



**UNIVALI**

**UNIVERSIDADE  
DO VALE DO ITAJAÍ**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI  
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**LUCAS VITOR BAUMGÄRTNER**

**MASCULINIDADES E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE ATRIBUÍDOS POR  
HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE (SC)**

**ITAJAÍ  
2024**

**LUCAS VITOR BAUMGÄRTNER**

**MASCULINIDADES E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE ATRIBUÍDOS POR HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE (SC)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Práticas docentes e Formação profissional. Grupo de pesquisa: Educação e Trabalho.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. **Ana Cláudia Delfini**.

**ITAJAÍ  
2024**

**LUCAS VITOR BAUMGÄRTNER**

**MASCULINIDADES E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE ATRIBUÍDOS POR HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BRUSQUE (SC)**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

Linha de pesquisa  
Práticas docentes e Formação profissional

Itajaí, 10 de Dezembro de 2024.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Verônica Gesser  
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Cláudia Delfini  
UNIVALI – Orientadora

---

Prof. Dr. Paulo Rogério Melo de Oliveira  
UNIVALI (Membro interno)

---

Prof. Dr. Leandro Teófilo Brito  
UFRJ (Membro externo)

---

Prof. Dr. Luciano Daudt Rocha  
UNISUL (Membro externo)

Como ser humano, homem, professor, diretor escolar, pesquisador, escritor, atleta amador e músico, dedico esta tese a todas as pessoas que passaram diretamente por minha vida, me ensinando, me (des)construindo todos os dias para constantemente ser uma pessoa melhor: Deus, Isaias, Marilete, Bruno e Carol. Amo vocês! Aos demais e aos homens professores da Educação Infantil, espero que eu possa ter contribuído na modificação da cultura de que o homem não cuida, ele educa e cuida sim!

## AGRADECIMENTOS

É com enorme prazer que inicio esta nota de agradecimentos enaltecendo a **DEUS** por todos os dias de minha vida, pela alimentação, pela saúde e pelas situações em que me colocou diariamente para poder chegar até aqui.

À minha **família**, Pai, Mãe, Mano e Noiva. Agradeço pelas cobranças diárias sobre minha pessoa, sou um novo homem, sou sempre um novo homem. Obrigado!

Ao **campo profissional** da educação. Seria impossível citar todas os colegas de trabalho que tive até aqui. No entanto, saibam, que aprendi uma coisinha ou coisona com todos.

Aos **amigos e colegas** do Discord (canal de comunicação de jogos eletrônicos), em momentos difíceis, de procrastinação ou até de não rendimento da escrita ou quando a preguiça batia forte no coração deste pesquisador, por fazerem o dia mais alegre em uma partida de *League of Legends* ou de *Counter Strike*.

Aos **professores do curso** de Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, por fazerem da minha cabeça uma salada de fruta no início do curso e, ao final, como pesquisador doutor, por conseguir classificar e catalogar cada fruta presente nessa salada.

À Professora Doutora **Ana Claudia Delfini**, pelos ensinamentos, pelas broncas, pelas cobranças, pelas piadas, pelos sermões, pelos almoços, pelas orientações. Saiba que foi muito difícil mandar mensagens no seu *WhatsApp* aos sábados e domingos (fora de horário e sem a presença da luz do dia) para sanar dúvidas. Eu aprendi muito com você.

À Prefeitura de Brusque, por meio da **Secretaria de Trânsito e Mobilidade**, pela política pública de investimento em seus cidadãos, a qual possibilitou, com passagens de ônibus, este pesquisador tornar-se doutor, entre idas e vindas de Brusque (SC) x Itajaí (SC).

À **Secretaria de Educação**, pela troca constante de experiências, pelas oportunidades de atuação que tive até hoje e por terem dado um aceite positivo para a realização desta pesquisa.

Um dos itens mais importantes desta lista, à **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA (Fapesc)**, pela bolsa concedida.

OBRIGADO A TODOS!

