendem a relevância da relação teoria-prática, considerando que sua formação contemplou os dois aspectos, a exemplo da Gestora B, que cita ter estudado em uma Universidade Federal e ter feito estágio. Nessa fala, considerando serem elementos indicadores de qualidade, como que estabelece relação entre Universidade Federal e teoria; estágio e prática.

Ao serem questionados acerca de suas reações mediante a resistência por serem homens numa profissão vista socialmente como feminina, os respondentes afirmaram em sua maioria terem percebido certa resistência de início. Entretanto, aos poucos isso foi se tornando mais aceitável, mesmo na Educação Infantil.

A partir do questionamento “Como você reage diante das manifestações de resistência por ser homem numa profissão predominantemente feminina?”, os professores e auxiliares tiveram opiniões diversificadas, como pode ser evidenciado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Reação diante das manifestações de resistência por ser homem numa profissão feminizada – Professores e auxiliares



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Mediante as respostas dos homens que participaram da pesquisa, ficou evidenciado que a maior parte deles, que atua no CEI e nos CMEIs, busca reagir com naturalidade às manifestações de resistência. Contudo, alguns têm posicionamentos diferentes, como pode ser observado nos relatos abaixo.

Entendo ser natural tais manifestações numa sociedade repleta de preconceitos de diferentes tipos. Converso com a professora para buscarmos uma forma de trabalho que dê confiança às famílias e que eles [pais ou responsáveis] possam compreender que somos profissionais e queremos o melhor para seus filhos (Auxiliar A).

Entendo como algo natural (Professor D).

Ajo naturalmente. De maneira tranquila, eu particularmente sabia que iria encontrar pessoas dentro da área da educação que iria se incomodar com a presença masculina. A resistência se deu no início do curso, de maneira sorrateira, por meio dos olhares, gestos e comentários. Nunca me abalou, sabia o que eu queria. Ademais, uma profissão construída por mãos de homens, e que ao longo da história se tornou uma profissão predominantemente feminina.... Não seria fácil! Não sei a razão da resistência! Será por quê? O novo causa medo? Será que existe uma zona de conforto arraigado no sistema educacional? Acredito ser pertinente a pergunta aos profissionais do gênero feminino! (Auxiliar C).

Ajo com muita tranquilidade, mostrando que ser forte, meigo, amável, dócil não são características de homens e mulheres, mas características dos seres humanos. E que mulheres e homens podem e devem estar nos mesmos lugares, exercerem as mesmas funções, rompendo assim com a divisão sexual do trabalho, sobretudo na educação infantil e em outros espaços onde os homens são maioria (Professor C).

Nessas falas, os quatro participantes se assemelham ao destacarem que procuram agir com naturalidade, entendendo que atuam numa profissão permeada por preconceitos e pela divisão sexual do trabalho. Os profissionais relatam que sabiam da resistência que iam enfrentar numa área onde a atuação é de predomínio feminino e se legitimou historicamente a mulher como a profissional que deve cuidar das crianças pequenas e educá-las. Entretanto, as falas desses profissionais manifestam uma resistência sólida à divisão sexual do trabalho nesses espaços e dão indícios de que no seu fazer profissional diário contribuem para a quebra de paradigmas e a mudança do *habitus*.

Desse modo, ficou evidente que, apesar das resistências à sua presença nos espaços de educação infantil, esses profissionais se manifestam resilientes. E essa disposição para lutarem por exercerem suas profissões em espaço feminizado, saindo da zona de conforto, é fulcral para se romper com a bolha criada na educação infantil. O Professor C é objetivo ao defender que homens e mulheres devem ocupar as mesmas funções e os mesmos espaços, rompendo com a divisão sexual do trabalho. No caso do Auxiliar D, ele afirmou que:

No início ouve certa resistência, estranhamento e preconceito quanto a homens ingressar nesse campo, entretanto compreendi e agi naturalmente (Auxiliar D).

A fala do Auxiliar D, embora, destaque como os profissionais citados acima, que agiu com naturalidade, enfatiza a resistência, o preconceito e o estranhamento sofrido ao entrar numa área feminizada. Nesse sentido, ele diz compreender e agir com espontaneidade. Contudo, ele percebeu a problemática envolvendo a sua profissão, mas não desistiu. Essa permanência na educação infantil, apesar dos conflitos todos, é requisito para o paulatino rompimento da divisão sexual do trabalho nesse espaço. Por sua vez, o Auxiliar E entende que é importante também levar a temática à discussão, promover a reflexão sobre esses paradigmas marcados por estereótipos:

Eu enfrento, procuro problematizar tal paradigma na primeira oportunidade, pois só através do diálogo e discussões sobre o tema, é que se pode romper com esses paradigmas e tabus que envolvem a educação infantil (Auxiliar E).

Desse jeito, o Auxiliar E aponta que, por meio de discussões e diálogo sobre a temática, esses tabus poderão ser rompidos. Fica evidente a relevância da resistência, da luta e da problematização, uma vez que, historicamente, os avanços relacionados a gênero só foram possíveis por meio desses mecanismos. Outros dois participantes assim relataram:

Fico calado e deixo a coordenação da instituição tomar frente da situação (Auxiliar F).

Na instituição em que trabalho sempre tivemos o apoio das professoras, da coordenadora e da diretora. Nunca percebi uma resistência em questão a isso (Auxiliar G).

Os Auxiliares F e G, apontam a parceria entre os pares como fundamental para romper com essa lógica sexista e preconceituosa. Na fala do profissional F, fica evidente que ele se sente acuado, uma vez que se cala, deixando o enfrentamento nas mãos da coordenação. Já o Auxiliar G aponta que sempre teve apoio dos pares, da equipe gestora e que isso amenizou a resistência.

O Professor A, ao comentar sobre os seus sentimentos, disse que predomina a “Insegurança, porque sinto um preconceito mesmo que velado”. Ele menciona o preconceito velado que existe na educação infantil e que isso gera insegurança. Assim, apesar de ninguém falar diretamente para ele, o profissional percebe nas ações institucionais e das famílias, o preconceito. Outros dois participantes assim comentaram sobre os seus sentimentos:

Eu procuro mostrar, por meio da atuação do meu trabalho e com profissionalismo, que o gênero não impossibilita ninguém de exercer uma profissão (Professor B);

Sinto que a cada dia tenho que provar ser capaz, fico chateado (Auxiliar B).

Nas falas do Professor B e do Auxiliar B fica evidente que esses profissionais precisam estar provando serem capazes para atuarem na educação infantil. Quando o Professor B diz que procura mostrar e o Auxiliar B fala que sente ter de provar, destacam também que, por serem homens, precisam comprovar o tempo todo a capacidade para atuarem com crianças pequenas. Tendo isso em vista, revela-se o aspecto comprobatório que esses profissionais enfrentam simplesmente por questões de gênero, conforme o seguinte relato do Auxiliar H:

Fico muito chateado. Hoje isso ainda acontece com frequência. Há 10 anos trabalho no mesmo lugar e a direção ajuda muito conversando com os pais. Todo começo de ano **fazemos reunião para que eu possa ser apresentado** (Auxiliar H, grifo nosso).

Esse preconceito sexista, denunciado pelo Auxiliar H, corrobora com as falas dos demais respondentes. No entanto, ele demonstra uma grande chateação pela repetição desse preconceito, pois está há uma década no mesmo lugar e tem que provar sempre as mesmas coisas, para as mesmas pessoas. Esse comportamento institucional só reforça a divisão sexual do trabalho e legitima o preconceito, deixando os profissionais homens chateados, inseguros, dentre outros aspectos relatados pelos respondentes.

Além disso, nas falas, pode-se perceber que apesar de a grande maioria informar que agem ou buscam agir com naturalidade diante das manifestações de resistência, fica claro o constrangimento e insegurança, quando reconhecem que sabiam que iam enfrentar preconceitos, que precisam provar o tempo toda a capacidade e têm de discutir essas questões até que se naturalizem a presença masculina.

O Auxiliar H diz que isso o deixa muito chateado, pois se caracteriza como discriminação de gênero, porque se não há reunião para apresentar as professoras, o mesmo deveria ocorrer com os homens, mas ainda assim é uma forma que gestores escolares encontram para tentar evitar problemas maiores. De forma semelhante, estudos realizados por Gonçalves, Ferreira e Capristo (2018) corroboram com a fala do Auxiliar H, pois identificam que apesar de atuar no mesmo

lugar há anos, muitos homens vivenciam o preconceito pelo simples fato de ser profissional homem, necessitando ter que fazer reunião todos os anos para minimizar esses estranhamentos, situação a que as profissionais mulheres não estão igualmente submetidas. As referidas autoras fazem alusão a mediações e intervenções que as gestoras precisam fazer para solucionar esses conflitos:

Outras gestoras também exerceram a função mediadora, em especial ao realizarem reuniões com os familiares das crianças (GESTORA 4), a fim de esclarecer sobre a atuação do professor do gênero masculino, evitando assim estranhamentos e preconceitos. Em outras situações foi necessário mediar as conversas “maliciosas” e preconceituosas das professoras que trabalhavam com o único professor homem da instituição (GESTORA 3) (GONÇALVES; FERREIRA; CAPRISTO, 2018, p. 140).

À vista disso vale pontuar, tanto na fala do Auxiliar H quanto nos apontamentos feitos pelas autoras, o papel mediador da gestão. O referido auxiliar cita que fica chateado, mas completa dizendo que a direção ajuda muito conversando com os pais. Fica evidente, porém, que a realização de reuniões todos os anos, apresentando apenas os profissionais homens, contribui para que esses estranhamentos das famílias e até dos pares perpetuem, ficando mais difícil romper com o preconceito presente na divisão sexual do trabalho.

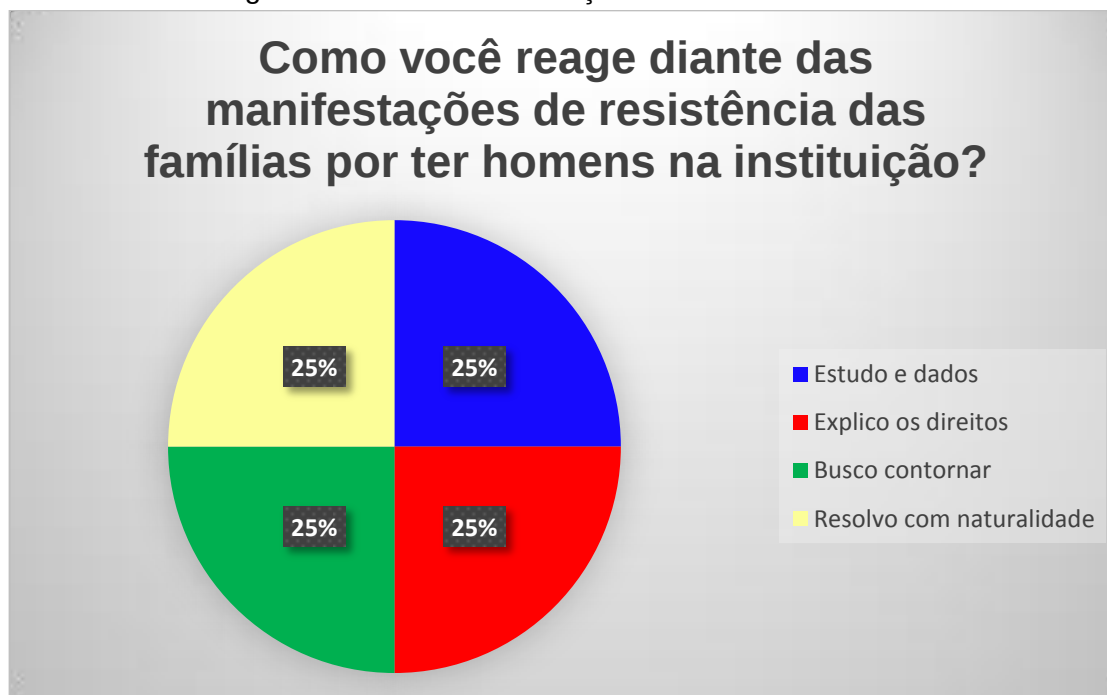
O Auxiliar C, em sua fala relacionou a sua atuação ao preconceito presente nos olhares, comentários e gestos, dizendo que já sabia da resistência que enfrentaria por estar numa profissão predominantemente feminina. Ele ressalva que essa profissão foi constituída por mãos de homens e que ao longo do tempo foi se feminizando. No entanto, isso ocorreu sim nas outras etapas da educação, mas não na Educação Infantil, que como já mencionado nos referenciais teóricos ao longo da tese já se iniciou feminizada.

Logo, concorda-se com Ramos (2020) que são necessárias e urgentes a valorização dos profissionais e a luta para que sejam respeitados independente do gênero, do público ou dos espaços em que estão inseridos. Assim, deve-se formar uma defesa ampla das ações docentes que ultrapassem os estereótipos de gênero, lutando e afirmando as identidades profissionais.

Por sua vez, para entender a postura dos gestores diante da resistência à presença de professores e auxiliares homens, foi-lhes igualmente perguntado “como você reage diante das manifestações de resistência da família por terem

profissionais homens numa profissão predominantemente feminina?”. Quanto às suas respostas, o Gráfico 2 as representa assim:

Gráfico 2 - Como reagem diante das manifestações de resistência das famílias – Gestores



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 2 representa de forma sucinta como os gestores têm reações distintas. A seguir os relatos na íntegra:

Eu explico que não temos escolha, são concursos e é direito deles trabalharem [na educação infantil]. Aliás, é importante a representatividade masculina para muitas crianças que não convivem com a figura masculina, pai, tio e avôs (Gestora A);

Estudo e dados (Gestora B);

Procuro agir com naturalidade e contornar a situação (Gestor C);

Com naturalidade (Gestora D).

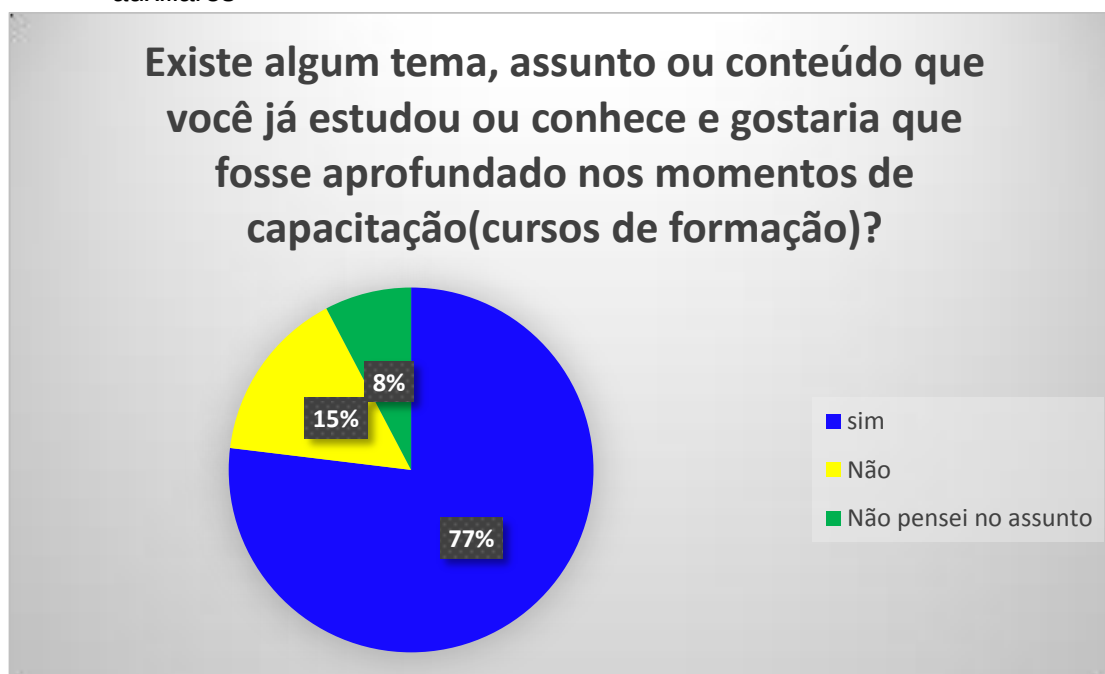
Nas falas dos gestores, ficou clara a maneira como eles lidam com as famílias em suas resistências frente aos profissionais homens nas unidades educativas pesquisadas. Na penúltima fala, fica evidenciado que diante de um conflito desse teor o Gestor C, que também é homem, busca equilibrar a situação. O referido gestor, a exemplo da Gestora D, parece empregar o termo ‘naturalidade’ com a acepção de ‘tranquilidade’. De qualquer forma, quando esse profissional afirma que

procura “contornar a situação” sugere que de fato se trata de uma experiência de conflito, que só poderia de imediato ser contornado (como busca proceder), mas cuja solução efetiva só poderia ocorrer a longo prazo.

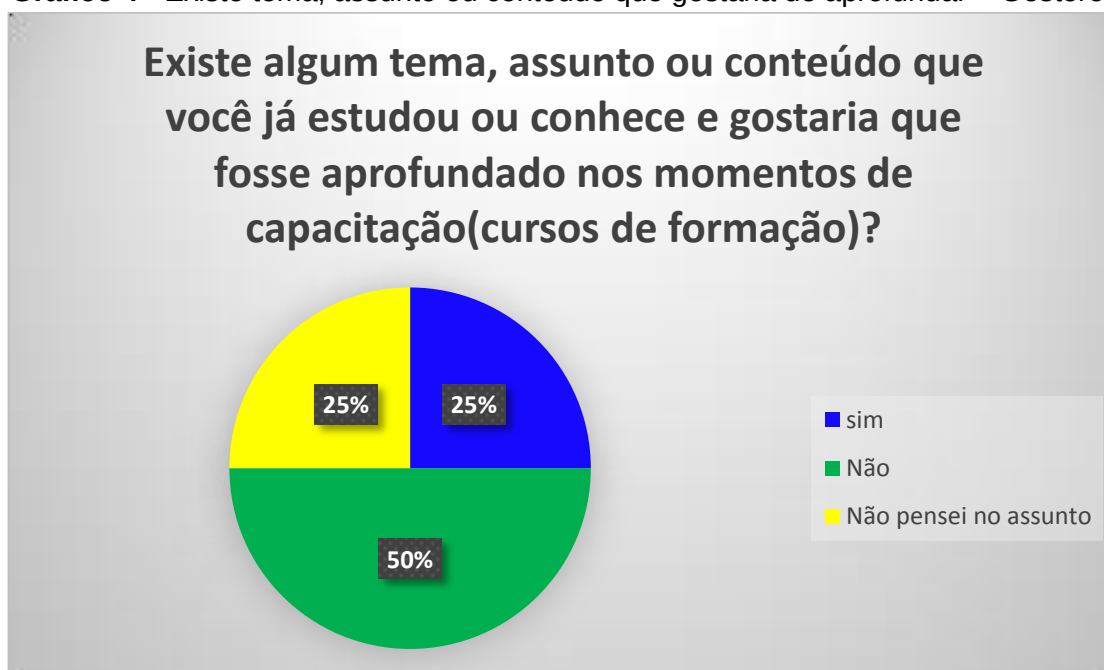
Conclui-se que as falas dos gestores participantes da pesquisa representam os papéis sociais que naturalizam estereótipos, como afirma Saffioti (2004), que o trabalho no contexto do patriarcado produz riqueza, mas também divisão, que se expressa inclusive nos papéis sociais, na subjetividade, naturalizando estereótipos, reafirmando continuamente a divisão sexual do trabalho.

Com base na indagação “existe algum tema, assunto ou conteúdo que você já estudou ou conhece e gostaria que fosse aprofundado nos momentos de capacitação (cursos de formação continuada)?”, os professores e auxiliares, bem como os gestores, responderam em sua maioria que gostariam de aprofundar estudo em alguns temas, conforme representado respectivamente nos Gráficos 3 e 4:

Gráfico 3 - Tema, assunto ou conteúdo que gostaria de aprofundar – Professores e auxiliares



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 4 - Existe tema, assunto ou conteúdo que gostaria de aprofundar – Gestores

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

É possível notar que, conforme Gráfico 3, a maioria dos professores e auxiliares que atuam no CEI e nos CMEIs investigados, ou seja 80% dos respondentes, afirmaram que gostariam de se aprofundar em algum tema. Somente dois não assinalaram esse interesse, um indicando não ter pensado ainda e o outro respondendo que não.

Entre os que têm interesse em ampliar a formação, três mencionaram temáticas como inclusão ou educação especial, um citou jogos e brincadeiras, um mencionou a origem da língua ou o Latim, outro comentou sobre a alteridade nas instituições educativas e somente um se referiu a “discussões sobre a Divisão Sexual do trabalho e Gênero na Infância”, que foi o Professor C.

Nos apontamentos dos professores e auxiliares, nota-se uma diversidade de temáticas nas quais querem aprofundar estudo. No entanto, apenas um afirmou querer estudar sobre a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero na infância, demonstrando que mesmo enfrentando o problema no cotidiano a vontade de conhecer mais sobre a temática não se sobressai entre esses profissionais homens que atuam na educação infantil. Dessa forma, essa baixa procura pode ser reflexo das relações estabelecidas no seio das instituições, quanto à hierarquia dos temas de interesse e até aos eventuais silenciamentos, pois segundo Louro (1997),

é no convívio social que se estabelecem as relações sociais, onde a reprodução social dos gêneros, a sua construção e o contexto histórico devem ser considerados.

Quanto às respostas dos gestores (Gráfico 4), subte-se que eles consideram que possuem o conhecimento necessário para a sua atuação profissional, visto que somente um gestor respondeu que sim. Por outro lado, dois apontaram não ter pensado nisso, ao passo em que um expressou que não tem interesse em aprofundar nenhuma temática

Diante da pergunta “já fez algum curso de formação continuada sobre gênero na Educação Infantil?”, os professores e auxiliares, assim como os gestores, responderam negativamente. As respostas dos professores e auxiliares evidenciam a baixa formação quanto se trata de gênero na educação infantil. Dentre esses 12 profissionais, 9 (75%) afirmam que nunca participaram de uma formação voltada para gênero na infância, como ressalta o Auxiliar I: “não, essa não é uma temática muito abordada nas formações”. Logo, apenas três (25%) responderam afirmativamente, dos quais dois justificaram: “Sim, participei de vários, no meu grupo de Estudos GEPCEI, inclusive sou pesquisador do tema” (Professor C); e “Eu fiz apenas uma disciplina relacionada ao tema, há alguns semestres no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Goiás” (Auxiliar E).

Quando se trata dos gestores, as respostas à mesma pergunta revelaram que apenas um gestor participou de curso de formação voltados para gênero na educação infantil, o que representa 25% desse segmento. Portanto, os três demais (75%) jamais participaram de qualquer formação sobre o tema.

Ainda aos gestores se indagou: “sente-se preparado para lidar com profissionais homens na docência infantil?”. Três dos quatro gestores pesquisados deram respostas positiva, sendo que alguns conflitos se evidenciaram:

Não, porque é preciso enfrentar um machismo exacerbado e eu também tenho uma barreira nesse sentido (Gestora A);

Sim, pois trabalho com vários profissionais homens na educação infantil (Gestora B);

Sim, apesar de lidar com algumas situações conflituosas e até constrangedoras, consigo lidar e resolver com tranquilidade cada uma (Gestor C);

Sim, apesar de alguns deles apresentarem essa resistência (Gestora D).

Apesar de a maioria dos gestores pesquisados (75%) responder que está preparada para lidar com profissionais homens, a atuação do homem nesses espaços feminizados trouxe à tona conflitos de gênero que afetam duplamente as relações profissionais e hierárquicas. Por um lado, o espaço feminizado se manifesta agressivo aos homens, em função do espaço feminizado; por outro, o machismo advindo da orientação patriarcal da sociedade também apresenta sua agressividade.

É o que revela a fala da Gestora A, ao desabafar que há conflitos provocados por alguns profissionais homens, que, segundo a gestora, apresentam posturas marcadas pelo machismo e que o fato de serem subordinados a mulheres na gestão aumenta sua insubordinação. A referida gestora afirma, inclusive, que ela mesma possui “uma barreira nesse sentido”. Porém, essa não é a única gestora que denuncia a postura de insubordinação, sua fala é corroborada pelo testemunho da Gestora D.

Se por um lado os professores e auxiliares enfrentam conflitos e dilemas nas instituições de educação infantil, por atuarem em uma profissão feminizada, por outro, existem profissionais homens que adentram nessas instituições e se “recusam” veladamente a se subordinarem a mulheres na gestão. Isso se dá devido, principalmente, à visão machista e heteronormativa que muitos homens internalizaram sobre as mulheres, como é desvelado por Freitas (2017):

[...] a norma heterossexual concede aos homens certas prerrogativas e privilégios, como a sua suposta superioridade sobre a mulher. Se assumir o magistério como profissão, por si só, implica inferioridade, que esta não seja ainda mais declarada pela subordinação a uma chefia feminina. (FREITAS, 2017, p. 10).

Desse modo, as falas das Gestoras A e D corroboram com o que Freitas (2017) afirma de que essa suposta superioridade masculina acaba implicando inferioridade a esses homens por estarem em uma profissão predominantemente feminina e sendo chefiados por mulheres. Assim, para esses sujeitos, com visão machista, essa situação propicia a resistência.

Vale ressaltar que quando a Gestora B afirma que trabalha “com vários profissionais homens”, sabe que o número de homens na sua unidade de educação infantil ainda é bastante inferior ao de mulheres. Mas é preciso que isso se “naturalize” e que a discussão não seja lidar com esse ou aquele gênero na

educação infantil, mas sim com seres humanos e profissionais qualificados que possuem formação e estão aptos a atuarem com crianças pequenas.