- Por que você escolheu trabalhar com bebês e crianças?*
- Por que você não larga essa faixa etária e se muda totalmente para o Ensino Superior?*
- Tu tens Mestrado e quase um Doutorado, o que você está fazendo aqui cuidando de bebês e crianças?*
- O que tu fazes com bebês e crianças? És um personal de bebê?*
- Como diretor você se saiu muito bem, tem autoridade, voz e perfil de liderança.*
- Você é um homem diferente, por isso se dá tão bem na Educação Infantil!*
- Você é gay, professor?*

*Quando a vida te decepcionar, continue a nadar!*  
(Personagem Dori, do Filme Procurando Nemo, 2003)

## RESUMO

Esta tese, vinculada ao grupo de pesquisa Educação e Trabalho, da linha de pesquisa Práticas docentes e Formação profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), teve como problemática geral descobrir: Quais os sentidos sobre masculinidades e trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil? Para tal, designou-se como objetivo geral compreender os sentidos sobre masculinidades e trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque, Santa Catarina (SC). Para alcançá-lo, os seguintes objetivos específicos foram delineados: (a) caracterizar o perfil socioeconômico e sociocultural do grupo de homens professores de Educação Física que atuam na modalidade da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Brusque/SC; (b) problematizar os sentidos sobre masculinidades e trabalho docente enunciados nos discursos de homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC; (c) relacionar, comparativamente, conceituações sobre cuidado presentes no trabalho docente dos homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil nas etapas da Creche e Pré-escola da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC. No que tange à metodologia, este estudo, em sua abordagem, foi classificado como qualitativo, de natureza básica, com objetivo explicativo, utilizando a pesquisa de campo. Como técnica de análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo. Para geração dos dados, optou-se em utilizar um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado de maneira eletrônica por meio da plataforma Google Forms e enviado eletronicamente para os sujeitos. Em relação à amostra desta pesquisa, foram selecionados, intencionalmente, 14 homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque. Para embasar teoricamente este estudo, sobre gênero, apoia-se em Apple (1987), Louro (1997), Nicholson (2000) e Scott (1995); sobre masculinidades, em Connell (1995) e Nolasco (1993); sobre trabalho docente, em Apple (1987) e Tardif (2002); e sobre feminização docente, em Carvalho (2017) e Vianna (2013). Este estudo revela que professores homens de Educação Física enfrentam (pre)conceitos na Educação Infantil, reforçando que o cuidado e a educação não são atividades definidas por gênero, mas responsabilidades humanas. Ainda assim, a sociedade espera que certas funções nessa área sejam realizadas por mulheres, refletindo crenças históricas. Poucos professores escolheram essa área por paixão; muitos o fizeram por falta de outras opções. Nesse sentido, as construções socioculturais sobre a feminização do trabalho docente influenciam suas escolhas. Entre os desafios, destacam-se a pressão social para realizar cuidados, o receio de acusações de violência infantil e a constante necessidade de “provar” sua competência. Além disso, o cuidado, especialmente nas creches, ganha novas dimensões e profundidades à medida que as etapas da Educação Básica avançam. Assim sendo, o cuidado não desaparece, ele muda seu sentido e sua intensidade.

**Palavras-chave:** Gênero. Masculinidades. Educação Física. Educação Infantil. Sentidos do trabalho docente.

## ABSTRACT

This thesis is affiliated with the Education and Work research group, within the Teaching Practices and Professional Training research line of the Graduate Program in Education at the Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). It addresses the following problem question: What meanings regarding masculinities and teaching work are attributed by male Physical Education teachers working in Early Childhood Education? The general objective of the work was to understand the meanings attributed to masculinities and teaching work by male Physical Education teachers working in Early Childhood Education within the Municipal Education Network of Brusque, Santa Catarina (SC), Brazil. To accomplish this, the following specific objectives were delineated: (a) to characterize the socioeconomic and sociocultural profile of the group of male Physical Education teachers working in Early Childhood Education within the Municipal Education Network of Brusque/SC; (b) to explore the meanings of masculinities and teaching work expressed in the discourses of male Physical Education teachers working in Early Childhood Education within the Municipal Education Network of Brusque/SC; (c) to compare concepts of care present in the teaching work of male Physical Education teachers in Early Childhood Education in both daycare and preschool stages within the Municipal Education Network of Brusque/SC. As regards the methodology, this study employed a qualitative approach, classified as basic in nature, explanatory in purpose, and conducted through field research. Content Analysis was used as the data analysis technique. Data were generated using a questionnaire with open and closed questions, applied electronically via Google Forms and sent to the participants online. An intentional sample of 14 male Physical Education teachers working in Early Childhood Education within the Municipal Education Network of Brusque was selected for this research. The theoretical framework draws on the authors Apple (1987), Louro (1997), Nicholson (2000), and Scott (1995) for gender studies; Connell (1995) and Nolasco (1993) for masculinities; Apple (1987) and Tardif (2002) for teaching work; and Carvalho (2017) and Vianna (2013) for the feminization of teaching. This study reveals that male Physical Education teachers face (pre)conceptions in Early Childhood Education, emphasizing that care and education are not gender-specific activities but rather human responsibilities. However, society often expects certain roles in this field to be performed by women, reflecting longstanding beliefs. Few teachers chose this field out of passion; many did so due to limited alternatives. In this context, sociocultural constructs regarding the feminization of teaching influence their career choices. Among the challenges, key issues include social pressure to engage in caregiving, fear of accusations of child abuse, and a persistent need to “prove” their competence. Furthermore, caregiving, particularly in daycare, takes on new dimensions and depths as students progress through the stages of Basic Education. Thus, care does not disappear; its meaning and intensity evolve.

**Keywords:** Gender. Masculinities. Physical Education. Early Childhood Education. Meanings of teaching work.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cenas de banho (cuidar) realizadas pelas mulheres .....	52
Figura 2 – Número de docentes na Educação Infantil em âmbito regional (Sul – por sexo), em comparação com a Educação Básica (mesma região e critério) .....	53
Figura 3 – Processos de cuidar e educar realizados pelo homem professor de Educação Física na Educação Infantil .....	56
Figura 4 – Concepção de cuidado do pesquisador .....	68
Figura 5 – Campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimentos” .....	70
Figura 6 – População amostral.....	76
Figura 7 – Desenho da pesquisa.....	79
Figura 8 – Sentidos do trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil.....	90
Figura 9 – Síntese dos prós e contras da atuação do homem professor de Educação Física na Educação Infantil .....	110
Figura 10 – Comparativo dos cuidados apresentados nas etapas da creche e pré-escola da Educação Infantil.....	114

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de docentes por sexo na Educação Infantil no âmbito federal .....	24
Gráfico 2 – Percentual de docentes por sexo – Creche – Brasil - 2023 .....	25
Gráfico 3 – Percentual de docentes por sexo – Pré-escola – Brasil - 2023 .....	25
Gráfico 4 – Percentual de docentes por sexo – anos iniciais do Ensino Fundamental – Brasil - 2023 .....	25
Gráfico 5 – Percentual de docentes por sexo – anos finais do Ensino Fundamental – Brasil - 2023 .....	26
Gráfico 6 – Percentual de docentes por sexo – Ensino Médio – Brasil - 2023 .....	26
Gráfico 7 – Percentual de docentes por sexo – Educação Profissional – Brasil - 2023 .....	26
Gráfico 8 – Evolução do número de docentes – Educação Infantil – Sul – 2014 - 2023 .....	27
Gráfico 9 – Número de docentes na Educação Infantil no âmbito nacional (faixa etária e sexo).....	52
Gráfico 10 – Número de docentes na Educação Infantil em âmbito regional (Sul – por sexo – cima) em comparação com a Educação Básica (mesma região e critério – abaixo) .....	53
Gráfico 11 – Número de docentes na Educação Infantil em âmbito regional por rede de ensino (Sul – público e privado – por sexo).....	54
Gráfico 12 – Evolução do número de docentes na Educação Infantil em âmbito regional (Sul).....	54
Gráfico 13 – Idade dos sujeitos participantes.....	81
Gráfico 14 – Status de paternidade dos sujeitos.....	81
Gráfico 15 – Renda salarial mensal dos sujeitos.....	82
Gráfico 16 – Distância da moradia até o trabalho .....	82
Gráfico 17 – Tempo (em anos) de formação quanto às graduações e quanto à atuação na Educação.....	84
Gráfico 18 – Etapas de atuação da Educação Infantil.....	84
Gráfico 19 – Quantidade de horas trabalhadas semanalmente .....	85
Gráfico 20 – Desconforto com a atuação em ambiente de trabalho com presença majoritária de mulheres .....	92