Ao serem abordados sobre gênero e sexualidade, os respondentes conceberam apenas por algum de seus aspectos e alguns evitaram entrar no mérito da questão. Diante da pergunta “o que é gênero e sexualidade para você?”, evidenciaram-se os conceitos que os profissionais que atuam no CEI e nos CMEIs pesquisados possuem, conforme os relatos abaixo:

Masculino e feminino refere-se a gênero. A sexualidade está relacionada à opção sexual do indivíduo (Auxiliar A);

Gênero: o que diferencia masculino do feminino. Sexualidade: sensações relacionadas ao prazer sexual (Auxiliar B);

Na minha perspectiva cultural, gênero está ligado às características socialmente construídas, na distinção entre homem e mulher. A sexualidade, nos moldes atuais, seria a satisfação do desejo sexual. Em resumo, são os desejos, pensamentos, imaginações com propósito de satisfação íntima e sexual. Quando penso na palavra sexualidade, me recordo do significado de "lascívia", onde define com exatidão os seus mais profundos e obscuros significados (Auxiliar C);

Gênero é se a pessoa se... a identidade com a qual a pessoa se identifica e essa definição pode ser construída e mudar com o tempo, como por exemplo masculino, feminino, transgênero e etc. A sexualidade está ligada ao sexo, aquilo que o indivíduo sente atração, como, heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, pansexual e etc. (Auxiliar D);

Gênero diz respeito às características que são relacionas socialmente pela sociedade ao sexo dos sujeitos (masculino e feminino), já sexualidade seria algo relacionado à atração que os sentidos dos corpos se sentem atraídos (atração das pessoas) (Auxiliar E);

O gênero é a característica física de nascimento, homem e mulher. Sexualidade é a opção sexual que você decide seguir quando for adulto (Auxiliar F);

Gênero se trata do sexo; e sexualidade, orientação sexual (Professor A);

Gênero é a construção social que os sujeitos fazem de si mesmo e dos outros, ao mesmo tempo que sexualidade é algo natural dos seres humanos, ligado as escolhas de relações afetivas e sexuais (Professor B);

Apesar de vivermos numa sociedade que em sua maioria concebe gênero e sexualidade como sinônimos, e tudo como se fosse pelo fator biológico, eu vejo sexualidade como o lugar do que um sente pelo outro, o prazer construído com o outro e pelo outro e gênero como uma construção social das masculinidades e feminilidades, ou seja, diferentes maneiras de ser homem e ser mulher (Professor C);

Gênero é um comportamento que a sociedade espera de um determinado sexo biológico. Sexualidade refere-se às escolhas de relação afetiva e objetos de desejo (Auxiliar H);

Gênero define o sexo e sexualidade está ligada à sua prática sexual, se é do mesmo sexo ou não (Professor D).

As respostas dos gestores, observadas nas ideias descritas por eles no questionário, evidenciam também suas concepções acerca de questões inerentes a gênero e sexualidade, conforme os seguintes relatos:

Gênero é o masculino e feminino, sexualidade é a escolha de relação afetiva e objetos de desejo (Gestora A);

Opção (Gestora B);

Entendo que gênero é a construção social que os sujeitos fazem de si mesmo e dos outros; e que sexualidade é algo natural dos seres humanos, relacionada às escolhas de relações sexuais e afetivas (Gestor C);

Gênero é biológico e sexualidade é o prazer sexual relacionado à intimidade de cada um (Gestora 4).

Nos relatos dos professores, auxiliares e gestores, foi possível notar o entendimento que os profissionais têm sobre gênero e sexualidade, sendo que para muitos deles o gênero é resultado de construções sociais. Tais pressupostos são validados por Jesus (2012):

Crescemos sendo ensinados que “homens são assim e mulheres são assado”, porque “é da sua natureza”, e costumamos realmente observar isso na sociedade. Entretanto, o fato é que a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente, desde o nascimento, quando meninos e meninas são ensinados a agir de acordo como são identificadas, a ter um papel de gênero “adequado” (JESUS, 2012, p. 8).

Assim como alguns participantes da pesquisa, a autora apresenta a ideia de construção social e ressalta que o sexo é biológico, mas que o gênero diz respeito a como a pessoa se vê e a sua expressão de acordo com os padrões culturais. Ela considera que:

Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas. E o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressam socialmente (JESUS, 2012, p. 9).

No caso da sexualidade, as Gestoras A e B afirmaram que se trata de escolha ou opção pessoal, mas os estudos apontam para outras vertentes, visto que a sexualidade está relacionada com os afetos e os desejos e não são os indivíduos

que decidem sobre o despertar desses sentimentos. Por esse motivo, Gonçalves e Oliveira (2019) ressaltam que a sexualidade não é opção e sim orientação, pois a partir de suas relações sexuais e afetivas, as pessoas percebem a sua orientação sexual. Acrescentam que esses conceitos e terminologias são erroneamente difundidos pelos veículos midiáticos e precisam ser mais e melhor explorados. As autoras ainda esclarecem que:

No caso da orientação sexual, as pessoas, de acordo com as suas relações afetivas e sexuais, podem ser classificadas como: a) heterossexuais, quando se relacionam com alguém do sexo oposto; b) homossexuais, quando se relacionam com alguém do mesmo sexo; c) bissexuais, quando se relacionam com ambos os sexos (GONÇALVES; OLIVEIRA, p. 129).

Diante desse contexto, destaca-se o fato de as pessoas não distinguirem opção e orientação sexual. Isso se deve às construções sociais que elas vivenciam, carregadas de preconceitos enraizados socialmente. Assim, é vital, propiciar estudos e discussões sobre a temática, pois são fundamentais para desconstruir esses preconceitos e promover o respeito às diversidades, inclusive em âmbito escolar.

Acerca da divisão sexual do trabalho, a maioria dos respondentes possuem entendimentos similares e alguns demonstraram saber pouco ou nada sobre a temática. Diante da pergunta “o que você entende por divisão sexual do trabalho?”, observou-se que os profissionais pesquisados compreendem, em sua maioria, a divisão sexual do trabalho como fragmentação, divisão ou dicotomização, como pode ser observado nos seguintes relatos:

No meu entendimento, seria a divisão de tarefas e responsabilidades segundo o gênero, masculino e feminino. Exemplo de um trabalho destinado à figura feminina seria a babá! Eu particularmente não conheço nenhum homem que trabalhe de babá!... A divisão sexual do trabalho se reproduzindo entre homens e mulheres... Não somente a divisão do trabalho, mas, os vencimentos pecuniários também! (Auxiliar C);

O próprio nome já diz, uma divisão do trabalho respaldado numa ideia de que cada gênero deve fazer um trabalho, o que também pode limitar e subjugar os trabalhadores pelo seu gênero (Auxiliar E);

A fragmentação, dicotomização. Quando você separa o que é fazer de homem e fazer de mulher, colocando um em detrimento do outro (Professor C);

São preconceitos, segregações: “isso pra esse, aquilo pra aquele outro...”. (Professor D).

Entendo que as tarefas são divididas por sexo (homem, mulher) (Professor A).

Diz respeito a atividades diferentes para homens e mulheres (Auxiliar H).

Nota-se que os Auxiliares C, E e H, bem como os Professores A, C e D acreditam que a divisão sexual acontece em decorrência dessa divisão biológica, propiciando a dicotomização e a fragmentação presentes na educação infantil. Desse modo, esses profissionais reconhecem que essa divisão é reproduzida socialmente, porquanto as tarefas são distribuídas de com o gênero e não com a capacidade ou formação.

Por outro lado, os Auxiliares A e B lamentam, porque não deveria ocorrer essa divisão:

Acho que não deveria ocorrer a divisão (Auxiliar A);

Não acho que deve ser dividido (Auxiliar B);

Nesse sentido, eles não apresentam o que é a divisão sexual do trabalho, mas apresentam-na como algo a ser superado, evitado. Parte dos respondentes não possui formação na área, ingressando no trabalho com a educação infantil sem ter contato prévio com essa realidade, o que torna compreensível não possuírem aprofundamento na temática, uma vez que não estudaram para isso. Aliás, mesmo nas atribuições do cargo e nos conteúdos programáticos do edital do concurso não constavam essas especificações. Isso transparece ainda mais nas respostas dos Auxiliares D e F, que não chegaram a compreender o teor da pergunta:

Não compreendi a pergunta (Auxiliar D);

Não entendo nada (Auxiliar F);

Assim, embora a divisão sexual do trabalho seja algo da vivência desses respondentes, não puderam relacionar a pergunta à realidade que vivenciam. Semelhantemente, nas falas a seguir os respondentes apontam o papel segregador da divisão sexual do trabalho, contudo, são mais enfáticos quando falam que só podem ser feitos por homens ou só por mulheres.

Para mim, divisão sexual do trabalho é uma pessoa pelo gênero não poder fazer o que a pessoa do gênero oposto faz (esse trabalho tem que ser feito por um homem, e esse trabalho tem que ser feito pela mulher (Auxiliar G);

Que determinados serviços só podem ser feitos por um ou outro sujeito, neste caso, homens ou mulheres (Professor B);

Dessa maneira, o Auxiliar G e o Professor B, apontam que determinadas tarefas só podem ser realizadas por mulheres, reforçando a divisão sexual do trabalho já presente em suas vivências. Essa incompreensão é a que prevalece na sociedade contemporânea, que estabelece papéis sociais específicos para homens e para mulheres, corroborando para que o trabalho de homens na educação infantil, por exemplo, torne-se penoso.

Nas falas dos respondentes, percebe-se que há uma diversidade de opinião em torno da divisão sexual do trabalho, contudo a maioria tem o entendimento de que o sexo biológico é quem define essa divisão. Há um contraste entre os conceitos que apresentam e o que eles protestam na prática das respectivas unidades de educação infantil, que é essa divisão.

Além disso, os profissionais não se referem aos aspectos históricos constitutivos da divisão sexual do trabalho. Isso pode ser influenciado pelo que foi abordado em tópicos anteriores sobre a pouca participação e escassa oferta de formação sobre gênero na educação infantil.

Nesse sentido, Biroli (2018) destaca que falar sobre divisão sexual do trabalho é remeter necessariamente à história, uma vez que a perspectiva histórica permite compreender como a educação infantil foi se legitimando na sociedade como espaço e função próprio às profissionais mulheres. É, porém, essencial que se compreenda como esses estereótipos e classificações são socialmente construídos, assim como as consequências nefastas e as desigualdades que geram. Assim, historicamente, a educação infantil, se constituiu em um espaço e função da mulher. A seguir algumas das respostas sobre o entendimento dos gestores sobre a divisão sexual do trabalho:

Divisão sexual do trabalho se dá à atribuição de tarefas diferentes ou responsabilidades diferentes a homens ou mulheres pelo único motivo de seu sexo biológico (Gestora A);

Desnecessária (Gestora B);

Quando se entende que determinados serviços só podem ser feitos por um ou outro sujeito, neste caso, mulheres ou homens (Gestor C);

É a divisão das tarefas influenciadas apenas pelo sexo biológico (Gestora D).

Nas falas dos gestores, nota-se que a maioria compreende a divisão sexual do trabalho como sendo voltadas ao sexo biológico, em que homem se ocupa de

algumas funções e mulher de outras, trazendo uma certa concepção de hierarquia de gênero. Como aponta Biroli (2018), essas hierarquias de raça, classe e gênero, ao mesmo tempo em que produzem desvantagens e identidades, bem como muitas das nossas percepções de mundo, são mecanismos próprios da divisão sexual do trabalho.

Em uma das falas foi declarado que a divisão sexual do trabalho é desnecessária, contudo, essa hierarquia de gênero é que propiciou isso ao longo da história. Desse modo, esses papéis sociais são reflexos dessa divisão; e, a cada ação pautada nessas representações, pode-se legitimar e corroborar para a manutenção de práticas segregadoras.

Sobre as políticas públicas voltadas à gênero na educação infantil, perguntou-se: “Você acha que há Políticas Públicas suficientes que trabalhem as questões de gênero na educação infantil?”. Para a maioria dos respondentes não existem ou são insuficientes:

Acredito que não há, nesses poucos anos na educação infantil não tive contato com nenhum documento, ofício ou portaria que tratasse do assunto (Auxiliar A);

Não sei informar quanto a essas questões na educação infantil, não tenho formação na área e também não discutimos isso na instituição ((Auxiliar D);

Não, o que há é um governo indecente e imoral que tenta todo dia sufocar essas discussões dentro dos espaços educativos com a tal balela ideologia de gênero, que, como diz Louro, para instaurar o caos e manter os homens como dominadores e as mulheres como dominadas (Professor C);

Não, não vemos curso de formação continuada ou esses tipos de assuntos abordados em planejamento dentro das instituições (Auxiliar E);

Acredito que não, ainda há uma grande caminhada para que se tenha um melhor desenvolvimento (Professor A);

Não. Muitas vezes por não saber lidar (Auxiliar F);

Acredito que tem sim políticas públicas suficientes (Auxiliar G);

Não, ainda há muita confusão acerca do que se entende por gênero, o que leva a preconceitos por falta de informação. As políticas públicas ainda precisam avançar mais ainda, como tem ocorrido, por exemplo, com a homossexualidade, em que estão sendo feitas propostas e leis visando o enfrentamento da homofobia e a proteção das pessoas (Professor B);

São insuficientes. Até mesmo alguns colegas subestimam e/ou estranham os homens na educação no início (Professor D);

Não. É um assunto muito delicado com uma sociedade cheias de preconceitos (Auxiliar H).

Resposta como a do Auxiliar H, por exemplo, apresenta uma avaliação muito precisa do conflito que pelo qual passa qualquer política pública, ou mesmo proposta, com esse enfoque para a educação infantil. A exemplo disso, embora a questão não se ativesse à aprovação ou reprovação dos entrevistados quanto a políticas públicas, os Auxiliares B e C aproveitam para manifestar sua opinião taxativamente contrária a políticas ou iniciativas nesse sentido:

Não acho que isso deve ser trabalhado tão cedo (Auxiliar B);

Acredito que não. Precisamos analisar a questão de gênero com um pouco de cautela, se as políticas públicas forem direcionadas ao gênero masculino e feminino, acredito que não. Deve haver estudos e formação de profissionais homens atuando na educação infantil sim. De forma a contemplar e fortalecer a figura de ambos na sociedade, a criança precisa entender e compreender que a educação estará sempre vinculada à imagem de pai e de mãe. Porque a educação vem de "berço", de "casa". Desse modo, a figura do professor e da professora estará dando continuidade à questão educacional. Por outro lado, existem vertentes ideológicas emergentes, onde justificam a existência de outros gêneros. Essa nova, tenho minhas dúvidas a seu respeito, e, em se tratando de políticas públicas para tal, creio não haver necessidade. A educação infantil brasileira necessita urgentemente de uma transformação, sair do modelo que atende a documentos e se embasar na prática... E nem seria conveniente abordar tal assunto em uma etapa da educação básica, onde esses educandos ainda não conseguem compreender tais questões tão "naturalizadas" na sociedade atual... Há outros campos da educação onde há carências de políticas públicas (Auxiliar C).

Verificou-se nestas falas que 92% dos profissionais acreditam serem insuficientes as políticas públicas voltadas à gênero na infância. Enquanto um dos pesquisados confessa não ter conhecimento a respeito, dois já se manifestaram contrários a iniciativas nesse sentido e os demais apontaram ser um campo com muito preconceito e que existe uma longa caminhada a percorrer nesse sentido.

Vale ressaltar que o Professor C demonstra um conhecimento nas temáticas de gênero, uma vez que sua fala está embasada nas pesquisas de Guacira Lopes Louro, autora citada por ele e, inclusive, muito utilizada nesta tese para fundamentar as questões inerentes à gênero e sexualidade. Esse profissional demonstra embasamento teórico e pensamento crítico e reflexivo diante da realidade política e social do país.

Outrossim, a maioria dos gestores, conforme os relatos abaixo, acredita não haver políticas públicas voltadas à gênero, alguns dos quais apresentam argumentos adicionais:

Penso que essa é uma questão do âmbito familiar, não educacional (Gestora A);

Não, ainda existem preconceitos (Gestora B);

Acredito que não, pois ainda há muitos questionamentos acerca do que se entende por gênero. Esse fator gera preconceitos por falta de informação e conhecimento. Acredito que as políticas públicas precisam avançar muito, como no pensamento homofóbico e preconceituoso. (Gestor C);

Não, precisa romper com o preconceito que gira em torno dessa temática e avançar numa educação mais igualitária (Gestora D).

Nesses relatos, fica evidente que a maioria dos gestores acredita não haver políticas públicas voltadas a gênero na educação infantil, ou serem insuficientes, apontando o preconceito como elemento potencializador. Ademais, ressaltam em suas falas a necessidade de avançar no sentido de romper com as desigualdades e acabar com o preconceito. Entretanto, um dos gestores acredita ser temática de cunho familiar e não educacional e assim não reconhece a necessidade das políticas públicas para essa etapa da educação.

Quando questionados sobre a importância dessas políticas na formação dos profissionais que atuam na educação infantil, a grande maioria apontou ser de suma importância. Diante da pergunta “na sua opinião, qual a importância dessas políticas na formação dos profissionais que atuam com a educação infantil?”, houve o reconhecimento de que seriam importantes e necessárias.

É perceptível, mediante análise das respostas apontadas e das falas dos pesquisados, que os professores e auxiliares pesquisados apoiam as políticas formativas sobre gênero para profissionais da educação infantil. A seguir algumas das respostas apresentadas:

As políticas públicas reforçam a importância do profissional de educação no processo educacional das crianças (Auxiliar A);

Profissionais capacitados é sempre muito bem-vindo (Auxiliar B);

Muito importante, por se tratar de temas que emergem da sociedade. Acredito que, na formação profissional há a necessidade, até mesmo para agregar conhecimento sobre (Auxiliar C);

De extrema importância, já são temas polêmicos, porém concordo que devem ser trabalhados (Auxiliar D);

Super fundamentais e necessárias, pois, através desses rompimentos de paradigmas, todos os sujeitos envolvidos no processo da educação, podem aproveitar suas potencialidades que vão além do seu gênero, valorizando o intelecto dos profissionais e não preconceitos sociais estereotipados (Auxiliar E);

É de suma importância para que todas as crianças sejam tratadas de forma correta e com mais respeito (Auxiliar F);

Extremamente importante, para o desenvolvimento da sociedade como um todo, para as famílias considerarem com mais naturalidade, o fato de ter um professor homem na educação infantil... (Professor A);

É muito importante, pois todos os profissionais têm que estar capacitados para trabalhar na educação infantil (Auxiliar G);

Permitirá que esses profissionais saibam lidar com as famílias e a população, retirando as dúvidas e questionamentos que existem, além de até mesmo permitir que esses mesmos profissionais quebrem possíveis preconceitos que eles mesmos possam ter acerca. Políticas que permitam a discussão sobre gênero ajudarão também a promover uma real equidade entre os sujeitos (Professor B);

É muito importante para trabalhar igualdade de gêneros e a ensinar o respeito às diferenças (Auxiliar H);

De extrema importância (Auxiliar I);

De suma importância, pois precisamos formar seres pensantes que respeitem e saibam lidar com a diversidade. É urgente e necessário pensar em um país mais inclusivo e menos intolerante (Professor C);

Para as famílias considerarem com mais naturalidade o fato de ter um professor homem na educação infantil (Professor D).

Nessas falas, prevalecem o entendimento de 92% dos respondentes, que consideram de suma importância essas políticas de formação continuada. Os outros 8% as classificam como bem-vindas. Além do mais, fica entendido que eles acreditam que com o aumento dessas políticas ficarão mais fácil suas atuações nas instituições de educação infantil. Boa parte relacionou as políticas à capacitação. Outros ressaltaram a resistência que pode ser obtida por meio dessas políticas, uma vez que acreditam serem elas capazes de promover um país mais tolerante e inclusivo.

Quanto aos gestores, não houve unanimidade quanto à importância dessas políticas formativas. Isso porque a Gestora A não manifesta concordância, ficando presumida sua desaprovação com base na ressalva que apresenta:

Os profissionais que atuam na educação infantil não devem abordar a questão de gênero com as crianças, afinal são crianças e estão em pleno desenvolvimento (Gestora A).

Já os outros três gestores manifestam concordância com tais políticas formativas. Assim, ao considerem essenciais essas políticas voltadas à formação

dos profissionais que trabalham com crianças pequenas, apontam algumas eventuais contribuições:

Fundamental para evitar desconforto e transtorno no cotidiano escolar (Gestora B);

Acredito que essas políticas possam possibilitar que esses profissionais saibam agir com a população, as famílias e permitir que preconceitos podem ser sanados. Essas políticas podem permitir discussões de gênero e romper com o preconceito, promover equidade a todos (Gestor C);

Acredito ser fundamental para a educação infantil essa formação, pois auxiliarão os profissionais homens a lidarem da forma correta (Gestora D).

Quando a Gestora B afirma que é fundamental haver essas políticas para evitar “desconforto e transtorno”, refere-se aos conflitos decorrentes do estranhamento à presença masculina nesse espaço feminizado. Quando a Gestora D em sua resposta entende que a funcionalidade dessas políticas seria apenas auxiliar “os profissionais homens a lidarem da forma correta”, como que presumindo que o problema tem origem nesses sujeitos, que agiriam, portanto, **de forma errada**. Aliás, a análise da Gestora D suscita um questionamento: se parcela desses profissionais homens reage mal às manifestações de resistência, aqueles que resistem à presença deles estaria agindo da forma correta e por isso não precisariam ser alvo das políticas públicas de gênero?

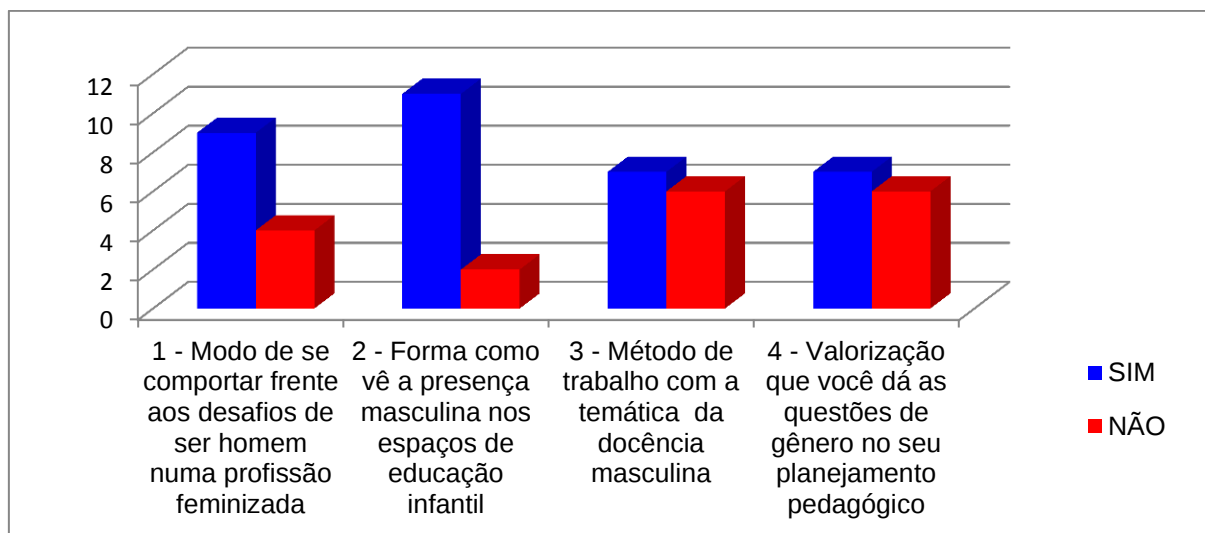
Não se pode entender esses olhares sobre os profissionais homens nas instituições de educação Infantil sem fazer um retorno ao passado. Concorde-se com Kramer (2006), quando situa a construção da profissão docente ao longo da história, apontando que esse processo produz, gera e conta a história, razão pela qual se faz necessário dar um novo significado a ela, repensando seus percursos e suas implicações.

Assim, trata-se de uma resignificação não apenas da história, mas também de elementos como o preconceito velado e enraizado historicamente. É nesse processo de compreensão do processo histórico que melhor se legitimam as lutas por políticas educacionais pautadas pela equidade.