Gráfico 21 – Interferência das funcionárias mulheres na atuação dos homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil .....	93
Gráfico 22 – Situações constrangedoras relacionadas a gênero no trabalho na Educação Infantil .....	95
Gráfico 23 – Conceito de cuidado .....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão .....	32
Quadro 2 – Organização dos textos .....	32
Quadro 3 – Desafios e dilemas dos homens professores de Educação Física na atuação na Educação Infantil .....	49
Quadro 4 – Razões para atuar na Educação Infantil.....	86
Quadro 5 – Motivação por escolher a Educação Física (licenciatura ou bacharelado) .....	88
Quadro 6 – Autopercepção dos PEFs homens como cuidadores .....	98
Quadro 7 – Concordância ou discordância sobre a figura feminina ter atributos que mais se assemelham ao cuidado .....	99
Quadro 8 – Receio dos pais sobre os PEFs homens realizarem o cuidar ou educar .....	102
Quadro 9 – Percepções dos PEFs sobre os responsáveis ou próprios colegas de trabalho acreditarem que os homens professores têm menos habilidades para realizar o cuidar .....	104
Quadro 10 – Dificuldades enfrentadas pelos professores homens na Educação Infantil em comparação às professoras mulheres .....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisas produzidas com base nos descritores individuais (título) .....	29
Tabela 2 – Filtro de palavras .....	30
Tabela 3 – Filtro de palavras e tempo .....	31

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Ensino a Distância
Fapesc	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEF	Professor de Educação Física
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proesde	Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesc	Serviço Social do Comércio
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Uniedu	Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina
Unifebe	Centro Universitário de Brusque
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Uniasselvi	Centro Universitário Leonardo da Vinci
Unime	União Metropolitana de Educação e Cultura
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina
Univali	Universidade do Vale do Itajaí

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
1.1	Justificativa, contextualização, problema de pesquisa e objetivos.....	17
1.2	A Tese .....	28
1.3	Revisão de Literatura.....	28
<b>2</b>	<b>REFERÊNCIAL TEÓRICO</b> .....	39
2.1	Relações de gênero.....	41
2.2	A construção de masculinidades .....	44
2.3	A feminização e os sentidos do trabalho docente.....	49
2.4	Educação Física na Educação Infantil: entre o cuidar e educar .....	65
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	73
3.1	Classificação da pesquisa .....	73
3.2	Localização, população e amostra.....	75
3.3	Instrumento para geração dos dados .....	76
3.4	Técnica científica para tratamento dos dados empíricos .....	77
3.5	Desenho da pesquisa .....	78
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA</b> .....	80
4.1	Perfil socioeconômico e sociocultural dos homens professores de Educação Física.....	80
4.2	Sentidos do trabalho docente para homens professores de Educação Física .	86
4.3	Desafios enfrentados nas relações de gênero e masculinidades na atuação do homem professores de Educação Física .....	91
4.4	A creche e a pré-escola: comparações do cuidar nos sentidos do trabalho docente de homens professores de Educação Física.....	111
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
	<b>APÊNDICES</b> .....	127
	<b>ANEXOS</b> .....	137

# 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos as justificativas, as contextualizações da problemática, o problema da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo. Descrevemos, também, a hipótese da tese, detalhamos a Revisão de Literatura (estudos correlatos) bem como as demais estruturas do trabalho.

## 1.1 Justificativa, contextualização, problema de pesquisa e objetivos

Esta tese, intitulada *Masculinidades e sentidos do trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC)*, justifica-se a partir de três trajetórias do pesquisador, são elas: (a) pessoal; (b) profissional; e (c) acadêmica. O intuito foi explorar e problematizar alguns fenômenos ocorridos na vida do pesquisador-autor deste trabalho, a fim de atribuir justificativas para esta pesquisa.

Sobre a trajetória pessoal, tive<sup>1</sup> uma infância disciplinada, com brincadeiras e afetividade, pilares fundamentais em minha formação. As brincadeiras seguiam as tradições da época e comumente compartilhando um binômio social: meninos brincando com carrinhos azuis e assumindo o papel de papai nas brincadeiras de faz de conta.

Há alguns anos, estudei em colégios públicos e privados, em colégios rurais e urbanos. Nessas escolas, por estarem localizadas em uma cidade tradicional e em bairros conservadores, os papéis sociais de meninos e meninas eram bem estabelecidos, por vezes limitando suas possibilidades.

Tive muitas vivências e experiências durante a minha infância e adolescência. Brincava de subir em árvores, de bicicleta, de carrinho, com a enxada e pá, rocei a grama, rastelei o terreiro, limpei o banheiro, sequei a louça, era atleta de voleibol e futebol, participei de inúmeras competições esportivas, brincava de trabalhar (trabalhando, abastecendo estantes de supermercado) e fui coroinha da igreja católica na cidade de Brusque/SC. Fui fortemente influenciado por valores conservadores, com ênfase em princípios éticos, morais e disciplinares que sempre nortearam a minha formação. Novamente, as brincadeiras eram direcionadas aos gêneros. A

---

<sup>1</sup> Em primeira pessoa para contar a trajetória do pesquisador em relação a justificativa da tese.

imaginação era mediada e modulada a um pré-conceito social, mas que, na época, fazia-se sem intenção, era algo intrínseco à comunidade conservadora.

Sobre a trajetória profissional, comecei a trabalhar com 14 anos, quando tive a oportunidade de trabalhar no contraturno escolar, durante o Ensino Médio, na instituição de ensino Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), com o curso de Aprendizagem Industrial – Programador de Computador. Receber meus primeiros R\$ 300,00 foi motivo de imensa alegria, pois sempre sonhei em ser remunerado para estudar, o que se tornou uma motivação a mais no momento de dedicação aos estudos.

Na época, existiam vários cursos técnicos no Senai; no entanto, o único curso que se direcionava ao “papel” do homem era o de programador de computador. Tive a opção de fazer *design* de moda, porém, devido a pressões sociais, o único curso que se enquadrava para mim era o de programador.

Após concluir o curso, adentrei outros empregos: transferidor, padeiro, verdureiro, pesador de malha, abridor de malha, tecelão de meias, estagiário de recreação e lazer e, por último, professor. Vale destacar que todas essas profissões são tradicionalmente associadas ao universo masculino, o que reforça a existência de construções sociais em relação às masculinidades e às feminilidades no ambiente de trabalho.

A profissão de ensinar, considerada a profissão das profissões, é uma das mais desvalorizadas e desprezadas pela sociedade. Entre os motivos dessa desvalorização estão a baixa remuneração, a precarização do trabalho docente, a falta de incentivos (não apenas salariais) e a formação deficitária, que se mostra muito generalista, tentando formar para tudo e acabando por não formar adequadamente para nada. Nas escolas, os professores são frequentemente vistos como o “cantinho da tia/tio”, e seu papel vai além de transmitir e produzir conhecimento — eles também atuam como psicólogos, educadores e, em muitos casos, policiais, no sentido de mediar conflitos comportamentais (Spolidorio, 2018).

Apesar disso, foi a profissão que optei para atuar durante a minha vida. A docência tem o poder de transformar comportamentos e influenciar os processos de ensino-aprendizagem dos jovens, criando oportunidades para uma mudança social. No entanto, é importante ressaltar que não podemos desconsiderar a ação do sujeito social, pois, como afirma Freire (1979, p. 5), “[...] uma conscientização que partisse

apenas do educador, limitada ao campo escolar, é insuficiente para operar uma verdadeira mudança social”. O processo de ensinar está, portanto, intrinsecamente ligado à participação ativa do aprendiz.

Na profissão que escolhi, percebo que, ao longo dos anos, a presença masculina no ambiente escolar costuma ser associada a características como rigidez, autoridade, respeito e até medo. Em 2024, tive a oportunidade de atuar por sete meses como diretor de um Centro de Educação Infantil (CEI) e senti novamente essa diferença. Por ser homem, parece-me que tanto as pessoas quanto os próprios funcionários tendem a respeitar e questionar menos a capacidade de um indivíduo ocupar um cargo de gestão. No entanto, quando fui professor de Educação Física para bebês e crianças pequenas, muitos, incluindo a comunidade escolar e os funcionários do Centro, duvidavam da minha capacidade de cuidar e educar esses sujeitos.

Meu pai cursou o magistério, algo que, para mim, parecia inusitado, especialmente na década de 1970, em uma sociedade tradicionalista e patriarcal. Naquele contexto, qualquer comportamento mais sensível, educado ou humanizado por parte dos homens era associado à homossexualidade e considerado “errado”.

Existiu e, ainda existe, muito a relação de quem faz/fazia o curso de magistério e pedagogia é a mulher, devido aos estereótipos que colocam a mulher como a figura humana, sensível, amorosa e educada, qualidades vistas como ideais para o cuidado de bebês e crianças. Assim, meu pai foi uma das pessoas que desafiou esse paradigma em sua época.