Apresentou-se aos dois grupos de profissionais (professores e auxiliares homens; e gestores) a questão: “Depois que entrou para o atual CMEI, você notou alguma diferença em relação a: 1) Modo de se comportar frente aos desafios de ser homem numa profissão feminizada; 2) Forma como você vê a presença masculina nos espaços de educação infantil; 3) Método de trabalho com a temática da

docência masculina; e 4) Valorização que você dá às questões de gênero no seu planejamento pedagógico?” As respostas aparecem representadas respectivamente nos Gráficos 5 e 6:

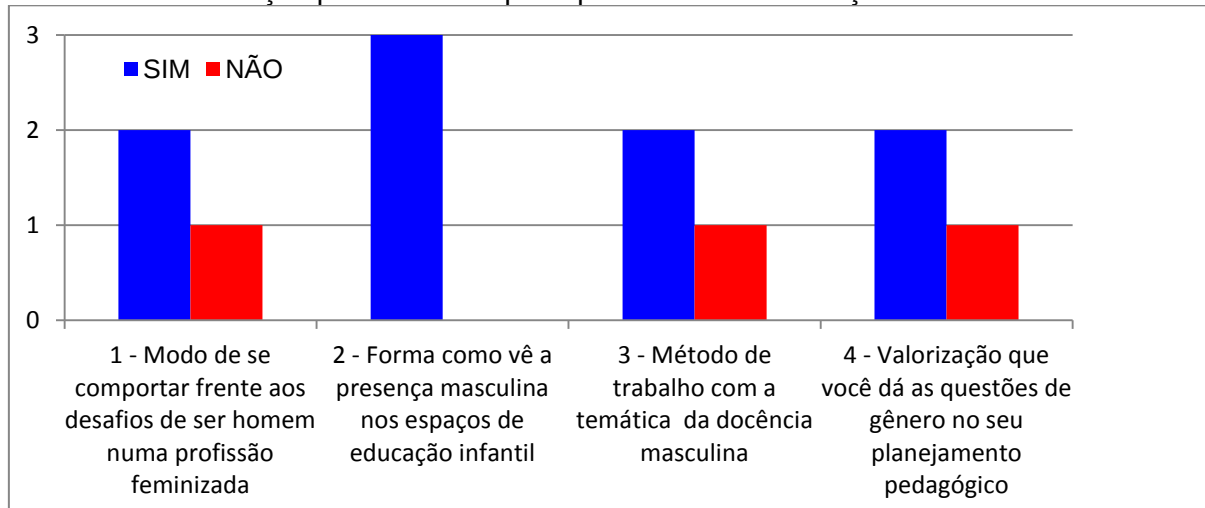
Gráfico 5 -Diferenças percebidas depois que entrou na instituição - Professores e auxiliares



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Destaca-se, entre as repostas dos professores, representadas no Gráfico 5, que a maioria percebeu mudanças no modo de atuar após entrarem em uma instituição vista socialmente como própria às mulheres. Os aspectos que tiveram maior índice de mudança dizem respeito à forma como esses profissionais enxergavam a presença masculina nesses espaços, sendo que 10 responderam que sim, totalizando 83% dos participantes homens da pesquisa.

Gráfico 6 - Diferenças percebidas depois que entrou na instituição - Gestores



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De igual modo, quando se observa o Gráfico 6, com as respostas dos gestores, a mudança se verifica também no modo de ver a presença masculina nas instituições de educação infantil. Isso corrobora com as análises de Louro (2014), de que esses ambientes foram naturalizados como adequados à atuação da mulher por ela ser mais indicada para cuidar dos pequenos, uma vez que já nascia com essa habilitação. Assim, um novo olhar da figura masculina só se torna possível a partir de maior presença de homens nessas nas instituições. Assim, essas pequenas mudanças que ocorrem nesses profissionais indicam leve alteração do *habitus* e podem, portanto, potencializar outras, influenciando na quebra de paradigmas.

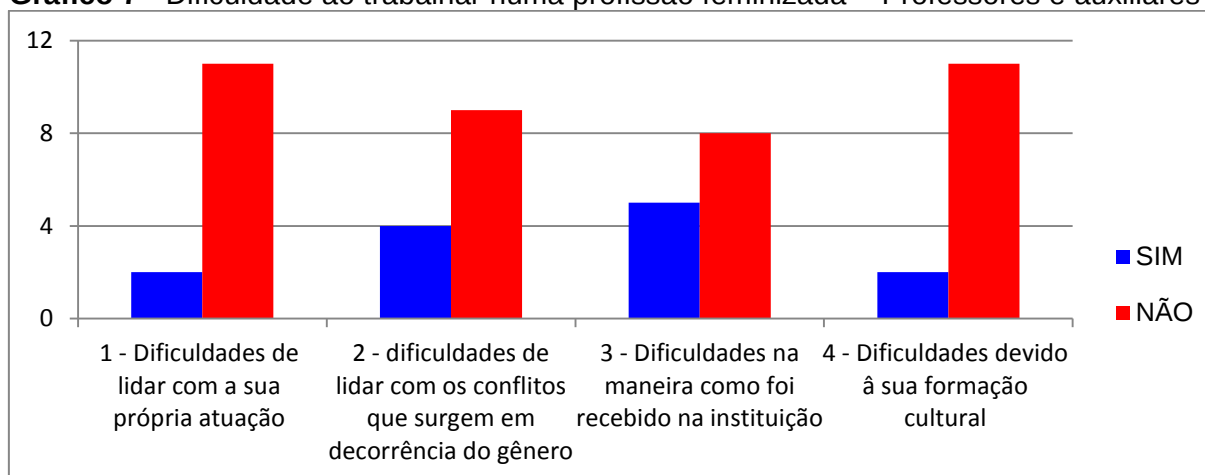
Quanto à dificuldade por estarem numa profissão feminizada, os professores e auxiliares responderam à seguinte questão: “Quanto a trabalhar com a educação infantil numa profissão vista socialmente como feminina, marque se você sente dificuldade e o que poderia estar relacionado a isso, sendo:

- 1) Dificuldade de lidar com a sua própria atuação;
- 2) Dificuldade de lidar com os conflitos que surgem em decorrência de gênero;
- 3) Dificuldade pela maneira como foi recebido na instituição;
- 4) Dificuldade devido à sua formação cultural.

Se você assinalou que tem alguma dificuldade, explique”.

As respostas a essa questão são representadas no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Dificuldade ao trabalhar numa profissão feminizada – Professores e auxiliares



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Apesar de a maioria dos respondentes declarar no questionário que não apresenta dificuldades quanto à questão, durante a entrevista surgiram dificuldades diversas, conforme os relatos a seguir:

Eu não tenho nenhuma dificuldade em lidar com as funções do cargo de auxiliar de atividades educativas. Prestei concurso sabendo das atribuições do mesmo. No meu entendimento, o que deveria realmente existir dentro das instituições educacionais, seria a execução dos artigos e incisos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), onde a gestão democrática e participativa existe e define os princípios para tal. Uma instituição onde a educação não atenda aos documentos e sim à realidade das crianças, de modo que a práxis se concretize de verdade, que não sobrecarregue professores com exageros para atender a meros caprichos documentais, planejamentos distantes de se realizarem. Uma educação voltada ao aprendizado, onde a instituição não se torne um jardim florido e bonito para agradar pais, visitantes e secretaria... O que mais me chama a atenção nas instituições de educação é a falta de empatia, humanidade e respeito. Sobrando autoritarismo, orgulho, vaidade e soberba. A dificuldade maior, acredito que seria de profissionais que se consolidam nas instituições e se sentem donos, incomodados, ameaçados, de maneira que não compreendem que a profissão não tem gênero e o mesmo é de cunho público.... (Auxiliar C);

Acredito que a maior dificuldade é a dificuldade que alguns profissionais com pensamentos sexistas têm em entender que o trabalho é bem desenvolvido independentemente das sexualidades dos educadores, e que estes não podem ser medidos pelo seu gênero, mas sim pelas suas qualificações e capacidades (Auxiliar E);

A maior dificuldade é o preconceito, algumas famílias acham que os homens vão abusar, aproveitar das crianças, e isso é muito chato para o profissional que tem que lidar com esse preconceito social (Auxiliar F);

Acredito que culturalmente as pessoas olham com preconceito para homens, simplesmente por serem homens em ambientes da educação infantil (Professor A);

Como eu nunca havia trabalhado com educação infantil, eu me senti perdido e sem saber como lidar com essa nova fase, com o passar do tempo, fui me tornando mais confiante, assim como passei a saber como lidar com as famílias que tinham receio ou dúvidas com relação à atuação em sala de aula (Professor B);

A maior dificuldade é lidar com o medo das famílias em relação à pedofilia. Muitos profissionais e famílias temem que os homens abusem das crianças (Professor C);

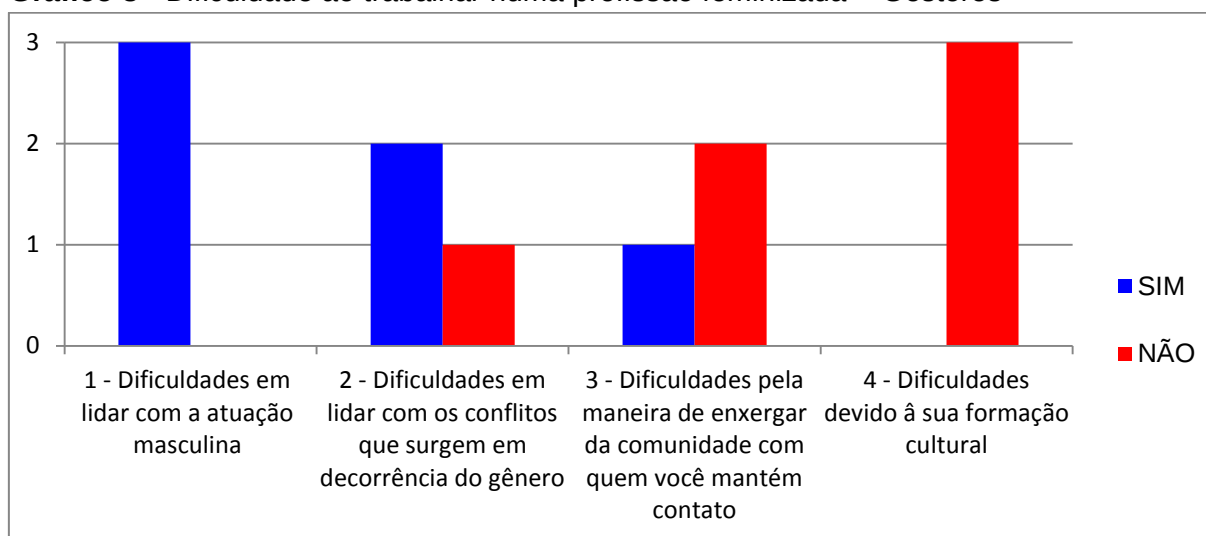
Às vezes as pessoas se assustam por minha voz ser mais grave, têm receio no momento do banho com as meninas (sempre quem dá banho nas meninas é a professora). Quando aparece alguma matéria na mídia sobre abuso sempre aparece algum pai desconfiado, às vezes até mesmo pessoal da Secretaria de Educação (Auxiliar H).

Nesse contexto, percebe-se que os profissionais relatam incômodos vivenciados nas instituições, como preconceito e monitoramento por serem homens,

evidenciando a atmosfera de suspeição sobre eles. Nas falas isso se evidencia, por exemplo, nos relatos sobre o medo em relação ao banho e cuidado das crianças e até da entonação grave da voz do profissional em exercício. Para Bourdieu (2014), as ações humanas, presentes nas formas simbólicas, na condição inconsciente, tendem a reproduzir socialmente essas disposições, formando o *habitus*, que compõem dessa forma jogos simbólicos. Desse modo, quando o Auxiliar H lembra que as pessoas se assustam com a da sua voz, que tem receio de dar o banho ou que sofre vigilância até do pessoal da Secretaria por medo de abuso, todas essas situações estão permeadas das construções arraigadas, por meio do *habitus*, desses jogos simbólicos. Aliás, o Auxiliar H, por conta desse *habitus*, evita dar o banho e se sente coagido, como relatou nessa e em outras falas ao longo da entrevista.

À vista disso, o que se sobressaem são tensões, inseguranças e conflitos provocados a partir de estigmas advindos da divisão social do trabalho. Ramos (2005) denuncia que essa realidade conflituosa, além de segregacionista, relaciona o espaço doméstico às instituições de educação infantil. Logo, é carregado de viés machista, porquanto as mulheres são vistas sob o viés materno, em que é responsável pelo cuidado das crianças pequenas. Assim, esse viés não apenas desvaloriza o caráter formativo de sua prática profissional quando na educação de crianças pequenas, como impõe restrição à atuação de homens no atendimento infantil, nas atribuições próprias de professor e ainda mais nas de auxiliar. Por isso, a naturalização tanto de homens quanto de mulheres nesses espaços favorece a valorização docente.

No caso dos gestores, diante da mesma questão inerente às dificuldades em trabalhar com profissionais homens em uma profissão vista socialmente como de mulheres, em um primeiro momento não despontam muitas dificuldades, como se pode observar no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Dificuldade ao trabalhar numa profissão feminizada – Gestores

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dentre as opções apresentadas na pergunta, os gestores praticamente não identificam como elementos que tragam dificuldades em lidar com os profissionais homens na Educação Infantil. No entanto, durante as entrevistas as dificuldades emergiram algumas dificuldades que a pergunta do questionário não contemplava. A Gestora A, por exemplo, confessa que “não é fácil lidar com o machismo de muitos profissionais”, o que entende ser uma das dificuldades de lidar com profissionais homens. Esse relato ilustra o fato de que alguns profissionais homens têm dificuldades em serem chefiados por mulheres, pois isso foge da masculinidade hegemônica e da dominação histórica que eles perpetuaram e legitimaram.

Os outros três gestores apontaram conflitos que se originam no medo que algumas famílias têm de aceitar profissionais homens. No caso das Gestoras B e D, há menção ainda à dificuldade de alguns profissionais lidarem com essa oposição da família à sua atuação, conforme se vê nos seguintes relatos:

A maior dificuldade é dos próprios profissionais homens que às vezes não sabem lidar com os conflitos que surgem na instituição, especialmente a resistência das famílias (Gestora B);

No começo tinha dificuldades, mas com o tempo, aprendi lidar com as famílias que tinham receio ou dúvidas com relação a atuação masculina na sala de aula (Gestor C);

Não é fácil trabalhar a resistência das famílias e às vezes do próprio profissional (Gestora D).

Os gestores atribuem as dificuldades que enfrentam a famílias e até a profissionais. Quando consideramos que o conflito se inicia na manifestação de resistência das famílias, mas que ganha dimensão conforme a reação do profissional, já aí se verifica que o problema não é de ordem meramente familiar ou unicamente do profissional, ou mesmo da instituição, cuja responsabilidade maior recai sobre o gestor. Além disso, fica evidenciado que o fenômeno da presença de profissionais homens na educação infantil ainda é tímido, manifestando as dificuldades que esses três segmentos enfrentam. Contudo, embora tenha ficado notório que o conflito na instituição se inicia a partir da resistência das famílias, o problema não tem origem meramente familiar.

O problema se origina no âmbito da sociedade desigual, especificamente marcada pela divisão sexual do trabalho. Assim, como bem lembra Bourdieu (2013) quando a estrutura social e hierárquica dessa sociedade é incorporada pelos sujeitos que a integram, esses passam a agir e julgar conforme tais preceitos. Essa é a razão pela qual há resistência quando essa presença de profissionais homens ameaça a divisão sexual do trabalho até então naturalizada (mas não natural) e legitimada nas unidades de educação infantil.

Ademais, nesses relatos, é possível perceber a visão contraditória dos respondentes, uma vez que em geral afirmam não ter dificuldades em lidar com a presença masculina nas instituições, mas em suas falas manifestam que não é fácil lidar com os conflitos e resistência de famílias e até profissionais.

Em outro momento, foi mencionado que é difícil lidar com o machismo dos profissionais homens. Esse aspecto preciso ser pensado também à luz das lutas pelas quais os gêneros atravessam, como defende Louro (2012), porquanto os espaços de educação infantil perpassam por uma cultura da separação dos corpos, onde há atos de resistências e lutas para as feminilidades e masculinidades, que se atravessam pelos gêneros.

Na próxima seção são analisados outros dados obtidos por meio de entrevistas, via *Google Meet*, em que os participantes falaram, cada um a seu tempo e vontade, sobre os assuntos relacionados à gênero e docência masculina na Educação Infantil.

6.2 O que dizem os participantes da pesquisa durante as entrevistas

Após as transcrições das entrevistas realizadas com os 17 participantes da pesquisa, os dados foram organizados em quatro categorias, que incluíram tanto os relatos dos professores e auxiliares, quanto os relatos dos gestores. Dessa forma, as quatro categorias de análise, organizadas a partir dos dados coletados, foram assim denominadas: a) trajetórias formativas e profissionais os sujeitos pesquisados; b) Divisão sexual do trabalho; c) Conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens na Educação Infantil; e d) Importância da presença e referência masculina na Educação Infantil; conforme apresentadas na sequência.

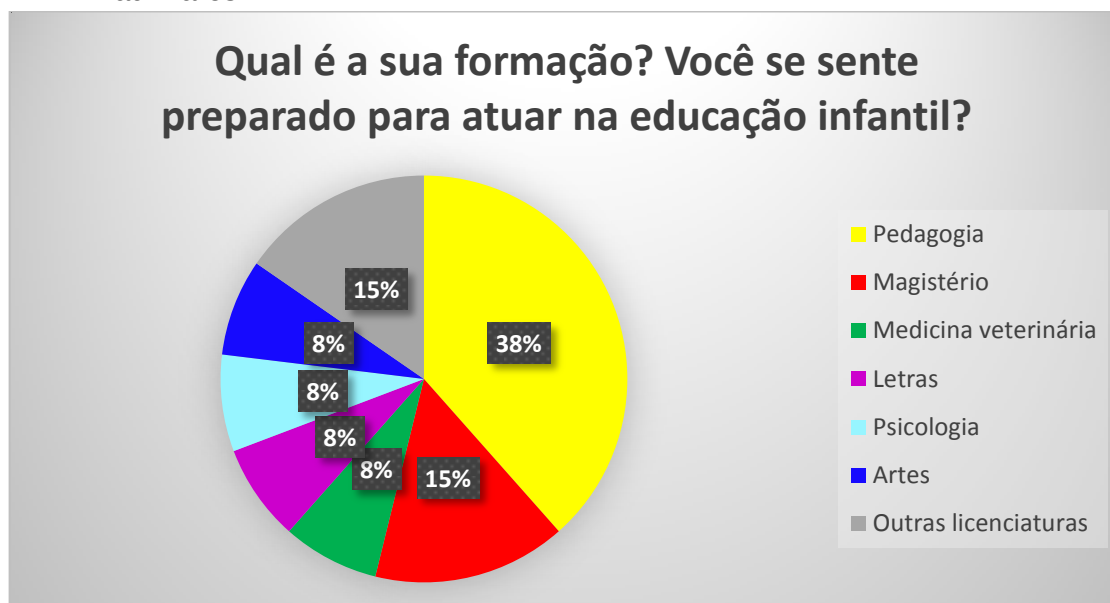
6.2.1 Trajetórias formativas e profissionais dos sujeitos pesquisados

Reconhece-se a importância da trajetória formativa no desenvolvimento dos sujeitos, em especial quando se trata de profissionais da educação infantil, que participam no desenvolvimento de outros sujeitos, crianças, que iniciam sua vida escolar. Daí a posição estratégica dos profissionais da educação e de sua trajetória formativa.

Além disso, tanto os professores e auxiliares homens, quanto os gestores, demonstraram a necessidade formativa específica para atuarem na educação infantil. Tendo em vista que para o cargo de auxiliar de atividades educativas é necessário apenas o ensino médio, muitos entram em uma sala com crianças pequenas com pouca noção de como proceder profissionalmente. Então, essa questão de formação profissional independe de gênero, uma vez que todos os profissionais da área precisam estar aptos para exercerem a profissionalização. Contudo, professores homens e, sobretudo, auxiliares homens apresentam em seus relatos um pouco mais de temor por não terem sequer preparo no cuidado doméstico de crianças pequenas. Mesmo os gestores, compartilham de alguns receios...

Perguntados “qual a sua formação?”, identificou-se que todos os quatro gestores possuem licenciatura em Pedagogia, bem como pós-graduação. Por sua vez, quando essa pergunta foi apresentada ao grupo dos professores e auxiliares, as respostas ganharam em diversidade de formação, conforme representadas do Gráfico 9:

Gráfico 9 - Trajetórias formativas e profissionais dos sujeitos pesquisados – Professores e auxiliares



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Verifica-se que 84% dos auxiliares de atividades educativas e professores possuem graduação. Ao passo em que todos os professores possuem formação Pedagogia, os auxiliares apresentam formações diversificadas. Essa diversificação se explica pelo fato de que no edital de concurso de Goiânia foi exigido apenas o Ensino Médio para a função de auxiliar de atividades educativas.

Na análise desta primeira categoria, os dados referentes à formação dos auxiliares revelar boas surpresas, tendo em vista que, apesar de o cargo de auxiliar de atividades educativas, por exemplo, exigir só o nível médio, apenas dois dos profissionais pesquisados possuem só essa escolaridade. Ainda assim, ambos já estão cursando licenciatura em Pedagogia.

É bem verdade que com a LDB 9394/96, remodelando a educação no Brasil e propiciando a valorização do magistério, contribuiu para o aumento da oferta dos cursos de licenciatura e formação docente, o que pode ser observado na grande maioria dos participantes da pesquisa. Isso corrobora com o entendimento de Monteiro (2014), de que a referida lei estabeleceu a formação dos professores a nível superior, buscando atender às exigências internacionais que buscava a valorização da educação.

Quando perguntados sobre a trajetória formativa, se os profissionais se sentem preparados para atuar numa profissão feminizada, no caso dos homens e se sentem preparados para lidar com profissionais homens na Educação Infantil, no

caso dos gestores, eles tiveram repostas diversas, que foram separadas por similaridade e analisadas a seguir. De modo geral, os professores e auxiliares que atuam no CEI e nos CMEIs pesquisados acreditam estar preparados para lidar numa profissão altamente feminizada e associam esse fator à formação docente, embora, apareçam outras variáveis. Alguns profissionais chegam a relacionar o preparo para a docência com as experiências adquiridas cotidianamente na educação infantil.

Sim. O dia a dia e a vivência com outros profissionais da educação infantil possibilitam o desenvolvimento de habilidades para o trabalho com as crianças (Auxiliar A).

Sim. Tenho 20 anos de experiência na educação infantil fiz vários cursos, trabalhei em vários locais e tive muitas trocas de experiência com outros profissionais (Auxiliar H).

O Auxiliar A acredita ter adquirido habilidades para atuar na educação infantil com outros profissionais e com as próprias crianças, ou seja, nas vivências diárias ele vai construindo sua prática docente. Já o Auxiliar H, além de relacionar experiência a preparo, aponta também os cursos e outras trocas que teve ao longo do exercício profissional. Fica percebido, nas falas desses dois profissionais, a relevância dos pares e das interações nesse processo formativo, pois todos eles consideram que aprendem nas interações, vivências e experiências cotidianas. Por outro lado, dentre os profissionais que relacionam a preparação à formação que tiveram destacam-se as falas:

Me sinto preparado sim, estou até fazendo Pedagogia para poder estar mais preparado ainda, pois gosto muito de trabalhar na Educação Infantil e não vejo como trabalho de mulher. Eu me sinto preparado para trabalhar com as crianças, primeiro porque estudei para isso e depois porque também sou pai e isso facilita o trabalho na instituição (Auxiliar B);

Sim. Minha formação foi sólida, de modo que continuei a dar prosseguimento aos meus estudos dentro da área da educação. Eu me sinto preparado sim, tenho formação e habilitação para atuar com as crianças, o fato de ser homem não muda isso. (Auxiliar C);

Sim, me formei na área, fui aprovado em concurso e estou preparado para lidar com os desafios da profissão e aos poucos alcançar o meu espaço (Auxiliar D);

Sim, sempre estive envolvido com educação através do esporte e no curso de licenciatura, e começas a trabalhar com educação infantil e em seguida começar a estudar pedagogia me deu mais base ainda para isso (Auxiliar E).

Esses profissionais relacionam o preparo para lidar na Educação Infantil à formação, tanto inicial, quando citam os cursos de licenciatura que tiveram, quanto os cursos e atividades formativas que fizeram ao longo da trajetória formativa. Desse modo, acontece aqui um processo de construção da identidade profissional, que ocorre aos poucos e vai modificando as representações no que tange à educação. O sujeito que entra na docência, após um tempo nela, é influenciado e transformado paulatinamente.

O Auxiliar G, embora não aponte claramente se sente ou não preparado, declara que sempre busca melhorar, trazendo a ideia de que está sempre em construção e desconstrução, de certo modo sua fala sugere sua compreensão de formação continuada, não como algo alcançado, concluído. De fato, é necessário um olhar diversificado que alcance a multiplicidade dos sujeitos e das realidades que estão em contínua mudança, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Aliás, todos aprendem.

Sempre temos onde melhorar, trabalhar com crianças faz com que possamos olhar para as mesmas com um olhar diferente, onde temos a todo instante que ampliar os conhecimentos delas. Temos que estar em constante evolução, sempre aprendendo (Auxiliar G).

O Professor B apontou uma visão um pouco diferente a princípio, mas no final também revela alguns princípios formativos, que contemplam a noção de formação continuada:

Não muito, a educação infantil nunca fora meu objetivo de trabalho, sempre quis atuar na EJA [Educação de Jovens e Adultos] ou no ensino fundamental. Entretanto, depois de começar a atuar com crianças, passei a gostar e tenho, desde então, me aprofundado cada vez mais em estudos e formações para que eu faça um serviço de excelência (Professor B).

Na fala do Professor B, percebe-se que ele não entrou na educação infantil como primeira opção, mas que ao ingressar nesse espaço, viu as especificidades e sentiu a necessidade de preparo para a atuação. Sendo assim, ele buscou a formação continuada, que ocorre concomitantemente ao exercício profissional.

Por sua vez, o Professor C apontou estar preparado para atuar na educação infantil por ser um ser humano, como pode ser observado no seguinte relato:

Me sinto sim tranquilamente preparado para atuar na Educação Infantil, eu lido com essa temática com esses dilemas com muita tranquilidade porque nos espaços em que atuo eu sempre coloco que ser forte, ser meigo é uma

característica de seres humanos e não característica de mulher ou homem. O homem não está na Educação Infantil para tomar o lugar da mulher, mas ele está na educação infantil para construir espaços de discussões, espaços de relações onde homens e mulheres realizam ações educativas e pedagógicas. As crianças enquanto sujeito de direitos têm o direito de conviver, de participar, de brincar, de se conhecer, de explorar e expressar com diferentes sujeitos, homens e mulheres. A gente precisa desconstruir essa ideia errônea de que homens e mulheres não podem estar nos mesmos espaços e exercer as mesmas funções (Professor C).

Nessa fala, o Professor C destaca a educação infantil como espaço plural, retomando o conceito de crianças como sujeito de direitos. Nesse sentido, entende o direito à convivência com a diversidade, com todos os gêneros, com a liberdade de se expressar e tantos outros enumerados pelo professor e que ao longo da história foram negados para as crianças. Para além disso, esse docente apresenta uma fala de resistência, ao defender que é preciso desconstruir a ideia errônea de que homens e mulheres não possam estar e atuar em igualdade nas mesmas funções e nos mesmos espaços.

São fundamentais aspectos como a reflexão e a discussão para que essas ações sejam vistas como naturais, não só na sala do Professor C, mas em todas as salas do Brasil. Pois, se foi “naturalizado” e legitimado que a educação infantil “é” espaço de atuação feminina, da mesma forma pode-se “naturalizar” e legitimar a educação infantil como espaço de atuação de todos os sujeitos.

Já o Professor D acredita estar preparado para atuar na Educação Infantil por dominar as concepções sobre infâncias e crianças, possivelmente devido ao seu processo de formação profissional. Assim ele relata:

Hoje sim, porque conheço e domino as concepções de crianças, infâncias, aprendizagem e desenvolvimento e Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Professor D).

Nesse sentido, ele tem a representação de que, dominando uma concepção, se está apto para o trabalho na docência com as crianças pequenas. Contudo, apesar das concepções serem importantes, se não estiver agregada a outros conhecimentos e experiências, os resultados podem não ser satisfatórios, afinal se trataria de uma concepção muito restrita de formação.

O Professor A acredita estar preparado para atuar na educação infantil, mas traz implícita a preocupação de ser uma área feminizada, ao afirmar que “sim, apesar de ser considerada uma profissão feminina” (Professor A). À vista disso, essa

preocupação foi imposta socialmente pelo poder simbólico que impõe valores e significações, impondo situações como legítimas, e pelo poder e força, dissimulando as relações. Desse modo, embora operando no âmbito de processos históricos, impôs as significações que se manifestam hodiernamente. Por conseguinte, romper com esses padrões de desigualdade estabelecidos socialmente ao longo da história é fundamental.

Assim como outros auxiliares apontam a contribuição de elementos diversos, o Auxiliar B atribui sua preparação para lidar com as crianças ao fato de ser pai, apontando a paternidade como pré-requisito. Esse tipo de posicionamento é analisado por Gonçalves, Ferreira e Capristo (2018) que, pautadas também em estudos de Sayão (2005), afirmam:

[...] em instituições de educação infantil, que contam com o trabalho de docentes do gênero masculino, predominam as representações sociais relativas à paternidade, como se o fato de os professores também serem pais já fosse considerado pela comunidade escolar como um pré-requisito importante para atuar na primeira etapa da educação básica. Os próprios professores homens que são pais e que ajudam a cuidar de crianças em casa afirmam que não tiveram problemas para se adaptar porque já estavam acostumados (GONÇALVES; FERREIRA; CAPRISTO, 2018, p. 135).

Desse modo, embora o Auxiliar B não tenha a intenção de rechaçar a formação profissional, sua visão compreende o processo formativo do profissional de educação básica como restrito, próximo a práticas de âmbito doméstico, para as quais são necessárias apenas vontade, algumas instruções e prática. Enquanto para ser pai não se exige formação acadêmica ou experiência de natureza profissional, para ser um profissional de atendimento a crianças demanda, além de outros requisitos peculiares ao exercício profissional. Assim, anulando o requisito de formação acadêmico-profissional, a profissão sofre o processo de desvalorização, passando a representar uma atividade nada especial, desprovida de conhecimentos historicamente construídos e fora das práticas de natureza profissional. Soma-se a isso que esse processo que estabelece a relação entre o cuidado doméstico e a educação infantil é o mesmo que operou a feminização e a desvalorização dos professores dessa etapa da educação.

Destaca-se que, consoante Lima (2017), no contexto da feminização do magistério, as tensões que vão desde a escolha da profissão pelos homens perpetuam durante a formação inicial, a atuação profissional e a formação

continuada. Assim, essas tensões que os acompanham em seu percurso profissional acabam por influenciar na formação identitária desses profissionais.

6.2.2 Divisão sexual do trabalho

Em uma sociedade permeada pelas desigualdades sociais, com alicerce em concepções patriarcais, a docência masculina na Educação Infantil é um desafio, tendo em vista a divisão sexual do trabalho. É notório que escolher uma profissão é um processo complexo associado a decisões profundamente estabelecidas nas relações sociais. Diante da cultura sexista onde define lugares de homem e lugares de mulher, atuar na Educação infantil é um desafio, especialmente quando envolve o cuidado, pois:

[...] historicamente, o cuidado, diante das relações de poder, constituiu-se como sendo uma atividade da esfera privada da sociedade, considerado como sendo de “menor valor”. Alicerçado nos valores atribuídos à masculinidade hegemônica, homens que rompem os padrões da divisão sexual do trabalho e passam a atuar em áreas que culturalmente não os pertence, carregam o fardo do valor atribuído a essas funções, ou seja, um homem de “pouco valor”, um homem questionável socialmente (MOURA *et al.*, 2021, p. 57).

Assim, o homem, ao assumir um trabalho numa profissão feminizada, rompe com o paradigma de masculinidade hegemônica e enfrenta conflitos e dilemas em sua atuação com crianças pequenas, sobretudo quando envolve o cuidar.

Apesar da resistência da família e até da comunidade escolar, diante da pergunta “como se revela a divisão sexual do trabalho na educação infantil na SME de Goiânia?”, a maior parte dos professores e auxiliares entende que não existe essa divisão sexual do trabalho no cotidiano da SME, pelo menos não de forma evidente, explícita. Dentre os professores e os auxiliares pesquisados, 8 (62%) responderam que não há divisão; 3 (23%) afirmaram que há divisão, mas de forma velada; e 2 (15%) expressaram que essa divisão ocorre de forma parcial. Entre os gestores, 3 (75%) responderam que não existe divisão; e 1 (25%) que há divisão, mas é velada.

Esses números apontam que na visão da maioria dos participantes da pesquisa não há divisão, ou seja, entre os auxiliares e professores, 62% afirmaram que não há divisão; e entre os gestores, 75%. Contudo, durante a entrevista os

pesquisados fazem menção a fatos que são indício da divisão sexual do trabalho. A seguir, algumas dessas falas dos auxiliares e professores:

O edital colocou igualdade de gênero, não fez distinção, mas devido à questão cultural, à forma como as pessoas foram criadas. Eu conheço instituições em que o homem não pode cuidar do berçário, porque teria que pegar a criança no colo. Essa questão de pegar a criança no colo parece ser um bicho de sete cabeças, como se o homem fosse fazer mal para a criança. Eu participo de um grupo de auxiliares de diversas instituições e eles comentam isso, ou seja, eles vão para os agrupamentos maiores enquanto as mulheres ficam nos menores, porque as crianças já são mais independentes, já conseguem falar para os pais o que acontece lá. A gente observa que o homem dentro do CMEI, ele é visto com certa desconfiança. No que atuo não percebemos mais isso, pois temos uma diretora excepcional e duas coordenadoras excepcionais e profissionais excepcionais, mas eu vejo a realidade dos meus colegas de Rede no grupo do qual participo. Infelizmente se associa a figura do homem à violência sexual, ainda mais quando sai na mídia uma notícia envolvendo violência sexual nas instituições de ensino, então o homem é visto como o principal acusado para cometer esses crimes, sendo que isso pode acontecer por parte do homem e da mulher (Auxiliar A).

Logo de início colocaram a gente em salas [de crianças] maiores, apesar de não vir definição porque a gente poderia atuar e dar banho em qualquer um, independente de gênero, mas só éramos colocados em agrupamentos maiores. Agora não, agora acho que acabou, não é que acabou, acho que vai muito da professora que está trabalhando com a gente, às vezes ela quer dar banho nas meninas e deixa a gente com os meninos. Acho que essa divisão depende do momento, mas no geral não tenho visto com tanta frequência como antes (Auxiliar D).

Por meio dos relatos, é possível identificar pontos relevantes quando se trata da divisão sexual do trabalho. A questão cultural que envolve a docência na educação infantil apresentada pelo Auxiliar A é um dos fatores que distanciou os homens do ensino de crianças pequenas. Esse profissional citou que em muitos lugares essa divisão sexual acontece de forma escancarada, tendo em vista que o homem normalmente não vai para o berçário e fica nas turmas maiores, pois além de as crianças serem mais independentes, podem falar para a família o que se passa na instituição, demonstrando que esses profissionais estão sendo vigiados e suas ações tomam proporções maiores do que se fosse uma mulher.

Fato similar também é apontado pelo Auxiliar D, que faz alusão ao fato de que na representação da sociedade em geral a figura masculina está ligada à violência sexual, razão pela qual quando um homem coloca uma criança no colo é visto com estranhamento. Essa queixa corrobora os estudos de Gonçalves, Ferreira e Capristo (2018), que identificam nos espaços de educação infantil um preconceito contra o

professor homem, segregando-os de crianças menores e do sexo feminino para evitar estranhamentos.

O Auxiliar C retrata a divisão sexual do trabalho sobre o aspecto produtivo/reprodutivo e a desvalorização do trabalho feminino, como pode ser verificado no seguinte relato:

Eu penso na divisão sexual do trabalho como uma forma reprodutiva, porque se você for pensar que essa divisão sexual do trabalho foi motivada por questões financeiras, porque a mulher até tempos atrás não tinha direitos concebidos, então houve esse interesse de colocar a mulher no mercado de trabalho justamente por esse aspecto reprodutivo, porque a sociedade vê a mulher de forma reprodutiva e o homem já de forma produtiva. Então essa desvalorização foi perpetuada justamente por conta dessa questão... E digo... assim... que o homem, adentrando na Educação Infantil contribuiria de forma plausível. Porque a criança, ela tem que ter noção, o tipo de gênero que existe na vida, homem e mulher, seria mais um caminho para que a criança pudesse se desenvolver completamente [risos]. É bem diversificado, eu percebi que no último concurso de 2016 houve grande adesão dos homens e a gente percebe que é uma área de trabalho que hoje não está assim tão sexista, tem homem, mulher, terceiros que acho que não vale a pena ressaltar (Auxiliar C).

Em sua fala, o Auxiliar C aponta a divisão sexual do trabalho na educação infantil, ressaltando a desvalorização perpetuada do magistério feminino, uma vez que a mulher é vista como parte reprodutiva e o homem, produtiva. Assim, ocorrendo predominantemente na etapa de ensino mais desvalorizada quanto à remuneração, motivo pelo qual é o espaço em que predomina o trabalho feminino. O referido auxiliar cita a inserção do homem na educação infantil como algo muito positivo, pois na sua visão agregaria no sentido de valorização, especialmente no quesito financeiro/salarial. Infelizmente, essa questão de que para valorizar o trabalho feminino é necessária a presença masculina, apontada pelo Auxiliar C, tem se confirmado historicamente. Entretanto, a valorização deveria estar pautada na profissionalização/qualificação e não no gênero.

Quanto a essa visão produtiva e reprodutiva que caracterizam homens e mulheres pelo gênero, Monteiro e Altmann (2014) apontam que:

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

Desse modo, Monteiro e Altmann (2014) contestam essa associação da esfera produtiva aos homens e da esfera reprodutiva às mulheres, coadunando com a avaliação do Auxiliar C. Assim, em virtude de a educação infantil estar ligada aos aspectos domésticos, possui menor valorização, propiciada pela divisão sexual do trabalho e o preconceito histórico contra as mulheres.

Outros relatos importantes sobre a divisão sexual do trabalho foram feitos por dois auxiliares de atividades educativas, os quais consideram que as famílias é que têm mais demarcada essa divisão, sobretudo na educação infantil.

Não vejo muito essa divisão sexual do trabalho. Por parte dos colegas eu sempre fui muito bem tratado desde que cheguei lá. Agora, por parte dos pais, eu senti um pouco de desconfiança por parte de alguns. Quando eu chegava na sala e estava sozinho, às vezes a auxiliar mulher ou professora não estava e chegava um pai para entregar um filho, sempre perguntava: 'cadê a professora?'. Ficavam meio cismados no começo, aquela resistência do começo, por parte dos pais... Por parte dos colegas, eu não peguei essa fase. Eu conheço pessoas que sofreram resistência até dos colegas, mas eu não, só da parte dos pais, que hoje não percebo mais, melhorou, quero dizer... está melhorando. Acho que os primeiros homens que entraram sentiram mais essa diferença e resistência, quando entrei já tinha se normalizado mais essa situação (Auxiliar B).

Essa divisão sexual do trabalho é percebida mais pela visão da família, geralmente por algum pai achar ruim ter um homem acompanhando o banho das crianças por exemplo (Auxiliar G).

O Auxiliar B lembra que a desconfiança maior que enfrentou em seu trabalho com as crianças foi relacionada à família, fator bastante considerado pelos respondentes ao longo das entrevistas e questionário. Semelhantemente, o Auxiliar G também citou a divisão sexual do trabalho como fruto dos conflitos advindos da família.

Sobre essa desconfiança da família, Ramos (2011) enfatiza que há um certo repúdio dos familiares pela atuação de professores homens e com o fato de a educação infantil ter nascido feminizada no Brasil, a chegada do homem representa uma alteração dessa lógica naturalizada historicamente. Nesse sentido, o Auxiliar E relata:

Até onde eu sei, na teoria, não se tem essa divisão. Por exemplo, falo no meu caso de auxiliar de atividades educativas, quando a gente prestou concurso não tinha vagas para homens e mulheres, tinha vagas da categoria, mas a teoria é um pouco diferente da prática, porque os auxiliares homens ficam mais nos agrupamentos maiores porque tem menos contato [físico], então eu acho que tem essa divisão, eu percebo. Nem sempre nesta instituição, mas em conversa com outros colegas da Rede percebo que essa divisão existe, talvez não intencional, mas

involuntário, mas existe, eu percebo muito isso. Prova disso é que quase não vemos auxiliar homens trabalhando em berçário. Mesmo tendo homens nas instituições, dão preferência para as mulheres nesses agrupamentos pequenos, para evitar o contato mais íntimo com a criança, a questão da higiene, a proximidade com as partes íntimas, acho que isso gera um pouco de temor de uma categoria, mas acho que tem a ver com o olhar do outro e não com a intenção do profissional, porque, se ele está lá, ele é capacitado para isso (Auxiliar E).

A fala do Auxiliar E, além de apontamentos já mencionados por outros respondentes sobre a atuação dos homens nos agrupamentos maiores, menciona a questão do contato íntimo com as crianças, reforçando a desconfiança que gira em torno dos homens, relacionadas ao abuso sexual. Retoma também outras falas, inclusive do Professor C, de que quase não se encontra professores homens atuando em berçários.

Consoante Ramos (2011), a resistência aos homens na educação infantil, com relação ao cuidado e ao contato íntimo com as crianças, tem relação com as concepções que circundaram a criação dessa etapa de ensino, voltada ao assistencialismo e com funções consideradas femininas. Desse jeito, quando um homem faz funções naturalizadas como femininas, causa estranhamentos e desconfianças, tendo em vista as representações sociais incorporadas ao longo da história. Assim, o Auxiliar H comenta:

É fato que se há um cuidado a mais quando se é homem, porque muitos pais cobram. Eu mesmo fiquei sabendo de várias ligações de pais, que ligavam pra Secretaria Municipal de Educação por achar que é um absurdo o homem estar trabalhando ali. Eu percebo que trabalhar isso com os pais não fazem, mas dobram os cuidados por serem homens, me vigiando, perguntando como estou por meio da coordenação, da professora. Eu me sinto como se tivesse sempre que comprovar, mesmo não estando mais no [estágio] probatório. Tem uns dois anos que eu passei por uma situação, uma apoio da SME me chamou a atenção porque eu estava falando alto e na verdade eu não estava falando alto. Eu tenho uma voz forte, uma voz grave e é bem diferente de mulher. Eu escutei professoras falando alto e não vi ela comentar nada. Eu disse a ela que a mesma não estava acostumada a ver homens trabalhando em CMEI e que sou homem e minha voz é assim... 'Agora estou ouvindo daqui mulheres falando alto agora e não vi você comentar nada. Por que uma professora pode falar do tom que quiser por ser professora, mas eu não posso falar por ser homem, eu sou tratado diferente?'. Mas eu falei que eu não vou me calar. Eu tenho estudo! Na verdade, eu estava sozinho ainda porque no meu agrupamento tinha que ter dois profissionais e só tinha eu na turma e estava cuidando sozinho de 20 crianças e ainda tive que passar por isso (Auxiliar H).

O desabafo do Auxiliar H é permeado por dilemas vivenciados ao longo da sua atuação como profissional homem na educação infantil. O profissional traz apontamentos sobre a voz do homem, o estranhamento e preconceito por estar

numa profissão de predomínio feminino, bem como a sensação de estar o tempo todo provando sua capacidade, aspectos não observados na prática de profissionais mulheres, segundo o auxiliar.

O Auxiliar H diz se sentir vigiado com frequência por ser homem. Lembra que os servidores públicos passam por período probatório, mas de acordo com o auxiliar, que atua há mais de 20 anos e já há muito passou do período probatório, para o profissional homem na educação infantil essa fase não termina. Esse relato corrobora o que afirma Ramos (2011) sobre o fato de que os docentes masculinos, precisam provar sua idoneidade e que não oferecem riscos às crianças, mesmo após passado o período de estágio comprobatório.

Dessa maneira, a sensação do auxiliar e de muitos profissionais homens que atuam na educação infantil é que estão em um estágio comprobatório sem fim, ou seja, vigiados e com olhares de estranhamento o tempo todo, num contexto em que sua atuação é medida pelo gênero e não por sua experiência e competência profissional.

Na visão do Professor A, não existe divisão sexual do trabalho na “teoria”, mas na prática, os olhares tortos e a resistência são alguns conflitos que eles enfrentam cotidianamente, conforme o seu relato a seguir:

Eu acredito que na teoria não tenha essa divisão sexual do trabalho, que nos editais seja atrativo para todos. Acredito que seja convidativo, mas na prática quando você está num ambiente escolar isso é bem característico, dá para perceber a divisão de trabalho: a forma como é tratado, até muitos olhares tortos com relação a isso. No momento estou fazendo processo seletivo e lotando nas escolas e CMEIs de Goiânia, e a gente percebe, especialmente no caso do cargo auxiliar de atividades educativas, se é um homem existe certa resistência, até o próprio diretor quando vai solicitar alguém do processo seletivo ele solicita mulher, mas como assim? Por que que não podem ser os homens para ir para os CMEIs? (Professor A).

O desabafo do Professor A é que a divisão sexual do trabalho não aparece expressa nos editais de seleção, concursos públicos, mas está presente na prática nas instituições, em forma resistência, olhares e outras posturas da comunidade escolar em relação aos profissionais homens.

Durante o período da coleta de dados o Professor A trabalhava em uma coordenadoria. Esse profissional cita a dificuldade de alguns gestores em receber os profissionais homens, especialmente no caso do auxiliar de atividades educativas, que, segundo ele, preferem mulher. Isso se deve ao fato de a função do auxiliar de atividades educativas estar mais ligada ao cuidado e por essa razão há uma

resistência ainda maior em aceitar um homem, devido ao preconceito presente desde o surgimento da educação infantil, com as mulheres jardineiras, naturalizando de forma machista, o papel da mulher ao cuidado. Como bem lembra Moura *et al* (2021, p. 50), a “ideia de ‘jardineiras’ surge da justificativa da naturalização do suposto dom divino da mulher no exercício do cuidado das crianças, como se as mesmas fossem um jardim a ser cultivado. Em suma, essa mulher deveria vivenciar a maternidade”. Os referidos autores mencionam a influência que Froebel exerceu sobre os jardins de infância do mundo inteiro, e este defendia que “a família tem papel fundamental na educação das crianças, sendo a mulher a figura sagrada que conduz tal processo de maneira amorosa, afetiva e cuidadosa”.

Dessa maneira, ao assumirem essa postura de resistência, esses gestores retomam essa ideia equivocada de que as crianças são jardins a serem cultivados e que por isso precisam das jardineiras, ou seja, do ser divino que faz essa função, que é a mulher. Mesmo que implicitamente, e sem perceber, parte dos gestores acaba naturalizando o papel reprodutivo da mulher, esse preconceito travestido de “maternidade”, nos espaços educativos. Assim, o Professor B analisa:

O problema da divisão sexual em Goiânia é mais por conta dos próprios profissionais, que ao perceberem a presença dos homens chegando, ficam com desconfiança, com aquele olhar de estranhamento, tipo: Esse sujeito não devia estar aqui. Mas a SME como um todo, aceita o homem. Inclusive eu tive há pouco tempo um formador que é homem, que defendeu seu mestrado há pouco sobre a presença de homens na Educação Infantil. Eu já tive cinco ou seis instituições diferentes, em uma existiu mais essa delimitação, me disseram que para evitar fala e reclamação por parte da família, o banho será feito pelas auxiliares mulheres, essa é a divisão, no mais não percebo (Professor B).

O Professor B aponta que a divisão sexual do trabalho se deve mais por conta da desconfiança dos pares, dos estranhamentos presentes nos olhares, como se ali não fosse lugar para homem atuar. Percebe-se também quando ele fala que a SME aceita, como se realmente precisasse dessa concessão para assumir a docência nesses espaços e implicitamente, reproduzindo a cultura sexista. Sobre esses aspectos Moura *et al* (2021) lamentam:

Dito isto, podemos afirmar que a atuação de docentes homens na Educação Infantil infelizmente ainda causa estranhamento e é vista como inapropriada socialmente, pois, além de questionar o paradigma da docência neste segmento como sendo uma profissão eminentemente feminina, vai contra todas as concepções que constituem a construção social de masculinidade hegemônica. (MOURA *et al.*, 2021, p. 51).

Á vista disso, quando o Professor B fala dos olhares que dizem que ele está em um espaço onde não deveria estar, refere-se à condição ainda adversa do homem na educação infantil. A leitura desse tipo de olhar pelo profissional é possível porque conhece bem, na vivência em sociedade, as representações sociais de masculinidade hegemônica, visão preconceituosa, firmada ao longo dos anos.

O Professor C acredita que não deveria existir a divisão sexual do trabalho na educação infantil e faz uma análise sobre os processos de cuidar e educar que predominam nas atividades voltadas para crianças pequenas. Assim ele analisa:

Penso que a divisão sexual do trabalho se revela na infeliz dicotomização do cuidar e do educar, na nossa Rede. Ainda é fragmentado, ainda é numa perspectiva higienista e a gente esquece que o cuidar é muitas vezes o cuidar de si, para cuidar do outro e o educar é também você olhar para o outro e perceber que você pode crescer com o outro. É esse professor que não se coloca junto à criança como detentor de conhecimentos, mas junto a elas vai construir percursos de aprendizagens. Ainda vemos o cuidar e o educar muito fragmentado, tipo: 'você é o homem, não pode dar o banho', 'a mulher faz a higienização e você faz a parte pedagógica'... E nós estamos aí promovendo o cuidar e o educar fragmentado; e o cuidar e o educar são termos indissociáveis, que vão além do banho, do sono. Precisamos pensar em um cuidar e educar que extrapolem o fazer pedagógico, o ato pedagógico na Educação Infantil. Daniela Guimarães traz para nós essa discussão quando ela trata dos cuidados dos bebês principalmente na Educação Infantil. E a gente precisa entender que quando a gente cuida, a gente educa; e quando a gente educa, a gente cuida. (Professor C).

Dando continuidade à sua linha de pensamento, o Professor C associa a questão da divisão sexual do trabalho com o que ocorre em Goiânia e relaciona com as questões de gênero. Esse profissional enfatiza que:

Não podemos aceitar essa dicotomização e nem promover essa divisão sexual do trabalho, usando aí esse cuidar e educar como referência. Porque é isso que a gente tem na Educação Infantil, porque é isso que a gente tem visto no município de Goiânia. É homem fazendo isso e mulher fazendo aquilo; os homens têm acesso aos meninos e as mulheres às meninas, como se as meninas não tivessem o direito de conviver com os homens e os meninos de conviver com as mulheres. Essa divisão sexual do trabalho corrobora para a divisão de gênero, onde os meninos estão em detrimento das meninas. Eles podem ser fortes e as meninas têm que ser as frágeis, aquelas que vão brincar só com as panelinhas, porque quem tem que brincar de construtor, de engenheiro, de bombeiro são os homens. Precisamos romper com esse ajustamento dos corpos das crianças, travestido aí de "cuidar e educar" e que, na verdade, o que fica descortinado para nós é essa divisão sexual, tanto do trabalho, quanto do fazer pedagógico, o ato pedagógico em si (Professor C).

Nas falas do Professor C, evidencia-se a dicotomização do cuidar e educar, apontada por ele mencionando a perspectiva higienista, na qual a educação infantil

tem se pautado. Dessa forma, é importante destacar em sua fala que quando os profissionais cuidam, eles educam; e quando educam, eles cuidam, fator explorado pelo professor, retomando a indissociabilidade do ato pedagógico, conforme apontado por Guimarães (2011).

Além disso, essa divisão sexual do trabalho apontada pelos participantes da pesquisa evidencia os jogos simbólicos presentes no *habitus*, conforme aponta Bourdieu (2014), fazendo com que as pessoas ajam em consonância com as regras desse jogo simbólico. Dessa maneira, quando o Professor C aponta que essa divisão corrobora para legitimar as meninas e, por conseguinte, as mulheres como frágeis, estão se perpetuando esses jogos simbólicos e refletindo o preconceito e o machismo históricos.

O Professor D tem opinião diferente, quando se trata da divisão sexual do trabalho no âmbito da educação infantil, por entender que em determinadas situações é melhor deixar algumas atividades para uma mulher realizar. Ele compreende que:

Na prática há diferença, porque o papel do regente tem algumas demandas e às vezes é preferível uma mulher fazer no meu lugar. Eles deixam bem claro isso, eu já ouvi discursos de colegas que talvez eu deveria estar numa escola, um receio, um preconceito por parte dos profissionais e com o tempo foi rompendo. Por exemplo, no meu caso, quando eles conhecem o trabalho, fica mais tranquilo. Mas parte até da diretora que certos movimentos são preferíveis pelas professoras, para uma mulher fazer (Professor D).

Com base nos relatos dos respondentes, destaca-se que os profissionais reconhecem um distanciamento entre as normativas e o que ocorre na prática, a exemplo dos desabafos do Auxiliar A e do Professor A, de que na prática recebem olhares de estranhamento, de reprovação. Soma-se a isso o fato citado pelo Auxiliar E de que na maioria das vezes esses profissionais homens estão nas turmas maiores e que quase não se vê homem em berçários, em razão do fato de que com os bebês há a necessidade de um contato mais íntimo.

Assim, nota-se também a resistência dos próprios colegas, do medo do abuso por parte do homem, como se só o homem pudesse praticar tais ações. Na fala do Auxiliar A ainda aparece a questão da afetividade do homem vista como estranha, uma vez que quando uma mulher coloca uma criança no colo é normal, mas quando é um homem surgem olhares de suspeita. A respeito desses estereótipos e preconceitos ligados à divisão sexual do trabalho, Moura *et al* (2021) analisam:

Atuar em um espaço onde se é visto como “corpo estranho” é símbolo de resistência e reafirmação por parte dos grupos tidos como minoritários. Ainda sabemos muito pouco das experiências positivas da docência masculina na Educação Infantil; essas são apagadas e vistas como sendo exceções diante dos casos de violência que são direcionadas à figura do homem. Além de lidarem com os estigmas do estereótipo de um potencial abusador, os homens precisam enfrentar os dilemas que atravessam a divisão sexual do trabalho. (MOURA *et al.*, 2021, p. 57).

Dessa forma, Moura *et al* (2021) identificam que a atuação dos homens nesses espaços é uma forma de reafirmar as minorias e um símbolo de resistência. Os referidos autores destacam ainda que os profissionais já enfrentam esse estereótipo de um abusador em potencial e enfrentam os percalços dessa divisão sexista do trabalho.

Outro aspecto que se sobressai na maioria das falas é a divisão sexual do trabalho relacionada ao cuidado. De maneira enfática, o Professor C, defende que é preciso romper com a dicotomização entre o educar e o cuidar orientado pela divisão sexual do trabalho numa perspectiva higienista. Esse profissional ainda cita Daniela Guimaraes para embasar essa discussão sobre o cuidado dos bebês.

Vale ressaltar que a autora mencionada pelo Professor C aborda sobre o cuidado de si, a atenção do outro, a prática da liberdade e os significados presentes nas relações adulto-criança e criança-criança (GUIMARAES, 2011). A autora cita a indivisibilidade do cuidar e educar, corroborando com o que apontou o Professor C de que quando a gente cuida, a gente educa; e quando a gente educa, a gente cuida.

Quanto aos gestores, ao responderem sobre como se revela a divisão sexual do trabalho na educação infantil, eles assim afirmaram:

Na minha instituição, tanto os auxiliares homens, quanto as mulheres fazem as mesmas funções, embora eles não gostem. Tipo: se tiver que levar uma criança ao banheiro, têm alguns que têm receio, porque eles têm medo, né, que as crianças podem falar para as famílias e elas acharem ruim, que também vem da questão da sociedade, de como a sociedade vê isso. Eles ficam acuados (Gestora A).

O grupo diretivo, tanto a diretora quanto as coordenadoras, não estabelecem essa divisão sexual do trabalho, pelo contrário, a gente segue o que está no regimento, e no regimento diz que o auxiliar tem que acompanhar a criança nessa troca de roupa. A gente mostra o regimento e orienta segundo o regimento, mas na prática às vezes acontece no diálogo do professor com o auxiliar. Mas, não ocorre enquanto instituição essa divisão, há por parte dos profissionais um receio, um desafio para eles, especialmente para o cuidado com as meninas (Gestora B).

Há uma divisão velada. Com percepção que os pares têm com a presença dos homens, ficam com desconfiança, com aquele olhar de estranhamento, de como se ele estivesse no lugar errado. Por parte da família também há uma resistência quando se trata dos cuidados, mas procuramos mostrar que eles podem ocupar esses espaços com naturalidade. É preciso romper com essa divisão e esses preconceitos reproduzidos culturalmente, mostrando que não separa cuidar do educar (Gestor C).

Na instituição que dirijo não tem essa divisão, a equipe diretiva não faz distinção, não percebo isso na prática (Gestora D).

Nessas falas dos gestores, em geral se nota que as equipes diretivas não veem essa divisão sexual do trabalho. Somente um gestor afirmou existir, mas entende que ocorre de maneira velada. A fala da Gestora C acerca da resistência da família, quando se trata do cuidar e da não fragmentação do cuidar e educar, corrobora com a fala de Moura *et al* (2021) em relação ao cuidar, ao brincar e ao educar na Educação Infantil, como um tripé indissociável que se produz no sujeito e não no gênero. Esses autores complementam ainda:

Precisamos romper com os paradigmas culturais que alicerçam a divisão sexual do trabalho, tendo em vista que, se este foi construído pela cultura, é somente através dela que conseguiremos romper tais barreiras. Os cursos de licenciatura precisam integrar essas questões à formação, de modo a ampliar as discussões que atravessam a atuação profissional desses sujeitos. Tal caminhada não é fácil, porém, necessária. (MOURA *et al.*, 2021, p. 154).

Essa preocupação apontada pelo Gestor C é pertinente, uma vez que coaduna com os apontamentos dos referidos autores de que é por meio das falas, das resistências frente às injustiças, que os sujeitos sociais se afirmam e se ressignificam diante das suspeitas, das ofensas que vivenciam nas relações cotidianas.

Pode-se perceber que entre a visão dos professores e auxiliares e a visão dos gestores há um grande distanciamento, no que se refere ao modo como esses profissionais veem a divisão sexual do trabalho e nos aspectos que envolvem essa fragmentação na educação infantil. Enquanto a maioria dos profissionais homens apontam a divisão sexual do trabalho como fragmentação, divisão e denunciam a influência higienista na educação infantil, os gestores acreditam que a divisão sexual do trabalho é escolha dos professores e que eles é que têm receio, deixando para as mulheres as funções relacionadas ao cuidado.

6.2.3 Conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens na Educação Infantil

Esta categoria se destaca pela relevância desses aspectos nas vivências dos profissionais homens na Educação Infantil nas instituições da SME em Goiânia, objeto de estudo dessa pesquisa. Embora os profissionais homens ocupem ainda pouco espaço, o aumento de seu ingresso no último concurso de 2016 trouxe novas configurações para as instituições.

Para os professores e auxiliares, fez-se a pergunta: “Quais dilemas e conflitos você, como profissional homem, tem enfrentando nos CEIs e CMEIs de Goiânia?”. Para os gestores, a questão foi: “Quais dilemas e conflitos você percebe que os profissionais homens têm enfrentando nos CEIs e CMEIs de Goiânia?”. Em geral todos esses segmentos relacionaram a resistência das famílias a aspectos que dizem respeito ao cuidado. No entanto, há algumas particularidades nas respostas de cada segmento, motivo pelo qual essas falas são analisadas por categoria profissional a seguir.

Nas respostas dos auxiliares, aparecem conflitos de diversas naturezas. Dentre os relatos sobre as resistências aos profissionais homens por exercerem uma função feminizada, estão:

Em 2017 quando eu entrei no CMEI, uma mãe entrou na sala de aula porque, segundo ela, o filho havia comentado que tinha um professor homem na sala de aula e ela disse que veio aqui para confirmar. Ou seja, isso causou uma certa estranheza para aquela mãe. Isso me deixou de certa forma constrangido, porque eu ficava pensando, de que modo eu poderia receber aquela criança? Porque se eu recebo de forma carinhosa o pai podia olhar com estranhamento e se recebesse um pouco mais distante, esse pai podia também não gostar dessa distância com as crianças. Isso nos deixa de certa forma sem saber como lidar com a criança mesmo, porque tem sempre a preocupação do que o adulto pode pensar. Eu já tive situações constrangedoras, hoje não tenho mais (Auxiliar A);

Eu percebi resistência de alguns pais, mas como quando entrei já tinham outros homens na instituição, o estranhamento maior já havia passado. Tive alguns conflitos por parte das famílias mesmo, mas hoje isso quase não ocorre (Auxiliar B);

Há sim uma resistência porque se você adentra uma instituição educacional onde é predominado por mulheres, há uma certa rejeição. Eu não sei qual é a razão, porque acredito que a profissão não foi destinada, levando em conta essa divisão sexual do trabalho. Ela não está predestinada a homens e a mulheres, ela está predestinada para pessoas. Então eu penso que essa rejeição, resistência no sentido dessas profissionais, não sei por qual razão, mas é bem complicado mesmo, mas é tranquilo, a gente consegue tirar isso de letra (Auxiliar C).

Nas falas dos Auxiliares A, B e C, aparece a resistência à presença masculina como tônica das respostas desses profissionais, seja por parte dos pares, da família ou da comunidade escolar, que reproduzem as representações sociais presentes na visão sexista naturalizada ao longo dos anos. O Auxiliar A comenta que não sabe como lidar diante das posturas sexistas das famílias, de modo que quer demonstrar afetividade com as crianças, mas tem medo do que a família pode pensar. O Auxiliar B entende que a resistência foi maior no começo e agora está mais tranquila, enquanto que o Auxiliar C diz que desconhece a razão dessa resistência e que persiste uma certa rejeição.

Além disso, o Auxiliar C menciona que a profissão não está predestinada a homens ou mulheres, e sim a pessoas, corroborando com o que o Professor C destacou em uma de suas falas, de que a educação infantil tem que ser plural, um espaço onde todos, todas e todes sejam acolhidos, não sendo, portanto, um espaço exclusivo de homem ou de mulher, mas de humanos. Essas falas podem ser ratificadas por estudos como o de Ramos (2011), que explica a resistência aos profissionais homens pautada nas relações de gênero representadas socialmente e legitimadas pelas posturas segregacionistas na sociedade e, por conseguinte, em suas instituições.

O preconceito e os olhares de suspeita foram outros conflitos apresentados pelos auxiliares de atividades educativas D e E como dilemas que se estabelecem no cotidiano das instituições de educação infantil:

No início eu enfrentei sim, no início quando cheguei na instituição foi falado que eu não poderia dar banho nas meninas, então senti um certo preconceito. Eu fui o segundo homem a entrar na instituição à tarde, acho que fui o primeiro, acho que o maior problema foi essa falta de confiança, pois você está lá como profissional. Os conflitos maiores envolvem o cuidado, especialmente por parte das famílias, pois há resistência de que os profissionais homens assumam essas funções (Auxiliar D).

Eu percebi esses dilemas desde a lotação, pois eu sabia que tinha vaga perto de casa e só me deram 5 opções. Fica claro que eles tentam lotar nas escolas. Na instituição, o maior conflito é relacionado à higienização das crianças e os olhares de suspeita. Já melhorou muito, mas acho que os profissionais têm que ser medidos pela sua capacidade e não se é homem ou mulher (Auxiliar E).

Nesse sentido, evidencia-se que os profissionais homens passam desde a lotação por situações preconceituosas e por olhares de suspeição que se acentuam em suas vivências nas instituições. O auxiliar D relatou que o preconceito sofrido

parte por não terem confiança no trabalho que o homem pode realizar, corroborando com a fala do Auxiliar E, que enfatiza que os profissionais precisam ser medidos pela capacidade que possuem, independente de gênero.

Por meio de luta e resistência às lógicas estabelecidas, as relações de gênero também podem se estabelecer. É devido às lutas sociais que a mulher tem alcançado seu espaço. Na educação infantil, acontece o mesmo, a chegada desses profissionais reconfigura esses espaços. Segundo o Auxiliar E, já houve melhoras nessas questões preconceituosas vivenciadas, a partir da resistência deles em atuar numa área feminizada, desafiando as lógicas da feminização. Logo, tornam-se essenciais as lutas de gênero para romper a segregação na educação infantil, buscando legitimá-la como espaço plural, de homens e mulheres.

Outro conflito que se mostrou foi o medo do abuso sexual. Os profissionais mencionaram esse medo como bastante recorrente quando se trata de profissionais homens na educação infantil, especialmente quando cuidam de bebês. Ou seja, quanto menores as crianças são, maiores os medos; se forem meninas, aumentam ainda mais. É como se esse profissional fosse o “lobo mau”, a ponto de atacar a criancinha indefesa. Na fala do Auxiliar F, esse medo está presente em diversas situações que vivenciou em seu cotidiano profissional, trazendo-lhe constrangimento e chateação:

O maior conflito é lidar com o preconceito, algumas famílias acham que os homens vão abusar, aproveitar das crianças, e isso é muito chato para o profissional que tem que lidar com esse preconceito social. Eu fico chateado. Já passei por situação de ver o pai indo não instituição para pedir que eu não desse o banho, e a criança passou a não banhar no CMEI porque eu sou homem. Já aconteceu também de dividirem o banho e deixar essas crianças que os pais têm resistência para a auxiliar dar banho, isso é constrangedor e me deixa chateado, mas me calo (Auxiliar F).

Essas experiências do Auxiliar F evidenciam o preconceito em torno do gênero masculino na atuação com crianças. É como se o homem fosse um potencial abusador de bebês e só ele fosse capaz de abusar. Mas isso não evidencia só o preconceito e a segregação, atesta também a divisão sexual do trabalho ali presente, uma vez que se pautam na ideia de que essas funções relacionadas ao cuidado de crianças seriam próprias para mulheres, e não para homens.

Ademais, os Auxiliares E e F revelam outros fatores relevantes: respectivamente a precocidade da resistência e o silenciamentos. O Auxiliar E declara que desde a lotação sofreu resistência à higienização das crianças por ser

homem e os olhares de suspeita foram frequentes, especialmente no início. Ou seja, a resistência ao seu atendimento na educação infantil se iniciou ainda no âmbito administrativo, anterior ao seu exercício profissional em unidades de educação infantil. Já o Auxiliar F afirma ficar chateado quando desconfiam dele e não querem que ele dê banho nas crianças, mas que diante dessa violência acaba por se calar.

Outro conflito relacionado ao cuidado está relacionado à higienização e à alimentação. Na fala do Auxiliar I, essa resistência já mencionada por outros respondentes volta a aparecer:

O maior conflito é com relação ao cuidado, especialmente na hora da alimentação e higienização. Percebemos também resistência em colocar os homens nos agrupamentos pequenos (Auxiliar I).

Mais uma vez aparece a questão do cuidado como a maior barreira para a atuação masculina na educação infantil. Isso porque nos três agrupamentos de fala ela aparece em aspectos diferentes, mas todos com o mesmo *modus operandi*, envoltos em preconceitos, suspeição e situações humilhantes.

Corroborando com esses depoimentos Monteiro e Altmann (2014). Ao discutirem sobre as razões de as famílias não quererem que os profissionais homens deem o banho nas crianças, apontam para o temor do contato íntimo entre os corpos, no caso do homem adulto e das crianças.

Assim, os Auxiliares G, H e I classificam o banho como a situação de maior conflito vivenciado por eles em suas práticas com as crianças pequenas. O Auxiliar G cita a falta de informação sobre o momento do banho como potencializadora de situações embaraçosas, ao passo em que o Auxiliar H retoma a questão de não se colocar homens nos agrupamentos menores. Sem dúvidas o banho é o aspecto que encontra maior resistência quanto aos cuidados.

A percepção dos professores sobre os conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens na educação infantil se assemelha à verificada nas falas dos auxiliares de atividades educativas. De igual forma aparecem os olhares de suspeita, a resistência à presença do homem, o preconceito, dentre outros aspectos. Segundo o Professor A:

Acredito que a maior problemática é porque as pessoas não estavam preparadas para essa chegada do homem. Quando entrei no CMEI, eles me falaram “Aqui nunca trabalhou homem antes”. Ficou muito constrangedor. É até engraçada essa postura diante dos profissionais homens. Têm muitos que pedem exoneração ou para trocar de ambiente, porque a maioria dos

homens que vão para o CMEI percebe essa resistência e tenta mudar de lotação. Sentimos essa resistência desde a formação, até na prática. E isso é desmotivador (Professor A).

Na observação do professor, a enunciação de “aqui nunca trabalhou homem antes” expressa ao mesmo tempo preconceito e intimidação. O professor revela o quanto essa resistência à presença dos profissionais agride, a ponto de parte desses profissionais desistirem dos espaços de educação infantil, com a mudança de lotação; ou mesmo do cargo, com o pedido de exoneração.

Essa questão dicotômica entre o cuidar e o educar citada por vários profissionais é relevante discussão pois podem mudar os rumos profissionais desses homens. Essa dicotomia histórica produz os efeitos relatados pelo Professor A, de mudança de função ou de exoneração de alguns. Moura *et al* (2021) tratam desses efeitos perversos sobre os profissionais homens:

Os profissionais homens que assumem esse papel enfrentam dilemas diários no que tange ao cuidar/educar, o que evidencia que muitas vezes o caminho a ser percorrido para a investidura em cargos que lidam diretamente com a educação da primeira infância não se torna um processo natural e até mesmo possível para homens. Isso porque muitos profissionais, pela pressão social enfrentada, desistem da atuação ou até mesmo são realocados para outras áreas educacionais em que a sua presença não causa tanto estranhamento. (MOURA *et al.*, 2021, p. 52).

Isso pode ser comprovado pelo baixo número de profissionais homens na educação infantil, mas também pelo que ocorre em especial com os pedagogos, muitos dos quais ao tomarem posse ocupam logo cargos de gestão. Dos que buscam resistir à lógica da feminização da educação infantil, alguns são desestimulados a permanecerem, sendo realocados em outros espaços educativos, tal é a força da pressão social mencionada por Moura *et al* (2021). Aliás, a experiência do Professor B dá uma ideia de como sofreu essa pressão:

Eu percebo que os conflitos e dilemas acontecem mais pela visão de pessoas mais velhas, a partir de 40, 50 anos, um pouco menos ou um pouco mais, que tinham essa normativa que em creche ou para lidar com criança tem que ser mulher. E quando percebem um homem ali, ocorrem olhares estranhos, cochichos, desconfiança, eu mesmo já passei por isso, com profissionais que passavam constantemente na minha sala e ficava observando. Passei por dois conflitos, um em 2018: uma mãe sempre chegava e perguntava da criança para a auxiliar e nunca para mim. Às vezes ela respondia, outras vezes falava para perguntar direto para o professor. Aí essa mãe percebeu que tinha um professor e no outro dia ela chamou a auxiliar e ficou perguntando como era a rotina, quem dava banho, quem trocava de roupa, coisas que não seriam perguntadas se fossem apenas mulheres. Mas, com o passar do tempo e observar o meu trabalho,

essa mãe foi ficando mais tranquila e no final do ano veio me agradecer e disse os medos e estranhamentos que tinha, que pensou até em trocar de instituição para uma que não tinha homem, pois não achava muito legal. Eu tive outro dilema muito grande, assim que entrei na instituição. Foi numa escola, o diretor me recebeu bem, mas quando fui entrar em sala eu ouvi uma professora falando: “Está vendo, já tem um cara aqui? Quero ver se ele vai ficar”. Era uma professora contratada [contrato temporário] e eu como efetivo tinha o direito de estar lá. (Professor B).

Por vezes a resistência aos profissionais homens na educação infantil provém de professoras. Muitas também têm a representação de que somente as mulheres é que têm o direito de ocupar esse espaço e, portanto, excluem os profissionais do gênero masculino. A partir desse dilema, o Professor B relatou como foi a sua conversa com uma das gestoras escolares.

A coordenadora me chamou e perguntou se já tive experiência na Educação Infantil, eu disse que não, ela começou a fazer ponderações, que o trabalho era difícil e falou, abre aspas: “Homem é complicado trabalhar com criança, porque criança sofre com humor, tem carência, chora; e mulher não, mulher é mãe, se essa criança chorar, precisar de carinho, a mulher tem esse senso materno. O que você acha? Não é melhor ir para outro ambiente com crianças maiores? O que você acha de repensar? Às vezes essa criança não vai te aceitar”. Eu disse que tudo bem e saí. Eu poderia ter ficado, mas eu preferi sair, pois sabia que ali teria muitas barreiras, não seria bem-vindo naquele lugar e hoje atuo em CMEI e aos poucos vencemos essas barreiras... (Professor B).

Desde então o Professor B trabalha em um CMEI e mesmo assim passou por outras experiências desagradáveis, com a mesma motivação de gênero, ainda que não com o mesmo nível de resistência à sua presença. Avalia que a maior resistência vem de pessoas mais velhas, que já estão há mais tempo acostumadas com determinadas lógicas, como a ideia de que a educação infantil é ambiente para a atuação feminina. Entende, portanto, que lidar com o novo é muito mais difícil e desafiador para esses profissionais. Esse docente menciona ainda a atmosfera de suspeição que já pairou sobre ele mesmo em outra unidade, que atende crianças maiores: olhares de suspeita, estranhamentos presentes em falas de outras colegas, cochichos e até a observação recorrente à porta de sua sala.

O Professor B reconhece que aquela coordenadora sugeriu que ele fosse para um lugar onde tivesse crianças maiores, como se o tivesse poupando de problemas, contudo a sugestão foi permeada de preconceitos. Segundo Gonçalves (2018), esses tipos de resistência à presença de profissionais homens são exemplos concretos das representações sociais que norteiam a sociedade e as ações humanas.

Além disso, desperta atenção a maneira como tudo se sucedeu, pois mesmo sabendo dos seus direitos, preferiu não enfrentar essa situação preconceituosa e de resistência presentes na narrativa que apresentou. Aqui o silenciamento reapareceu mais uma vez ante esse contexto de desigualdade. Com relação à determinada fala do professor sobre seus direitos, pode-se ressaltar o fato de que a LDB 9.394/96 exige formação em licenciatura, no caso para atuar na docência com crianças pequenas, pedagogia ou normal superior, mas em nenhum momento a Lei aborda gênero (BRASIL, 1996). Portanto, não deveria ser uma discussão esse fator, pois a educação infantil é espaço para pessoas capacitadas para a função profissional, independente de gênero.

Por fim, o Professor B afirma que no CMEI onde trabalha aos poucos tem vencido essas barreiras. Vale ressaltar que é pelo fato de resistirem que aos poucos passam a ser ainda aceitos. Como os profissionais que sempre estiveram na linha de frente na educação infantil no Brasil historicamente foram as mulheres, esses homens estão abrindo caminho para que cada vez mais os novos profissionais encontrem menos resistência. Nesse sentido, os profissionais resilientes dessa primeira leva de profissionais homens podem ser considerados os desbravadores, a partir dos quais se podem engendrar novas representações, sendo estas sem preconceitos, mais justas e igualitárias.

Os Professores C e D citam a resistência de algumas colegas de trabalho quanto ao atendimento de crianças pequenas, inclusive com uma ou outra também sugestionando que os docentes do gênero masculino deveriam trabalhar em escolas que atendessem crianças de outras idades e níveis de educação, conforme expressam:

Eu penso que o maior dilema é o medo do abuso sexual que as famílias e até outros profissionais têm. Nós temos colegas [profissionais mulheres] que têm medo de a gente abusar das crianças. A gente enfrenta mais preconceitos por parte dos nossos colegas de trabalho, dos nossos pares, do que às vezes da família. Não pode deixar a gente sozinho e vem sempre alguém com uma conversa assim: “É para te resguardar”. Mas me resguardar de quê? Eu não sou bandido. De que você está querendo me resguardar, criatura? E a gente ouve muito isso: “É porque a gente não pode deixar vocês sozinhos”. Sempre têm essas falas com os pais de que vai ter sempre alguém que vai monitorar, que vai acompanhar ao banheiro. E, quando a instituição usa esse tipo de fala, só reforça o medo e a insegurança dos pais. Muitos discursos cruéis como: “Eles só vieram porque a SME mandou”; ou: “Vai ter sempre alguém vigiando”. Com isso eles só fortalecem o preconceito, a humilhação... (Professor C).

Como já trabalhei em realidades diferentes, percebo que isso tem a ver com a concepção da gestão, o modo como eles lidam com isso e com as famílias. Já tive alguns contratempos e a maneira como foi resolvido fez diferença. Teve situação de a família querer tirar as crianças por eu estar na sala, mas a direção disse que não, que ali era meu lugar e que estava ali por direito e que as famílias teriam que se adaptar a isso, que era novo para eles, mas que também era novo para mim. Isso foi um dilema, com esse desconforto: 'Eu fico ou não fico? Vou ou não para a escola com crianças maiores?'. Quando eu fui tomar posse, a própria Secretaria sugeriu que eu fosse para a escola com crianças maiores. Depois fui fazer um remanejamento de instituição, eu preferia CMEI novamente, e eles novamente queriam me colocar em escola. O dilema era esse: Até quando vão achar isso natural? Isso é um dilema, pois quando se passa em concurso se acredita que está estável, um direito que te dá conforto, mas quando na lotação percebemos isso, nota que até lá tem esse estranhamento e nos deixa inseguros da realidade que vamos enfrentar. Embora não fique escancarado, a gente sente isso (Professor D).

O Professor C mencionou o medo do abuso sexual como sendo o maior dilema vivenciado nos espaços de educação infantil e que estão presentes nas falas preconceituosas revestidas de “cuidado”, com por exemplo, “a gente não pode deixar você sozinho, para te resguardar. Quando agem assim, estão legitimando essa desconfiança por parte dos profissionais homens.

Entretanto, essa questão do abuso é um receio enorme na educação infantil, quando na verdade os maiores agressores de criança são familiares, vizinhos, pessoas próximas a ela. Esse receio está relacionado com a falta de educação sexual nas escolas, porque se fosse ensinado para a criança como valorizar e cuidar do próprio corpo, e acima de tudo se fosse ensinado que era para ela comunicar a algum adulto de confiança se alguém mexeu no corpo dela, seria mais fácil evitar os abusos em casa, na escola e em outros espaços sociais.

Gonçalves (2018) pondera que essas situações todas de segregação acontecem por se tratarem de profissionais homens, pois caso fossem somente mulheres não haveria essas desconfianças nem alterações nas rotinas das instituições. Logo, também nesses espaços educativos o preconceito de gênero está instalado.

Por outro lado, a fala do Professor D marca um dilema enfrentado por muitos desses profissionais, ficar ou não, ir para lugares onde tem crianças maiores e não enfrentar esses conflitos ou permanecer e resistir. Essas são indagações frequentes dos profissionais homens na educação infantil. Esse docente questiona até quando essa questão de querer tentar mudar a escolha deles por atuarem com as crianças pequenas vai ocorrer e quando vai se naturalizar a opção deles, inclusive no Setor

de Lotação, que é no primeiro lugar no âmbito da RME onde enfrentam resistência ao tomarem posse no concurso público.

As falas dos docentes confirmam as dos auxiliares, que o maior conflito que eles vivenciam é em relação ao cuidado, especialmente, no que se refere ao banho. Igualmente, ambos os segmentos profissionais (professores e auxiliares) mencionam contextos e situações de suspeição por serem homens, a exemplo de serem vigiados e julgados, inclusive por profissionais com as quais trabalham.

Dentre os depoimentos, destaca-se também o do Professor C. Isso porque esse docente identifica que, diante do maior temor dos pais, que é o de abuso sexual, os profissionais da escola passam a agir de maneira a alimentar os preconceitos e não a superá-los. Aliás o profissional ilustra bem quando cita que a instituição reforça o preconceito ao dizer para as famílias para não se preocuparem que esses homens não ficarão sozinhos com as crianças, que terá sempre alguém [mulher] junto.

Além disso, o Professor C ainda cita seu enfrentamento apresentando o argumento de que não é bandido e, portanto, não precisa ser resguardado. Esse docente se vale dessa metáfora como que afirmando não estar em condição ilegal, como estaria se fosse um bandido. Esse profissional conclui sua fala dizendo que esses discursos cruéis trazem humilhação e fortalece o preconceito. Concorde-se com Moura *et al* (2021), ao indicarem que esse tipo de comportamentos e ações nas instituições acaba fornecendo mais aberturas para que ocorra o preconceito, a discriminação e se perpetue esses estereótipos sobre a presença masculina.

Ademais, as falas dos auxiliares reforçam a ideia apresentada por Bourdieu (2014), de que o Estado detém tanto a violência simbólica, quanto a violência física, conferindo aos seus agentes, a legitimidade de fazer julgamento e atuar em seus nomes. Assim, quando o Professor D apresenta a resistência de lotarem ele nos CMEIs e a tentativa na secretaria em fazer com que ele atue com crianças maiores, isso traz refletida a força da ordem social por meio desses julgamentos.

Nesse sentido, concordamos com Bourdieu e Passeron (2012), por apontarem que na dinâmica social os embates podem ocorrer não apenas entre classes sociais, mas podem ocorrer conflitos entre as frações de classes, até mesmo no campo educacional. Assim, tal aspecto é ilustrado nas falas dos Professores C e D e dos Auxiliares A e H. É o caso da divisão sexual do trabalho, que tem primado

por modelos que contemplam a visão de grupos hegemônicos, percebidos nos conflitos e dilemas apresentados por esses profissionais.

Em contraste com os relatos dos professores e auxiliares, é interessante analisar a perspectiva dos gestores acerca de quais são os conflitos e dilemas que costumam ser enfrentados pelos profissionais homens na educação infantil. A esse respeito:

Acho que eles não enfrentam, quem enfrentam somos nós, mas os conflitos são esses, deles terem medo da questão do assédio com relação à criança. Só no início as famílias se assustaram muito, pois não estavam preparadas para verem homens na Educação Infantil (Gestora A).

Os conflitos são relacionados à questão do cuidado, mas diretamente aos profissionais mesmo ou por parte da família que estranham um pouco essa presença do homem (Gestora B).

Acredito que os conflitos e dilemas acontecem mais de forma velada. No começo tinha muita resistência, mas agora é mais tranquilo. Tiveram famílias que mudaram [a criança] de instituição porque tinha um “tio” lá. O maior conflito é a questão do banho, só é realizado por mulheres, esse ainda é um dilema a ser superado (Gestor C).

A maioria dos conflitos são relacionados à resistência da família, ao cuidar, a higienização dessas crianças (Gestora D).

A fala da Gestora A destoa da dos demais gestores, que reconhecem tais conflitos. A referida gestora, porém, não enxerga razões para que os profissionais homens passem por conflitos ou dilemas, ao passo em que lhes atribui um medo da questão do assédio, deixando ambíguo se entende que esses professores fantasiam uma eventual acusação de assédio ou se eles temem o risco de cometerem o assédio, o que reforçaria o estigma suspeição que já se abate sobre esses sujeitos. Da mesma forma, a referida diretora não esclarece quem seriam esse “nós”, nem por que sentiriam conflitos, já que “o medo” seria dos próprios profissionais homens.

Os Gestores B, C e D confirmam os depoimentos dos professores e auxiliares, particularmente quanto à resistência das famílias, sobretudo quanto às responsabilidades voltadas para os cuidados, a exemplo do banho. No entanto, em nenhum relato dos gestores há qualquer menção à resistência de outros(as) profissionais do CMEI, muito embora o Gestor C aponte que as situações de conflito ocorrem de forma mais velada e que agora é mais tranquilo (não que tenha acabado). Além disso, o fato de a atribuição de dar banho nas crianças ser apenas das mulheres, há aí um indicador de conflito, que o próprio Gestor reconhece como um dilema a ser superado.

Assim como os relatos dos respondentes dessa pesquisa, os estudos de Monteiro e Altmann (2014) apontam que a maior parte dos professores pesquisados afirmou ter tido estranhamentos de algum tipo, seja pelo olhar do outro, seja por parte dos próprios profissionais em relação à sua prática numa profissão em que as mulheres predominam. Desse modo, os estranhamentos são comuns quando se referem à atuação dos profissionais homens na Educação Infantil, pelas várias facetas elucidadas neste estudo, principalmente a díade cuidar e educar.

6.2.4 Importância da presença e referência masculina na Educação Infantil

Esta última categoria de análise se destaca por tratar dos valores que os profissionais – auxiliares, professores e gestores – atribuem à presença de profissionais homens na Educação Infantil.

Inicialmente se lançaram a esses profissionais as questões a seguir: “Você acha importante a presença do homem na educação infantil? Acredita que essa referência é fundamental para o desenvolvimento da criança? Justifique”. Em geral todos os segmentos profissionais reconheceram a importância da contribuição dos homens nesse processo, mas frequentemente associada à da figura de pai, bem como a associação da professora à figura da mãe:

A presença masculina, essa figura do pai e da mãe é muito importante, nas creches, nos CMEIs, eu acho muito importante. Eu percebo isso, talvez a minha visão seja um pouco conservadora, mas as pessoas podem se perguntar, como posso ser conservador e atuar na Educação Infantil, que teoricamente seria feminina. Eu acho que não. Eu me vejo como um pai ali. Essa visão paterna é muito importante. É claro que a gente não vai substituir o pai, mas é importante na formação do caráter da criança, acho que tem que ter as duas figuras. Acho que ter um homem ajuda muito (Auxiliar B).

Eu acredito sim que a presença do homem é importante, pois como falei, em muitos lares não tem presença masculina e desde que entrei as crianças gostam muito de mim. Acredito ser importante porque as crianças têm que ter contato com homens e mulheres independente de sexo, mas da capacidade (Auxiliar G).

Nas falas dos Auxiliares B e G, ficam evidenciadas a importância da presença do homem na educação infantil. No entanto, ambos os profissionais relacionam essa presença à figura do pai. Monteiro e Altmann (2014) também identificam em seus estudos como é recorrente essa tendência de se estabelecer relação entre a presença do professor à imagem paterna, caminhando em sentido contrário à

profissionalização, evidenciando nessa área profissional discursos pautados pelas descontinuidades.

Há aqui uma questão importante, faz-se necessária a defesa da profissionalização do atendimento às crianças, pois ao tratar o trabalho sob o viés da paternagem o profissional acaba por desvalorizar a própria formação. Trata-se de processo similar ao de reduzir o papel da professora à maternagem, tal qual ocorreu bastante na história da educação infantil no Brasil. A educação infantil não precisa de pais, nem mães, precisa de profissionais qualificados para atuarem com as crianças em suas especificidades.

Um aspecto importante mencionado pelo Professor C diz respeito à diversidade, tanto que ele utiliza o termo “todes” para se referir a pessoas que não se identificam com o gênero feminino ou masculino. Esse profissional tece o seu comentário a esse respeito:

Acho, da mesma forma que acredito que a mulher também seja, eu penso numa Educação Infantil com homens e mulheres: com todas, todos e todes. Porque eu acredito que a Educação Infantil precisa ser plural, ela precisa ser diversificada, não algo uniforme, ajustado, onde só mulher pode e homem não pode. Eu penso que não só lá, mas em todos os lugares todos têm que ter livre acesso e construir as suas profissionalidades. Acho bacana essa pesquisa, que está percorrendo caminhos importantes e vai trazer muitos dados que outras pesquisas ainda não conseguiram trazer no que trata da discussão desse tema e será muito importante para tratarmos da divisão sexual do trabalho (Professor C).

O Professor C compreende a educação infantil como um espaço plural que deve incluir todos, todas e todes. Ele sinaliza uma abertura para a diversidade e ruptura da cisgeneridade, tratando-se, portanto, de uma quebra de paradigmas. Dessa forma, as crianças, desde pequenas terão oportunizados momentos de interações com todos os sujeitos, promovendo a diversidade, entendendo a educação infantil como espaço plural e igualitário, na construção de uma sociedade mais humana, que rejeite o preconceito e a segregação.

Assim, a presença também masculina oportuniza essa ruptura e quebra de paradigmas, tornando-se um lugar de todos e para todos. O Auxiliar C, além de outros apontamentos, também retrata a questão da diversidade, entretanto, compreendendo que essa presença vai favorecer para que as crianças entendam o que é ser homem e o que é ser mulher para além das atuais representações sociais, onde o homem é o forte e possui autoridade, enquanto a mulher é a frágil e dócil:

Eu acredito que essa diversidade vai contribuir para que as crianças entendam o que é homem e o que é mulher. Porque a instituição educacional onde só tem a presença da professora, eu tenho por experiência própria mesmo, eu era aquela criança teimosa, difícil, e eu desobedecia porque era a professora. Eu pensava: “ela não vai fazer nada porque é professora”. É o gênero feminino associado o tempo todo à educação da criança. E tem que haver essa diversidade para direcionar e para ela se identificar como homem e como mulher. Não existe um outro caminho, pois se todas as profissões comessem a se dividir sexualmente por conta do gênero, eu acredito que até essa desvalorização financeira da profissão iria começar a surgir em outras profissões. Não deve haver essa diferença de profissão de homem e de mulher. Para a formação integral da criança, tem que ter essa presença. Têm situações em que as crianças desobedecem a professora e quando é o homem elas obedecem. Não são todas as crianças, vai depender das vivências que elas têm em casa. Acredito que o homem vai contribuir demais na formação da criança como cidadão (Auxiliar C).

Eu acho importante, acredito que sim, que o papel do homem, dentro da sala para uma criancinha pequeninha ou para as maiores é muito importante sim. Como falei, dentro da sala de aula têm crianças homens e crianças mulheres, têm assuntos que a professora quer abordar ali e o homem estando ao lado dela, ele tem um certo conhecimento, uma forma de abordar e às vezes a mulher não tem habilidade de explicar. Então, em conjunto, professora e auxiliar estabelecem, é mais vantajosa para as crianças essa parceria para o desenvolvimento da criança. A figura masculina é muito importante sim, na Educação Infantil (Auxiliar A).

Nas falas do Professor C e do Auxiliar A, ficam evidenciadas que a presença do homem na educação infantil é primordial tanto para a promoção da diversidade, quanto para as relações entre os pares. Ademais, a partir do momento em que for entendido como familiar a presença do homem na educação infantil, corroborará para a transformação social. Pois, com as masculinidades, feminilidades, ou seja, a educação infantil como espaços plurais, contribuirá para o rompimento da violência simbólica que esses profissionais ora mencionam sofrer.

Nas falas dos Auxiliares A e C, a presença do profissional homem é importante porque essa figura imporia mais respeito. Uma vez que eles mencionam que as crianças desobedecem às professoras, reforçam a ideia machista de que a figura masculina é que as crianças ouvem, que é ao homem que elas escutam e atendem. Reforçam, assim, a masculinidade hegemônica, que está enraizada socialmente. Monteiro e Altmann (2014) identificam em seu estudo comportamento similar:

Em alguns casos, os professores compartilharam – de certa forma – a noção hegemônica de masculinidade expressa pela comunidade, como verificamos no relato do professor Júlio: 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) Ele considerou haver maior respeito por parte das mães e das crianças a ele do que a outras professoras, associando isso ao seu tom de voz “mais grosso” e a outros aspectos relacionados a uma noção de masculinidade hegemônica, tais como a postura firme em situações em que as crianças se machucavam, por exemplo. (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 738).

Esse padrão da masculinidade hegemônica pode ser encontrado em algumas falas, nas quais os profissionais acreditam estar mais aptos, especialmente às questões ligadas à disciplina das crianças.

Por sua vez, o Professor C defende que a Educação Infantil tem que ser um espaço plural, mencionando os termos ‘todos’, ‘todas’ e ‘todes’. Ele ressalta que esse ambiente não pode ser ajustado e uniforme, mas lugar de construção das profissionalidades, onde possam construir-se livremente. Ademais, muitas das falas dos profissionais valorizam a figura do homem como referência para as crianças. A esse respeito:

Se, por um lado, é visto como positivo o fato de haver professores homens na educação infantil, por se caracterizar como referência masculina para as crianças, principalmente para as que não convivem com a figura paterna, por outro os gestores relataram situações que caracterizaram como preconceituosas (GONÇALVES; FERREIRA; CAPRISTO, 2018, p. 137).

Por outro lado, alguns profissionais destacaram a importância da presença masculina como referência na educação infantil, inclusive para a construção de identidade com maior diversidade de interesses, de igualdade de gênero, de superação de preconceitos, de ampliação de possibilidades formativas. Enfatizaram essas contribuições relatos como os seguintes:

Acredito que tem criança que não tem referência masculina de pais, nem de homem, e na instituição eles me chamam de tio e não de professor. Eu os trato como filhos, brinco, faço jogos, todos eles querem estar perto de mim. Eu acho importante essa referência, além de realizarmos coisas que as mulheres não gostam e eu faço, que as crianças adoram, como jogar bola de gude e etc. (Auxiliar H).

Eu acredito que sim, porque ela é uma referência. Na instituição não tem separação de meninos e meninas nos espaços e ter a presença de homem e mulher ajuda até a acabar com o machismo, porque se em um CMEI só tem mulher quer dizer que lá é um serviço só de mulher, a criança cresce com aquilo e acaba naturalizando o machismo, destacando, assim, o papel da mulher como cuidadora e do homem como provedor. Isso tem que ser desconstruído. A presença masculina é importante para que as crianças cresçam com a presença de ambos e isso se naturalize (Professor A).

Essas falas situam a presença masculina como importante pela “referência masculina”, que seria a referência que a criança teria de convivência com alguém do sexo masculino, pois segundo os respondentes, boa parte das crianças convive mais com a presença feminina e ao vir para a instituição de educação infantil e ficar até completar seis anos com a predominância feminina isso seria acentuado. Desse modo, esses profissionais consideram importante a presença dos homens na educação infantil, para romper com a lógica e os valores desse paradigma e propiciar à essas crianças não apenas o convívio como experiências diversificadas decorrentes desse convívio também com os homens adultos.

Convêm algumas observações à fala do Auxiliar H. Esse profissional afirma que as crianças gostam de estar perto dele porque esse profissional faz coisas que as mulheres não gostam de fazer, como jogar bola e brincar com bola de gude. De fato, essas experiências vão além do mero lazer, envolvendo desde a diversificação das atividades até o compartilhamento de gostos. Entretanto, ao associar tais experiências ao fato de gostar das crianças como filhos, retoma a noção da paternagem, por vezes analisada nesta tese.

Quanto à ideia de que o profissional homem serve de referência para a quebra de valores e estereótipos machistas foi apresentada pelo Professor A, segundo o qual essa presença fortalece o combate ao estigma de que o homem é o provedor e a mulher é a cuidadora. Como ele mesmo declara, esse papel discriminatório foi naturalizado ao longo da história e perpetuado até os nossos dias. Essa ideia de que o homem ocupa o papel produtivo e a mulher reprodutivo precisa de fato ser superada, pois ambos podem realizar trabalhos produtivos e reprodutivos. Quando esse docente traz essa discussão, propicia essas reflexões que são fulcrais para o desenvolvimento da educação.

Outro profissional que traz reflexões relevantes acerca da importância da presença masculina na educação infantil é o Auxiliar E:

Eu fico muito temeroso em responder uma pergunta dessa, por medo de desvalorizar a figura da mulher. Mas eu acho que a figura masculina é muito importante na instituição, porque ele é um educador como a mulher, acredito que por terem essa representatividade na família precisa ter nas instituições também; e homens e mulheres têm que estar representados em todas as profissões. Acredito que na Educação Infantil essa ainda é uma realidade distante, especialmente no que se refere aos pedagogos. É mais raro ver pedagogos que trabalham na Educação Infantil. Até tem pedagogos na Rede, mas quando a Secretaria vê que é homem, coloca nas escolas. E também é comum esses profissionais ocuparem cargos de chefia. Acho que isso é intencional e decorrente do preconceito, que deve ser desconstruído

uma vez que os homens são capazes como as mulheres. Podem ser afetuosos da mesma forma e foi um direito que ele conseguiu pela sua competência, independente de gênero. Acho que [a feminização] coloca na caixinha e favorece o machismo, como se atividades de cuidado fossem só femininas. Tanto homem, quanto mulher deve ser medidos pelas suas capacidades e propiciar equidade. Estou terminando Pedagogia e quando for lotar como pedagogo quero CMEI, apesar de saber que na Secretaria eles vão tentar me colocar em escola (Auxiliar E).

A desvalorização profissional na educação básica, especialmente na educação infantil, muito se deve pelo fato de ser predominantemente uma profissão feminina. Pois estudos comprovam que a desvalorização salarial da educação está relacionada com a feminização, por se entender equivocadamente que o salário da mulher é complementar ao do eventual marido. Sob essa lógica, infere-se que a profissional mulher não precisaria ter boa remuneração (GONÇALVES, FERREIRA; CAPRISTO, 2018). O critério de mensurar o valor do profissional se desloca, portanto, da relevância social, da formação e da competência para o gênero, tornando-se esse um dos fatores para a desvalorização salarial dos profissionais da área.

As falas do Auxiliar E retomam a ideia da referência masculina na educação infantil como necessária por não ter essa figura em casa, como se a instituição escolar precisasse suprir essa “falta” que acomete alguns lares. Buscando uma reflexão profunda sobre a relevância do profissional homem na educação infantil, o profissional ressalva que não pretende desvalorizar a figura da mulher ao tentar apresentar em igualdade a figura do homem, uma vez que entende a igual importância de ambos os gêneros na representatividade. De fato, não é possível cogitar uma educação emancipatória sem as mesmas representatividades da sociedade nos ambientes educativos.

Os respondentes também julgaram importante a presença masculina pela quebra de estereótipos (machistas), a exemplo dos Professores B e D:

Eu acho importante ter a presença masculino, pois os meninos o veem como modelo e as meninas desconstróem alguns tabus. Uma vez comentei com as crianças que fiz um bolo e ela [uma criança] perguntou se eu cozinhava. Eu disse que sim, e ela perguntou por que o pai [dela] não fazia isso. A partir desse dia ela passou a brincar nos momentos de faz de conta com esses papéis e pedia para eu fazer comida para ela. Acredito que a mulher tem muitos espaços para alcançar em outras esferas e que na Educação Infantil, essa presença masculina é importante e fundamental, assim como a feminina (Professor B).

Bom, eu percebo assim: a importância do professor na Educação Infantil é que ele passa a ser uma referência a mais, porque as crianças já têm essa

concepção de que homem faz isso e mulher faz aquilo. Quando, por exemplo, eu vou fazer uma culinária, os meninos têm um certo receio e eles perguntam: “Mas o senhor cozinha?” Eu falo com naturalidade que sim e isso vai ajudando-os a quebrarem os machismos que alguns veem em casa. Desconstruo as ideias machistas que homem não cuida dos ambientes e sim, mulheres. As crianças desmitificam preconceitos e você vai humanizando relações sem definir papéis por gênero, reformulando uma nova cultura, que propicie aos outros profissionais que vão chegar mais acolhimento e humanização (Professor D).

Essa desconstrução pode ser evidenciada quando o professor fez um bolo e compartilhou com a turma das suas habilidades culinárias. A partir de então, mudanças no *habitus* são iniciadas com as crianças e seus pares, propiciando paulatinas transformações sociais.

Nessas três falas, perpassa a ideia da desconstrução do machismo, algo já discutido também nesta tese, mas que vale a pena retomar, haja vista a importância dessa temática para a sociedade e para a comunidade escolar. Dessa forma, se a criança já desde cedo tem a representatividade masculina desenvolvendo atividades relativas ao cuidar e educar, ela vai crescer entendendo que essas responsabilidades são próprias aos homens e mulheres. Dessa forma, ao invés de reproduzir as desigualdades de gênero, que reforçam a divisão sexual do trabalho, o novo paradigma combate esse processo. Logo, para desconstruir, como o Professor A mencionou, é preciso apresentar novas referências, inclusive para as novas gerações.

Quando o Professor B comenta que fez um bolo e que desse ato muitas discussões foram propiciadas com as crianças, é possível identificar a naturalização do machismo para essas crianças, reflexo da realidade concreta de suas experiências de vida. Desse modo, as crianças passaram a brincar no faz de conta, onde encontraram liberdade para romper a lógica sexista estabelecida. Isso evidencia a relevância de se trabalhar essa temática nesses espaços, bem como da inserção dos homens nos espaços de educação infantil. Evidentemente, que esse mesmo processo precisa ocorrer quando se trata de mulheres em profissões e espaços ocupados majoritariamente por homens.

Ademais, o Professor D também evidenciou o fato de que cozinha e desempenha outras funções que fogem da concepção de masculinidade hegemônica, que é elemento central do machismo e da divisão sexual do trabalho. Quanto maior a quantidade de profissionais homens com esse tipo de postura nos espaços de educação infantil, mais efetivo será o processo de desconstrução das

desigualdades envolvendo gênero, a exemplo da divisão sexual do trabalho, do machismo, da segregação por gênero. Assim, a presença de homens em espaços feminizados é fundamentalmente estratégica para a desconstrução prática do machismo e de outros estereótipos de gênero.

Nesse sentido, a maioria dos profissionais pesquisados reafirma a importância da figura masculina na educação infantil como medida para romper com esse preconceito histórico. Também é recorrente a ideia de que o critério que deve pairar sobre os profissionais é o da capacidade de exercer a profissão e não o gênero. Aliás, nas falas dos gestores é enaltecido o critério da formação para o desempenho da profissão.

Contudo a presença dessa referência masculina tem suas contradições. Se, por um lado, favorece o desenvolvimento de aspectos positivos; por outro, enfrenta bastante resistência: preconceitos, olhares de suspeitas e segregação.

Uma visão que se sobressai, nas falas de todos os segmentos entrevistados, é a do homem como cuidador. Assim, essa visão rompe com a divisão sexual do trabalho, uma vez que constrói referências do homem como cuidador para a criança, para além da função de provedor. Destaque para a resposta da Gestora B:

Acho importante, um avanço, pois nas famílias os pais assumem esse papel de cuidar dos filhos, as esposas trabalhando, esses pais atuantes tratam com mais naturalidade. Considero importante pelo desenvolvimento da criança e o papel da Educação Infantil é o desenvolvimento global da criança e ela passa muito tempo aqui e tem que vivenciar várias práticas sociais da vida. Essa figura masculina é importante, pois existe homem lá fora, nas casas delas, na rua. Essa figura é importante para o desenvolvimento da criança. Só acho que, quando tiverem os editais, tem que sair mais específico sobre a realidade que eles vão enfrentar e evitar estranhamentos (Gestora B).

A Gestora B, em sua fala, apresenta que é importante a presença masculina na educação infantil para o desenvolvimento da criança e cita que nessa etapa o papel educacional é o desenvolvimento global durante a infância, aspecto que coaduna com a LDB, em seu Artigo 2º, que estabelece: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Desse modo, a Gestora B resgatou esse aspecto tão relevante, presente no documento que rege a educação no país. Além disso, ela acredita que com os

homens na educação infantil favorecerá o desenvolvimento dos aspectos globais. Outra questão que ela pontuou foi que as famílias onde o homem compartilha com suas esposas as tarefas de casa e cuidado com os filhos, eles aceitam com mais naturalidade a presença masculina no CMEI.

O rompimento do preconceito contido no medo de abuso por parte de profissionais homens foi algo recorrente nas falas dos pesquisados ao tratarem da importância de maior inserção de homens na educação infantil. Um exemplo disso é a resposta do Gestor C:

Acredito que seja importante a presença da figura masculina para tirar esse preconceito em torno da Educação Infantil e permitir que os próprios pares desconstruam alguns preconceitos e desmitifiquem que [profissionais] homens são possíveis abusadores (Gestor C).

Nesse relato, mais uma vez aparece a discussão do preconceito e da relevância em desmitificar o homem como potencial abusador, tal qual os professores e auxiliares também denunciam. Muito interessante esse reconhecimento por um gestor, pois confirma que esses preconceitos saem muitas vezes dos próprios pares, por quem eles precisariam ser mais acolhidos nas instituições.

A formação foi outro aspecto apontado pelos professores e auxiliares e igualmente contemplado pelos gestores, em especial pelas Gestoras D e A:

Acho importante sim, só acredito que precisa haver uma melhor formação e preparo para esses profissionais. Assim como tem curso de formação em alguns cargos após passar no concurso, creio que na Educação infantil tinha que ter, tanto para os homens, quanto para as mulheres; mas para os homens, por estarem no novo, será ainda mais importante (Gestora D).

Eu acho que pela representatividade, acho que é muito importante sim, eles só precisavam ter uma formação para isso, pois a chegada deles sem nenhum preparo para eles atrapalhou muito na rotina, no dia a dia da instituição, no desenvolvimento da rotina pedagógica com relação ao lúdico. Têm professoras que faziam muita coisa, mas hoje se sentem inibidas devido à presença deles. Eles são muito importantes, mas bato na tecla que eles têm que ter formação. Eles têm que entender que quando uma professora faz uma voz fina ou uma voz grossa, que a entonação de voz é lúdica para a criança, não é motivo de risada, de riso nas costas das professoras, porque elas estão imitando uma galinha. As salas de aula não são mais as mesmas, as apresentações não são mais as mesmas, elas ficaram inibidas. É triste ver professoras envergonhadas, perdeu muito a educação. Esse é meu ponto de vista, ou seja, eles são importantes sim, mas precisam estar preparados e saber qual realidade vão enfrentar, recebendo formação para isso (Gestora A).

A Gestora A mostra que, apesar de achar importante a presença masculina, acredita que a falta de preparo desses profissionais, associada ao machismo, também contribui para muitos conflitos e dilemas nas instituições. Ela trouxe uma visão diferente da apresentada pelos sujeitos homens. Nessa fala, convém destacar que se por um lado, os professores e auxiliares afirmam sofrer resistência, por outro, a gestora acredita que eles também têm suas resistências a elementos do fazer pedagógico e, por isso, causam sofrimento também.

Contudo, o importante não é saber quem tem razão nesses discursos e sim, como aproximar as falas, como esses profissionais possam se entender, uma vez que a sensação de ambos se difere e os sentimentos também. Além disso, essas experiências relatadas pela Gestora A são decorrentes dos termos do edital n. 001/2016, que não exigiu nenhuma formação pedagógica para o cargo de auxiliar. Logo, a postura dos homens mencionados nessas experiências é de quem não está habituado às estratégias próprias do processo de educação de crianças. Portanto, torna-se muito pertinente quando a Gestora A reconhece que os profissionais homens são muito importantes, mas ressalta como essencial a formação apropriada para eles. Contudo, essa necessidade formativa não se refere apenas aos profissionais homens, mas a todos os profissionais que atuam na educação infantil, independente de gênero. Logo, esse confronto e aproximação de falas dos segmentos profissionais nos possibilita identificar que não basta inserir **homens** na educação infantil, mas **profissionais homens**, portanto, devidamente qualificados.

A Gestora D reforça a importância dos profissionais homens na educação infantil e retoma igualmente a demanda por uma formação adequada para as funções desses espaços. Inclusive, sugere a realização de cursos de formação no início da carreira, assim como ocorre em algumas outras profissões do serviço público. Dessa forma, a carência de formação para atuarem na educação infantil é levantado por ela como fator a ser superado a fim de propiciar melhoria nessas tensões advindas com a presença masculina nas instituições de educação infantil. É igualmente pertinente essa avaliação da Gestora D porque, a exemplo da paternagem, a pouca ou nenhuma formação específica para esses profissionais (homens e mulheres) concorre para a desvalorização da profissão, pois a formação é um dos mais importantes elementos da profissionalização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o objetivo consistiu em compreender aspectos da divisão sexual do trabalho concernente à educação e ao cuidado de crianças, de modo a analisar os conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens nos Centros de Educação Infantil em Goiânia. Assim, é importante retomar o fato de que diferente das outras etapas onde a educação era ocupada por homens e foi se feminizando, a educação infantil já nasceu e permaneceu feminizada. Devido a isso, o aumento dos profissionais homens, a partir do último concurso de 2016, trouxe mudanças significativas na SME em Goiânia, discutidas no decorrer da tese.

Neste estudo, foi apresentado, na primeira seção, o estado do conhecimento acerca da temática, a fim de contextualizá-la, além dos objetivos da pesquisa. Em seguida, buscou-se apresentar os elementos históricos que constituem a atuação masculina na educação infantil, especialmente as relações de gênero, permeadas pela divisão sexual do trabalho, na segunda seção.

Além disso, os processos históricos da educação infantil e as concepções de criança e de infância foram discutidos na terceira seção, relacionando-os ao atual momento no país. Em seguida, a tese trouxe um panorama da educação infantil em Goiânia, o processo de municipalização da educação infantil, e a inserção dos homens nessa etapa da educação na SME de Goiânia, tendo em vista o grande aumento a partir do concurso de 2016, na quarta seção.

Ademais, os desdobramentos da pesquisa foram apresentados na quinta seção. Sendo uma pesquisa de campo de abordagem quanti-qualitativa, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético. Por fim, na sexta seção, foram apresentados, os resultados, analisados à luz dos teóricos abordados ao longo da tese, propiciando a compreensão dos conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens na educação infantil em Goiânia, objeto de estudo dessa pesquisa.

No percurso, buscou-se compreender a divisão sexual do trabalho sob a perspectiva histórica, bem como a compreensão da infância, enquanto construto social da modernidade e período marcado pelas fases do desenvolvimento humano e seus conflitos. Considerou-se também a forte influência desse contexto histórico segregacionista presente na educação infantil e da perspectiva higienista na promoção da dicotomização entre o cuidar e educar.

Outro fator presente na fala das autoras que foi discutido na tese é a questão da concepção de masculinidade hegemônica, aspecto que contribui para muitos preconceitos quando homens optam por realizar tarefas ditas como femininas. Por outro lado, foi apresentado que alguns homens têm resistência por realizar essas atividades, no entanto Louro (2012) destaca que com relação ao cuidado de crianças na educação infantil não são só os profissionais homens que apresentam essa resistência por entenderem que as mulheres têm mais condições de realizar, algumas mulheres também não gostam de desempenhá-las.

À vista disso, fica evidenciado que em geral a mulher exerce essas funções não porque gostam, mas sob a perspectiva da díade cuidar e educar, presente ao longo da tese e na análise de diversos autores. Assim, na grande maioria das vezes são as mulheres que executam essas tarefas nas instituições de educação infantil.

Constatou-se a necessidade de se discutir a divisão sexual do trabalho nos espaços escolares, com a promoção de espaços de diálogo, sobretudo entre esses profissionais e seus pares, mas também entre eles e as famílias. Tendo em vista acabar com a segregação e o preconceito, esses espaços dialógicos são vitais. Assim, é necessário entender esses espaços de diálogos ainda mais necessários e pertinentes na atualidade. Afinal, essa nova configuração da presença masculina exige, mais do que nunca, uma nova construção, para que novas representações possam surgir a partir de práticas mais acolhedoras e igualitárias, de modo que a educação infantil se torne espaço de todos. Onde seus sujeitos sejam julgados pela sua capacidade e não pelo gênero.

Dessa forma, se vislumbrou, no decorrer deste estudo, a educação infantil na qual a divisão sexual do trabalho possa ser rompida, possibilitando, enquanto seres humanos livres de estigmas e em equidade, a compreensão de sua existência no mundo, uma consciência de si, para possibilitar o cuidado do outro.

Esta pesquisa identifica que os conflitos enfrentados pelos profissionais homens em espaços de educação infantil decorrem de desigualdades históricas que estão presentes na sociedade brasileira, como a exacerbação da divisão sexual do trabalho, a feminização dos espaços de educação infantil e a naturalização e legitimação de estereótipos e preconceitos diversos. Dentre os principais conflitos enfrentados pelos profissionais homens, está a suspeição, por parte da família e por vezes até dos pares.

Essa suspeição se manifesta por meio de reclamações, de sugestões e indiretas, de olhares de desconfiança, de monitoramento à porta da sala e até de segregação, que visam distanciar esses profissionais homens da educação infantil, principalmente do atendimento aos bebês e das atividades concernentes ao banho, por exemplo. Essa atmosfera de suspeição leva o profissional homem a não se sentir acolhido nas instituições, instigando-o à insegurança, à segregação, e a pedidos de transferência para turmas de crianças maiores, quando não para outra unidade ou para outra tarefa, como gestão. Há caso, inclusive, de relato sobre pedido de exoneração.

A presente pesquisa evidencia ainda que os conflitos se relacionam sobretudo às responsabilidades que envolvem o cuidado, em especial aquelas que demandam maior contato íntimo com as crianças. Todos os segmentos profissionais pesquisados mencionam que esse é o grande temor das famílias, embora somente os professores e auxiliares homens mencionem que os pares dos locais de trabalho também contribuem para que eles sejam afastados dessas atividades.

Os respondentes e pessoas entrevistadas acreditam não haver políticas públicas suficientes que se voltem para a atuação do homem na educação infantil e revelam que essa omissão do Estado corrobora para os preconceitos, segregações e outras dificuldades enfrentados diariamente no trabalho com as crianças pequenas. Apesar dos problemas evidenciados por essa pesquisa, percebe-se que há um silenciamento também da legislação sobre os auxiliares de atividades educativas, inclusive a respeito de formação específica para esses profissionais. Aliás, silenciamentos também se observam na reação de alguns dos profissionais pesquisados diante de experiências marcadas pela violência simbólica/psicológica, que se apresenta em formas diversas.

O aspecto da formação foi bastante enfatizado pelos profissionais pesquisados, especialmente pelos gestores, que acreditam que essa falta de preparo potencializa os conflitos e dilemas presentes nos CEIs e CMEIs de Goiânia. Logo, o confronto e a aproximação de falas dos três segmentos profissionais pesquisados revelam que no contexto dos conflitos todos, não basta inserir **homens** na educação infantil, mas **profissionais homens**, portanto, devidamente qualificados para as atividades de cuidado, mas também de natureza didática, uma vez que são indissociáveis.

Considerando-se as exigências para as transformações sociais no Brasil e no mundo moderno, bem como o histórico constitutivo da educação infantil, observa-se a urgência necessária de outras pesquisas para dar conta de lacunas dessa temática, pois se esbarrou nas poucas produções existentes. Dentre essas lacunas, percebe-se a relevância de pesquisas, quanto à atuação dos homens em espaços de educação infantil, a fim de nortear o trabalho com as crianças pequenas e contribuir para que ela seja um espaço de todos os sujeitos e para todas as pessoas, atuando onde e como quiserem. Evidentemente, por se tratar de uma temática sensível como essa, este estudo foi desafiador, pois na sociedade brasileira temas relacionados à divisão sexual do trabalho na educação infantil costumam despertar polêmicas. No entanto, essa é precisamente uma das razões pelas quais demandam mais pesquisas, com vistas a desvelar a realidade concreta e os processos que envolvem essas polêmicas sociais e seus conflitos.

Por conseguinte, ao trabalhar essas temáticas sensíveis socialmente, avançamos na construção de novas representações e novos *habitus*, que possibilitarão não somente a realização de outras pesquisas, mas as elucidações de fatos e transformações sociais.

Portanto, destaca-se por meio dessa pesquisa que os conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens na educação infantil em Goiânia, não ocorrem devido a erro deliberado da SME, nem dos gestores e colegas de trabalho, tampouco dos professores e auxiliares homens, mas em decorrência das representações preconceituosas enraizadas historicamente, naturalizadas nessa perspectiva sexista e reproduzidas nas estruturas sociais e hierárquicas das instituições das quais a educação infantil faz parte.

Assim, para finalizar, cabe mais uma vez reforçar a tese defendida a partir da realização desta pesquisa de doutorado de que a entrada do homem na educação infantil rompe com a divisão sexual do trabalho, pois esta divisão é algo proeminente e os profissionais homens têm vivenciado conflitos e dilemas, assim como sofrido violência verbal e simbólica, por esses sujeitos desempenharem a docência na educação infantil, local ocupado majoritariamente por mulheres, devido à visão sexista e preconceituosa historicamente constituída.

REFERÊNCIAS

ALVES, B. F. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?** 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Fortaleza, 2012.

AMUDE, A. M.; SILVA, G. B. da. Os jardins-de-infância: um estudo sobre a formação do ser humano a partir dos postulados de Friedrich Froebel. **Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 2, p. 168-172, maio/ago., 2008.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

ARCE, A. **A Pedagogia da “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, I. G. Das políticas contraditórias de flexibilização e centralização: reflexões sobre a história e as políticas de educação infantil em Goiás. **Inter-Ação**, Rev. Fac. Educ. UFG, v. 33, n. 2, p. 379-393, jul./dez., 2008.

BELLO, A. T.; ZANETTE, J. E.; FELIPE, J. O homem-professor na educação infantil e a construção da profissionalidade. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 558-579, jul./dez., 2020.

BEZERRA NETO, L. E.; COLARES, A. **Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional**. 2002. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 20 dez. 2021.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

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

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; DIFEL, 1989. (Coleção Memória e Sociedade).

BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Sociologia).

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: cursos no *Collège de France* (1989-2002). Tradução de Rosa Freire d'Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 1. reimp. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil** [Constituição de 1988]. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 59. Acrescenta [...], e dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. **Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação correlata (ECA)**. 12. ed. Brasília, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho

(CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2016a.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020 (edição extra).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 5/2009**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-infantil#:~:text=No%20ano%20passado%2C%20eram%208.972,em%20creches%20e%20pr%C3%A9%20Descol as.&text=Os%20dados%20s%C3%A3o%20do%20Censo,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC\)](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-infantil#:~:text=No%20ano%20passado%2C%20eram%208.972,em%20creches%20e%20pr%C3%A9%20Descol as.&text=Os%20dados%20s%C3%A3o%20do%20Censo,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC).). Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Edição Atualizada, março de 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde**: um passo a mais na cidadania em saúde. Brasília, DF: 2002. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/notificacao_maustratos_crianças_adolescentes.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRUM, M. L. T. **Pedagogia Social em Pestalozzi**: teoria e prática pedagógica. 2014. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CAMERON, M. Promessa ou problema? Uma revisão da literatura sobre homens que trabalham em serviços para a primeira infância. **Gênero, Trabalho e Organização**, v. 8, n. 4, p. 430-453, 2001.

CARVALHO, A. M. de O. **Vozes masculinas no cotidiano escolar**: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred

Schutz. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP: 2015.

CASTRO, F. F. de. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério.** 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP: 2014.

CHAMBOREDON, J. C; PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 32-56, 1986.

COHEN, D. *Why there are so few male teachers in early grades?* **Education Digest**, v. 2, n. 57, p. 11-13, 1992.

CONCEIÇÃO, C. M. Políticas públicas para a educação da criança pequena: uma análise das décadas de 1970 a 1990. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 13, p. 37-46, jan./jun., 2013.

COONEY, M. H.; BITTNER, M. T. Men in early childhood education: Their emergent issues. **Early Childhood Education Journal**, v. 29, n. 2, p. 77-82, 2001.

CORRÊA, J. B. **A vida não é descartável: o olhar de crianças sobre a própria infância.** 108 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) - PPGDS, Universidade Estadual de Montes Claros, Minas Gerais: 2018.

CUSHMAN, P. *The male teacher shortage: A synthesis of research and worldwide strategies for addressing the shortage.* **KEDI Journal of Educational Policy**, v. 4, n. 1, p. 79-98, 2007.

DAVIES, N. Fundeb: uma avaliação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, p. 100-115, jan./abr. 2021.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 18, n. 73. Brasília, 2001, p. 11-28.

FARIA, A. H. de. **Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grande do Sul (1962-2007).** 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul: 2018.

FEENEY, S.; MORAVCIK, E.; NOLTE, S. **Who am I in the lives of children? An introduction to early childhood education.** 10. ed. Pearson Education, 2016.

FERREIRA, J. L. **Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural.** 107 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2008.

FERREIRA, W. do N. **As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de educação infantil de Belo**

Horizonte. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2017.

FRANCIS, B. ***Boys, girls and achievement: addressing the classroom issues.*** London, Routledge, 2000.

FRANCIS, B.; SKELTON, C. *Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom*, **Sex Education**, v. 1, n. 9, p. 9-21, 2001.

FREITAS, O. C. R. A feminização da educação e ocupação dos espaços de poder na escola: a força do discurso sexista e a atuação da mulher na gestão escolar. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. **Edital n. 001, de 22 de março de 2016.** Regulamenta o Concurso Público para o provimento de vagas nos cargos do quadro de pessoal permanente da Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Goiânia, 2016. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/sistemas/sicon/download/Administracao/Concurso%20001-2016/EDITAL_EDUCACAO_PREFEITURA_GYN_2016.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 7.997, de 2000.** Plano de Carreira do Magistério. Goiânia, 2000.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 9.128**, de 29 de dezembro de 2011.

GOIÂNIA. SME. **Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia.** Goiânia, 2019.

GOIÂNIA. SME. **Infâncias e Crianças em Cena:** por uma política de Educação Infantil para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia, 2014.

GOIÂNIA. SME. **Saberes sobre a Infância:** a construção de uma política de Educação Infantil. Goiânia, 2004.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e esporte. **Educação Infantil:** Documento Curricular para Goiás, vol. 1. Goiânia, 2018.

GONÇALVES, J. P. Ciclo vital: início, desenvolvimento e fim da vida humana e possíveis contribuições para educadores. **Contexto & Educação**, Injuí, v. 31, n. 98, p. 79-110, jan./abr. 2015.

GONÇALVES, J. P.; ANTUNES, J. B. Memórias de professores homens que trabalharam como docentes de educação infantil e suas representações sociais. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 16, p.134-153, 2015.

GONÇALVES, J. P.; FARIA, A. H. de. Representações sociais de famílias sobre a atuação de homens professores com crianças de educação infantil. **Cadernos de**

Pesquisa em Educação – PPGE/UFES, Vitória, a. 12, v. 19, n. 41, p. 144-164, jan./jun. 2015.

GONÇALVES, J. P.; FERREIRA, V. C. de M.; CAPRISTO, Z. R. N. Professores homens desempenham as mesmas funções que as professoras na educação infantil? Olhares dos gestores escolares. **Educação em Foco**, ano 21, n. 34, p. 125-145, maio/ago. 2018.

GONÇALVES, J. P.; OLIVEIRA, E. L. de. Comunidade escolar de Mato Grosso do Sul: refletindo sobre o trabalho de docentes do gênero masculino. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 275-285, maio-ago. 2017.

GONÇALVES, J. P.; OLIVEIRA, A. M. S. S. V. Relações de gênero e diversidade sexual em escolas públicas de Mato Grosso do Sul. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 11, n. 24, p. 124-146 maio/ago. 2019.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HARIS, K.; BARNES, S. *Male teacher, female teacher: exploring children's perspectives of teachers' roles in kindergartens*. **Early Child Development and Care**, v. 2, n. 179, p. 167-180, 2009.

HUBER, L.; VOLLUM, L.; STROUD, J. *Encouraging men to enter the field of child care: What can be done?* **Early Child Development and Care**, v. 1, n. 65, p. 17-21, 2000.

HUTCHINGS, M. **Towards a representative teaching profession: gender**. Paper presented at University of North London, 11 december, 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-15,-16,53,54,55,-17,-18,128&ind=4704>. Acesso em: 07 nov. 2020.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

JONES JUNIOR, R.; JENKINS, A. **Call me mister: the re-emergence of African American male teachers in South Carolina**. Charleston: Advantage Media Group, 2012.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006a.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006b.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAHELMA, E. *Lack of male teachers: a problem for students or teachers?* **Pedagogy, Culture and Society**, n. 8, p.173-186, 2000.

LIMA, M. da C. S. **Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias.** 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pernambuco, Recife: 2017.

LOPES, E. S. dos S. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?** 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2015.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del; PINSK, Carla Bassanezi (Orgs.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 441-481.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACNAUGHTON, G.; NEWMAN, B. *Masculinities and men in early childhood: Reconceptualising our theory and our practice.* In: DAU, E. (Editor). **The anti-bias approach in early childhood.** Sydney, Australia: Longman, 2001. p. 145-157.

MARIOTTO, R. M. M. **Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise.** Estilos da Clínica, v. VIII, n. 15, p. 34-47, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v8n15/v8n15a03.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês.** São Paulo: Escuta, 2009.

MARTINO, W. *Male teachers as role models: addressing issues of masculinity, pedagogy and the remasculinization of schooling.* **Curriculum Inquiry**, v. 2, n. 38, p.189-223, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 3. reimpr. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2010. (Coleção "A obra-prima de cada autor").

MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto do Partido Comunista.** 2. edição. Tradução de Marcos Aurélio Nogueira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção "Vozes de bolso").

MELLO, D. T. de. **Uma genealogia das políticas públicas para creche no Brasil: Estado e infância de 1899 a 1920.** 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Campinas, SP: Unicamp, 2008.

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

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 09-29.

MONTEIRO, M. K. **Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil**. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Unicamp, Campinas, SP, 2014.

MONTEIRO, M. K. **Gênero e gestão na educação infantil: Trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais**. 213 f. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, SP: 2019.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 153, p.720-741 jul./set. 2014.

MORENO, R. R. M. **Professores homens na Educação Infantil do município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2017.

MOURA, J.F.; OLIVEIRA, L. M.; JUNIOR, J. A. S.; SILVA, M. F. **Presença notada, ausência sentida: concepções de docentes homens na educação infantil**. Educação, gênero e sexualidade. Guarujá, SP: Editora Científica, 2021.

NERY, S. A. **Educação infantil como direito fundamental à formação da criança: contornos do conteúdo do direito exigível**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NUNES, P. G. **Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia: 2013.

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

PEREIRA, M. A. B. **Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP: 2012.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte**. 2011. 140f. Dissertação 58 (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RAMOS, C. E. T. **Quem Tem Medo do Lobo Mau? Inquietações e Medos Sobre o Trabalho do Homem na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-Goiás, 2020.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na Colônia. *In*: LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 79-94.

RIBEIRO, M. A.; FERRIANI, M. das G. C.; REIS, J. N. dos. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, 456-464, mar./abr., 2004.

ROCHA, A. **Trabalhadoras da FAET**: condições de trabalho e sobrecarga doméstica. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2012.

ROSA, F. J. P. da. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro: 2012.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SANDERSON, C. **Abuso sexual em crianças**: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia. São Paulo: M. Books, 2008.

SANTOS, H. L. M. O. **Bendito entre as mulheres**: um estudo sobre a presença de professores homens na Educação Infantil. 108 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Unicamp, Campinas-SP: 2020.

SANTOS, L. B. dos. **Gênero e educação infantil**: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, RS: 2014.

SAPAROLLI, E. C. L. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 107-125, 1997.

SARGENT, P. *The gendering of men in early childhood education*. **Sex Roles**, v. 3, n. 52, p. 251-259, 2001.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção Memória da Educação).

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creches. Tese de (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 71-99, 1995.

SILVA, B. L. B. **A presença de homens docentes na educação infantil:** lugares (des)ocupados. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2015.

SILVA, P. R. da. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na educação infantil. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, SP: 2014.

SIQUEIRA, R. **Do silêncio ao protagonismo:** por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Tese (Doutorado em Educação) - 222f. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

SKELTON, C. *A study of the career perspectives of male teachers of young children. **Gender and Education***, v. 3, n. 3, p. 279-289, 1991.

SKELTON, C. **Schooling the boys.** Buckingham: Open University Press, 2001.

SMITH, J. **Male primary teachers: Disadvantaged or advantaged?** Paper presented at the Australian Association for Research in Education conference. 2004. Disponível em: www.aare.edu.au/04pap/smi04051.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

SOUSA, J. E. de. **“Por acaso existem homens professores de educação infantil?”:** um estudo de casos múltiplos em representações sociais. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará: 2011.

SOUZA, M. I. de. **Homem como professor de creche:** sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. 248 f. Dissertação (Mestrado em Ciências: Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP: 2010.

TENNHOFF, W.; NENTWICH, J. C.; VOGT, F. *Doing gender and professionalism: Exploring the intersectionalities of gender and professionalization in early childhood education, **European Early Childhood Education Research Journal***, v. 3, n. 23, p. 340-350, 2015.

TERRES, T. **Desafios de ser gestor homem nos centros de educação infantil do município de São Paulo.** 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2019.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun., 2014.

VALDEZ, D. **História da infância em Goiás:** séculos XVIII e XIX. Goiânia: AGEPEL; UEG: Goiânia, 2002. (Coleção Histórias de Goiás).

VASCONCELOS, F. U. P. **Heteronormatividade e educação infantil:** uma análise a partir da feminização do ensino. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE: 2014.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 95-134.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602017000300149&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 12 ago. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A: SOLICITAÇÃO DE DADOS JUNTO À SME



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Campo Grande, MS, 19 de maio 2021.

De: Professora Doutora Josiane Peres Gonçalves
Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, Campo Grande / MS
À: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia / GO

SOLICITAÇÃO

Prezado/a Senhor/a,

Tendo em vista que a minha orientanda de Doutorado, IRENE SILVA DE ABREU, pretende desenvolver a pesquisa intitulada “Educação e divisão sexual do trabalho: conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos Centros de Educação Infantil de Goiânia”,

Assim objetivando compreender os conflitos e os dilemas enfrentados pelos profissionais homens (professores e auxiliares) no exercício de sua atividade profissional na educação infantil na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em particular devido ao aumento de profissionais homens nos CEIs e CMEIs e à visão ainda sexista de parte da comunidade escolar. Desse modo, **solicito informações acerca da quantidade de homens que atuam como docentes e auxiliares nas instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Goiânia /GO**, assim como a quantidade de profissionais homens que tomaram posse desde 2016 e que exoneraram. Ademais, solicito o quantitativo de contratos e efetivos, tendo em vista a relevância destes dados para o presente estudo.

Atenciosamente,

Josiane Peres Gonçalves
Professora Associada II - UFMS

APÊNDICE B: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



De: Irene Silva de Abreu sob orientação de Josiane Peres Gonçalves
À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – GO

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Campo Grande – MS, 14 de agosto de 2021.

Venho por este meio solicitar autorização para o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, com a realização de questionário por meio do *Google Forms* e gravação de entrevistas individualizadas, referente ao Projeto de Pesquisa de Doutorado em Educação intitulado “**Educação e divisão sexual do trabalho: conflitos e dilemas enfrentados por profissionais homens nos centros de educação infantil de Goiânia**”, de autoria de Irene Silva de Abreu, sob a orientação de Josiane Peres Gonçalves. A coleta de dados será realizada com professores e auxiliares homens que atuam na Educação Infantil na SME de Goiânia, bem como com os gestores das respectivas instituições. As entrevistas e questionário integrarão os dados para elaboração da tese de doutorado em educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/UFMS). Devido à situação pandêmica hodierna, tanto os questionários, quanto às entrevistas, ocorrerão de forma remota, garantindo-se os protocolos de biossegurança. Essa pesquisa tem como objetivo compreender os aspectos que envolvem a divisão sexual do trabalho, bem como os conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens nos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia.

Atenciosamente,

Irene Silva de Abreu
Ireneabreu7@hotmail.com
(62) 99138 4560
FAED/PPGEDU/UFMS
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Cidade Universitária - Campo Grande – MS

Profª. Drª. Josiane Peres Gonçalves
Telefone (Secretaria): (67) 3345-7616/ 3345- 7617

Goiânia – GO, ___/___/___

CIENTE: _____ CMEI _____

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UFMS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa intitulado: **EDUCAÇÃO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: CONFLITOS E DILEMAS ENFRENTADOS POR PROFISSIONAIS HOMENS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA**. Meu nome é **Irene Silva de Abreu**, sou a pesquisadora responsável, doutoranda em **Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Devido à situação pandêmica hodierna, tanto os questionários, quanto às entrevistas, ocorrerão de forma remota, respeitando os protocolos de biossegurança. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável **Irene Silva de Abreu**, ou com a orientadora da pesquisa, a **professora Dra. Josiane Peres Gonçalves** através do e-mail: josiane.peres@ufms.br Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada à pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS. E-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

O motivo desta pesquisa é compreender os aspectos que envolvem a divisão sexual do trabalho, bem como os conflitos e dilemas enfrentados pelos profissionais homens nos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia. Assim, os benefícios com a pesquisa são maiores que os riscos que possam apresentar. A pesquisa será feita por meio de questionário preenchido no *Google Forms* e entrevista realizada pela plataforma digital *Google Meet*. O mesmo atenderá normas de sigilo das informações confidenciais, o entrevistado (a) terá um tempo estimado de 15 a 20 minutos para as respostas. Caso o entrevistado(a) queira interromper sua participação antes, durante ou após o preenchimento do questionário e entrevista é perfeitamente possível, sem penalização alguma. Ser-lhe-á assegurado o anonimato, sem qualquer ônus ou prejuízo.

Participante

Pesquisadora

Ao término da pesquisa, a pesquisadora retornará à sua instituição para apresentar os resultados. Esse retorno, por parte da pesquisadora, possibilitará uma melhor reflexão sobre a temática. A pesquisadora manterá os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. A pesquisadora responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que o entrevistado(a), terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa.

Eu, abaixo assinado, discuti com a profa. Mestra Irene Silva de Abreu sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Você autoriza a gravação do áudio da entrevista? () não () sim

Campo Grande, ____, de _____, de 2021

_____	____/____/____
Assinatura do participante	Data

_____	____/____/____
Assinatura do pesquisador	Data

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO – PROFESSORES E AUXILIARES



UFMS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Questionário para os profissionais da educação: professores e auxiliares homens

Prezado Professor/auxiliar, você está participando de uma pesquisa empírica de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo intitulado: EDUCAÇÃO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: CONFLITOS E DILEMAS ENFRENTADOS POR PROFISSIONAIS HOMENS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA, de autoria de Irene Silva de Abreu, sob a orientação da Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves. As informações aqui prestadas serão utilizadas com finalidade unicamente acadêmica, resguardando-se o anonimato.

Este questionário deve ser respondido por **professores e auxiliares de atividades educativas da Rede Municipal de Goiânia** que atuam em CEI/CMEI de Goiânia, na modalidade *google forms*. Para as questões a seguir, procure responder de forma objetiva e clara, a fim de que os objetivos sejam alcançados e não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo *levantar*. *Evite também deixar questões sem resposta*.

É uma satisfação contar com sua colaboração! Agradeço antecipadamente.

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

Instituição de Ensino: _____

Nome (opcional): _____

Grau de escolaridade: _____

Agrupamento de atuação: _____ Turno de atuação: _____

Nacionalidade: _____

Naturalidade (cidade e UF): _____

Idade: _____ Religião: _____

Data: ____/____/2021.

02 Sexo:

- a. () masculino
- b. () feminino
- c. Outro

03 Idade: _____

04 Estado civil:

- a. ☐ solteiro(a)
- b. ☐ casado(a)
- c. ☐ viúvo(a)
- d. ☐ divorciado(a)
- e. ☐ Outro. Qual? _____

05 Tem filho(s):

- a. ☐ não
- b. ☐ sim. Quantos? _____

6 Como você se considera:

- ☐ negro ☐ pardo ☐ branco ☐ índio
☐ prefiro não identificar

6.1 Tem alguma deficiência? ☐ não ☐ sim. Qual? _____

6.2 Documentos Pessoais que possui:

- ☐ Carteira de identidade-RG ☐ Certidão de nascimento ☐ Carteira de trabalho
☐ Certidão de casamento ☐ CPF ☐ Título de eleitor ☐ Recadastrado biométrico

6.3 Como você chega até o CEI/CMEI?

- ☐ a pé ☐ transporte público ☐ motocicleta ☐ bicicleta ☐ transporte escolar
☐ carro próprio ☐ outros _____

6.4 Ao vir para o CEI/CMEI você vem:

- ☐ direto de outro trabalho ☐ de casa ☐ de outro lugar (qual?)

6.5 Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?

- ☐ duas pessoas ☐ cinco pessoas
☐ três pessoas ☐ mais de cinco pessoas
☐ quatro pessoas

- ☐ em cursos de formação ☐ no trabalho
☐ celular/internet móvel ☐ em casa de parentes e amigos

7.6 Como você aprendeu a utilizar os recursos do computador:

- ☐ em casa ☐ amigos ☐ por conta própria ou sozinho
☐ curso de formação ☐ no trabalho ☐ escola

7.7 Quais desses aparelhos ou serviços você não saberia viver sem:

- ☐ celular
☐ Computador
☐ Internet
☐ Outros. Quais? _____

8 ASPECTOS SOCIOECONÔMIOS

8.1 Como você se sustenta?

- ☐ vivo com a minha própria renda
☐ sou sustentado pela família
☐ sou sustentado por parentes
☐ ajuda do governo. Qual? _____

8.2 Você é concursado ou possui contrato temporário?

8.3 Que tipo de trabalho você faz hoje? Descreva a sua rotina:

8.4 - Com quantos anos começou a trabalhar?

- ☐ antes dos 14 anos ☐ dos 14 aos 18 anos ☐ acima dos 18 anos

8.5 Quantas horas você trabalha por dia?

- ☐ quatro horas ☐ seis horas ☐ oito horas ☐ entre nove e dez horas

() mais que dez horas

8.6 Aproximadamente qual a sua remuneração mensal?

- () 1 salário mínimo
- () 2 salários mínimos
- () 3 a 4 salários mínimos
- () 5 a 6 salários mínimos
- () mais de 6 salários mínimos

8.7 O que fez você ingressar na carreira do magistério? Enumere por ordem de importância. Considerando a ordem de importância de 1 (mais importante) até 7 (menos importante)

- () Para conseguir emprego melhor
- () Por ter um mercado de trabalho amplo
- () Para realizar um sonho, ou seja por influência da família
- () Vontade de vencer na vida e dar um futuro melhor para a família
- () Pela remuneração
- () Por incentivo de outras pessoas
- () Pela jornada de trabalho
- () Outro _____

9 FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ DOCENTE

9.1 Qual seu curso de formação inicial?

9.2 Você acredita que o seu curso, de fato, ofereceu uma formação profissional inicial de qualidade?

() Sim () Não

Justifique:

9.3 Existe algum tema, assunto ou conteúdo que você já estudou ou conhece e gostaria que fosse aprofundado nos momentos de capacitação (cursos de formação continuada)?

9.4 Já fez algum curso de formação continuada sobre gênero na educação infantil?

9.5 Sente-se preparado para atuar na educação infantil?

Explique:

9.6 Como você reage diante das manifestações de resistência por ser homem numa profissão predominantemente feminina?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

10 GÊNERO E SEXUALIDADE

10.1 O que é gênero e sexualidade para você?

11 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO

11.1 O que você entende por divisão sexual do trabalho?

11.2 Você acha que há Políticas Públicas suficientes que trabalhem as questões de gênero na Educação Infantil?

() Sim () Não

Justifique:

11.3 Na sua opinião, qual a importância dessas políticas na formação dos profissionais que atuam com a educação infantil?

12 RESPONDA COM SINCERIDADE. LEIA ATENTAMENTE E MARQUE COM UM “X”:

12.1 Depois que entrou para o atual CMEI, você notou alguma diferença em relação a:

	Sim	Não
1 – Modo de se comportar frente aos desafios de ser homem numa profissão feminizada		
2 – Forma como você vê a presença masculina nos espaços de educação infantil		
3 – Método de trabalho com a temática da docência masculina		
4 – Valorização que você dá às questões de gênero no seu planejamento pedagógico		

Agora enumere na terceira coluna, por ordem de importância.

		Enumere
1 – Modo de se comportar frente aos desafios de ser homem numa profissão feminizada		
2 – Forma que você vê a presença masculina nos espaços de educação infantil		
3 – Método de trabalho com essa temática		
4 – Valorização que você dá às questões de gênero no seu planejamento pedagógico		

12.2 Quanto a trabalhar com a educação infantil numa profissão vista socialmente como feminina, avalie com “X” se você sente dificuldade e a que poderia estar relacionada essa dificuldade:

	sim	não
1 – Dificuldade de lidar com a sua própria atuação		
2 – Dificuldade de lidar com os conflitos que surgem em decorrência de gênero		
3 – Dificuldade pela maneira como foi recebida na instituição		
4 – Dificuldade pela maneira de enxergar da comunidade com quem você mantém contato		
4 – Dificuldade devido à sua formação cultural		

Se você assinalou que tem alguma dificuldade, explique:

AGRADEÇO A SUA COLABORAÇÃO NESTA PESQUISA! SUA PARTICIPAÇÃO FOI FUNDAMENTAL! MUITO OBRIGADA!

APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO – EQUIPE GESTORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Questionário para os profissionais da educação: Equipe gestora

Prezado gestor(a)/coordenador(a), você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa intitulado: EDUCAÇÃO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: CONFLITOS E DILEMAS ENFRENTADOS POR PROFISSIONAIS HOMENS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA, coordenado pela profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves. As informações aqui prestadas serão utilizadas com finalidade unicamente acadêmica, resguardando-se o anonimato.

Este questionário deve ser respondido por gestores(as)/coordenadores(as), que atuam em CEI/CMEI de Goiânia, na modalidade google forms. Para as questões a seguir, procure responder de forma objetiva e clara, a fim de que os objetivos sejam alcançados e não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar. Evite também deixar questões sem resposta.

É uma satisfação contar com sua colaboração! Agradeço antecipadamente.

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

Instituição de Ensino:

Nome (opcional):

Grau de escolaridade:

Agrupamento de atuação: _____

Turno de atuação: _____

Nacionalidade: _____

Naturalidade (cidade e UF): _____

Idade: _____

Religião: _____

Data: ____/____/2021.

02 Sexo:

- d. ☐ masculino
- e. ☐ feminino

03 Idade:

- a. ☐ de 21 a 30 anos
- b. ☐ de 31 a 40 anos
- c. ☐ de 41 a 50 anos
- d. ☐ de 51 a 60 anos
- e. ☐ acima de 60 anos

04 Estado civil:

- a. ☐ solteiro(a)
- b. ☐ casado(a)
- c. ☐ viúvo(a)
- d. ☐ divorciado(a)
- e. ☐ outro

Qual? _____

05 Tem filho(s):

- a. ☐ não
- b. ☐ sim

Quantos? _____

6 Como você se considera:

☐ negro ☐ pardo ☐ branco ☐ índio ☐ prefiro não identificar

6.1 Tem alguma deficiência? ☐ Não ☐ Sim

Qual? _____

6.2 Documentos Pessoais que possui:

- () Carteira de identidade-RG () Certidão de nascimento () Carteira de trabalho
- () Certidão de casamento () CPF () Título de eleitor () Recadastró biométrico

6.3 Como você chega até o CEI/CMEI?

- () a pé () transporte público () motocicleta () bicicleta () transporte escolar
- () carro próprio () outros _____

6.4 Ao vir para o CEI/CMEI você vem:

- () direto de outro trabalho () de casa () outro lugar (qual?)

6.5 Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?

- () duas pessoas () cinco pessoas
- () três pessoas () mais de cinco pessoas
- () quatro pessoas

7 LAZER

7.1 Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado (a) sobre os acontecimentos atuais? (Marque apenas uma alternativa):

- () jornal escrito () TV () internet
 () rádio () revistas (Veja, Isto É, etc.) () conversando com
 pessoas
 () pelos professores, na sala de aula () não tem se mantido informado ()
 celular

7.2 Enumere 5 (cinco) atividades que você frequenta e ou participa em ordem de importância. Considerando a ordem de importância de 1 (mais importante) até 5 (menos importante).

- | | | |
|-------------------------------------|---|--|
| ☐ baladas | ☐ igreja | ☐ viagens nos finais de semana (chácaras, cidades próximas, etc.) |
| ☐ videogames | ☐ encontros religiosos | ☐ passeios nos parques ou praças da cidade |
| ☐ boate | ☐ estádio de futebol | ☐ visita a amigos/familiares |
| ☐ barzinho | ☐ passeio ao <i>shopping</i> | ☐ dormir |
| ☐ cinema | ☐ computador | ☐ jogos de cartas e tabuleiro |
| ☐ show | ☐ televisão | ☐ marque aqui com um "X" caso não pratique nenhuma dessas atividades de lazer |
| ☐ teatro | ☐ <i>Lan house</i> | |
| ☐ feira | | |

7.3 Normalmente como você realiza essas atividades:

- ☐ sozinho
- ☐ em grupo

7.4 Você tem acesso à Internet?

- ☐ sim ☐ não

7.5 Se você tem acesso à internet, em que local?

- | | |
|--|---|
| ☐ em casa | ☐ na escola |
| ☐ em cursos de formação | ☐ no trabalho |
| ☐ na <i>lan house</i> | ☐ em casa de parentes e amigos |

7.6 Como você aprendeu a utilizar os recursos do computador:

- | | | |
|--|--------------------------------------|---|
| ☐ em casa | ☐ amigos | ☐ por conta própria ou sozinho |
| ☐ curso de formação | ☐ no trabalho | ☐ escola |

7.7 Quais desses aparelhos ou serviços você não saberia viver sem:

- | | |
|---|-----------------------------------|
| ☐ celular | ☐ MP3, MP4 |
| ☐ Computador | ☐ Internet |
| ☐ Outros. Quais? | |
-

8 ASPECTOS SOCIOECONÔMIOS

8.1 Como você se sustenta?

- ☐ vivo com a minha própria renda
☐ sou sustentado pela família
☐ sou sustentado por parentes
☐ ajuda do governo

Qual? _____

8.2 Você é concursado ou possui contrato temporário?

8.3 Que tipo de trabalho você faz hoje? Descreva a sua rotina:

8.4 Com quantos anos começou a trabalhar?

- ☐ antes dos 14 anos ☐ dos 14 aos 18 anos ☐ acima dos 18 anos

8.5 Quantas horas você trabalha por dia?

- ☐ quatro horas ☐ seis horas ☐ oito horas ☐ entre nove e dez horas
☐ mais que dez horas

8.6 Aproximadamente qual a sua remuneração mensal?

- ☐ 1 salário mínimo
☐ 2 salários mínimos
☐ 3 a 4 salários mínimos
☐ 5 a 6 salários mínimos
☐ mais de 6 salários mínimos

8.7 O que fez você ingressar na carreira do magistério? Enumere por ordem de importância. Considerando a ordem de importância de 1 (mais importante) até 7 (menos importante)

- () Para conseguir emprego melhor
- () Por ter um mercado de trabalho amplo
- () Para realizar um sonho, ou seja por vocação
- () Vontade de vencer na vida e dar um futuro melhor para a família
- () Pela remuneração
- () Por incentivo de outras pessoas
- () Pela jornada de trabalho

9 FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ DOCENTE

9.1 Qual seu curso de formação inicial?

9.2 Você acredita que o seu curso, de fato, ofereceu uma formação profissional inicial de qualidade?

- () Sim () Não

Justifique:

9.3 Existe algum tema, assunto ou conteúdo que você já estudou ou conhece e gostaria que fosse aprofundado nos momentos de capacitação (cursos de formação continuada)?

9.4 Já fez algum curso de formação continuada sobre gênero na educação infantil?

9.5 Sente-se preparado para lidar com profissionais homens na docência infantil?

Explique.

9.6 Como você reage diante das manifestações de resistência da família por terem profissionais homens numa profissão predominantemente feminina?

10 GÊNERO E SEXUALIDADE

10.1 O que é gênero e sexualidade para você?

11 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO**11.1 O que você entende por divisão sexual do trabalho?**

11.2 Você acha que há Políticas Públicas suficientes que trabalhem as questões de gênero na Educação Infantil?

() Sim () Não

Justifique:

11.3 Na sua opinião, qual a importância dessas políticas na formação dos profissionais que atuam com a educação infantil?

12 RESPONDA COM SINCERIDADE. LEIA ATENTAMENTE E MARQUE COM UM “X”:

12.1 Depois que entrou para o atual CEI/CMEI, você notou alguma diferença em relação a:

	Sim	Não
1 - Modo de se comportar frente aos desafios da atuação dos homens numa profissão feminizada		
2 - Forma como você vê a presença masculina nos espaços de educação infantil		
3 - Método de trabalho com a temática da docência masculina		
4 - Valorização que você dá às questões de gênero no seu planejamento pedagógico		

Agora enumere na terceira coluna, por ordem de importância, os aspectos abaixo marcados com sim.

		Enumere
1 - Modo de se comportar frente aos desafios da atuação dos homens numa profissão feminizada		
2 - Forma que você vê a presença masculina nos espaços de educação infantil		
3 - Método de trabalho com essa temática		
4 - Valorização que você dá às questões de gênero no seu planejamento pedagógico		

12.2 Quanto a trabalhar com profissionais homens na educação infantil numa profissão feminizada, avalie com “X” se você sente dificuldade e a que poderia estar relacionada essa dificuldade:

		sim	Não
1 – Dificuldade de lidar com a atuação masculina			
2 – Dificuldade de lidar com os conflitos que surgem em decorrência de gênero			

3 – Dificuldade pela maneira como a família recebeu a presença masculina na instituição			
4 – Dificuldade pela maneira de enxergar da comunidade com quem você mantém contato			
4 – Dificuldade devido à sua formação cultural			

Se você assinalou que tem alguma dificuldade, explique:

12.3 Quanto ao trabalho do homem com a educação infantil numa profissão vista socialmente como feminina, avalie as dificuldades que você observou em sua trajetória profissional convivendo com esses profissionais e quais fatores poderiam estar relacionados a essas dificuldades, sejam no âmbito formativo, cultural ou social.

APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES E AUXILIARES**Roteiro de entrevista para os profissionais da educação – Professores e auxiliares homens**

- 1 – Fale um pouco sobre a sua trajetória formativa e se você está preparado para lidar com as manifestações de resistência por lidar numa profissão predominantemente feminina?
- 2 – Na sua opinião, que fatores têm contribuído para atrair profissionais homens para as funções de professor e auxiliares nos CEIs e CMEIs?
- 3 – Você acredita que esse aumento do número de profissionais homens na educação infantil converge para a redução das desigualdades entre homens e mulheres, para a valorização da carreira de magistério e/ou para a minimização dos efeitos da divisão sexual do trabalho em atividades relacionadas à educação e ao cuidado das crianças?
- 4 – Como se revela a divisão sexual do trabalho na educação infantil na SME de Goiânia?
- 5 – Quais dilemas e conflitos você, como profissional homem, tem enfrentando nos CEIs e CMEIs de Goiânia?
- 6 – Como você percebe que essa realidade de ampliação de profissionais homens na educação infantil tem sido entendida pela comunidade escolar, especialmente pelas famílias?
- 7 – Você tem recebido também manifestações de aceitação e de acolhimento em seu exercício profissional?
- 8 – Que limites, implícitos e explícitos, estabelecem-se na atuação dos profissionais homens na sua visão?
- 9 – Quais os conflitos e os dilemas enfrentados pelos profissionais homens (professores e auxiliares) no exercício de sua atividade profissional na educação

infantil na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em particular devido ao aumento de profissionais homens nos CEIs e CMEIs e à visão ainda sexista de parte da comunidade escolar? Justifique.

10 – Você acha importante a presença do homem na educação infantil? Acredita que essa referência é fundamental para o desenvolvimento da criança? Justifique.

APÊNDICE G: ROTEIRO DE ENTREVISTAS – EQUIPE GESTORA**Roteiro de entrevista – Equipe gestora**

- 1 – Fale um pouco sobre a sua trajetória formativa e se você se sente preparado(a) para lidar com os profissionais homens numa profissão feminizada.
- 2 – Qual é a quantidade de docentes e auxiliares que trabalham na instituição e, entre esses, quantos são homens?
- 3 – Na sua opinião, que fatores têm contribuído para atrair profissionais homens para as funções de professores e auxiliares nos CEIs e CMEIs?
- 4 – Como foi a chegada desses homens nos CEIs e CMEIs e como a comunidade escolar reagiu?
- 5 – E na atualidade, como você percebe que essa ampliação de profissionais homens na educação infantil tem sido entendida pela comunidade escolar, especialmente pelas famílias?
- 6 – Você se sente preparado(a) para lidar com as possíveis manifestações de resistência da família e comunidade escolar por lidarem com profissionais homens numa profissão predominantemente feminina?
- 7 – Quais dilemas e conflitos você percebe que os profissionais homens têm enfrentando nos CEIs e CMEIs de Goiânia?
- 8 – Como se revela a divisão sexual do trabalho na educação infantil na SME de Goiânia?
- 9 – Que limites, implícitos e explícitos, estabelecem-se na atuação dos profissionais homens na sua visão?
- 10 – Você acredita que o aumento do número de profissionais homens na educação infantil converge para a redução das desigualdades entre homens e mulheres e para a valorização da carreira de magistério? Na sua opinião, o aumento do número de profissionais homens na educação infantil contribui para a minimização dos efeitos

da divisão sexual do trabalho em atividades relacionadas à educação e ao cuidado das crianças?

11 – Você considera importante a presença do homem na educação infantil? Por quê?

12 – Existe mais alguma questão sobre a temática que não foi perguntada e que você gostaria de acrescentar?