Talvez a escolha do meu pai pela educação tenha influenciado, de alguma forma, minha área de atuação. Na época, após concluir apenas o primeiro ano do Ensino Médio, ele se formou como técnico em contabilidade. Entretanto, ao perceber a importância de continuar os estudos, com auxílio de uma bolsa de estudos e apoio financeiro da Prefeitura, ele retornou para o Ensino Médio para cursar o segundo e terceiro anos, formando-se professor no magistério. Ele tinha planos de cursar Pedagogia, porém desistiu devido ao corte orçamentário no programa de bolsas do município de Brusque/SC.

Atuo há 9 anos na área da Educação, sendo dois anos (2016-2017) em educação extracurricular (estagiário da recreação e lazer em uma escola do Serviço Social do Comércio – Sesc), um ano (2018) no Ensino Fundamental (anos iniciais e

finais na Escola de Ensino Fundamental Isaura Gouvêa Gevaerd), seis anos (2019-2024) na Educação Infantil (Centros de Educação Infantis Ponta Russa, Hilda Anna Eccel II e Tia Trude), dois anos (2021-2022) no Ensino Médio (Escola de Educação Básica Padre João Stolte) e um ano (2024) como diretor escolar no CEI Prefeito Hylário Zen. Cabe destacar que alguns desses cargos foram concomitantes, o que explica a soma superior a 9 anos.

Dentre as etapas da minha trajetória, a Educação Infantil sempre me despertou um interesse especial, pois, além de atuar como docente, esse era o espaço onde realizava minhas pesquisas. Com o amadurecimento e a busca constante por um olhar crítico, percebi que esse ambiente é fortemente feminilizado, reforçando divisões como “isso é coisa de mulher”, “isso é coisa de homem” – binômio social –, perpetuando a segregação nas relações de gênero.

A Educação Infantil não deve ser vista como um espaço exclusivo para mulheres – tanto homens quanto mulheres educam. Então, por que o cuidado continua a ser atribuído quase exclusivamente às mulheres? Essa é uma percepção que ouvi repetidamente na comunidade escolar. Homens também trocam fraldas, lavam as mãos das crianças, dão banho, ajudam na alimentação, oferecem abraços acolhedores, entre outras tarefas – ou não?!

Em todas as etapas da Educação Básica, lecionei a disciplina de Educação Física. Em 2022, quando ingressei no Doutorado em Educação, tive meu primeiro contato com a Educação Superior, atuando como tutor no curso de Educação Física do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Essa oportunidade surgiu a partir das formações acadêmicas que realizei, as quais traçaram o percurso acadêmico que venho construindo e projetando.

Sobre a trajetória acadêmica, em 2014, realizei o vestibular da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) para adentrar o Centro Universitário de Brusque (Unifebe), tendo Educação Física como primeira opção e Ciências Contábeis como segunda. Fui aprovado e ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física em 2015, concluindo-o em agosto de 2018. Nesse mesmo ano, comecei a refletir sobre minha formação continuada: Será que a graduação seria suficiente? O mercado de trabalho não exigiria mais qualificações? Com essas questões em mente, iniciei o Bacharelado em Educação Física ainda em 2018, também na Unifebe. Com anseios maiores e com uma caminhada em prol disso,

inscrevi-me no Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde fui aprovado, iniciando o curso em março de 2019. Assim, enquanto cursava o Bacharelado, também comecei o Mestrado. Em agosto de 2019, finalizei o Bacharelado e passei a me dedicar exclusivamente ao Mestrado.

Esse período, para mim, foi um dos mais produtivos até agora, quando a desconstrução e a reconstrução de um pensamento crítico e amadurecido quanto aos meios e aos modos de civilização, em especial, a educação, foram (re)estabelecidos. Em 2020, a pandemia do coronavírus (covid-19), que assolou o mundo inteiro, dificultou um pouco a minha formação. No ano de 2019, as aulas foram todas presenciais, já, em 2020, o curso voltou no formato “*Home Office*”, com o ensino remoto. Foi nesse contexto que estudei, escrevi e, em 2021, defendi minha dissertação utilizando essas novas tecnologias.

Na minha pesquisa de Mestrado, estudei a atuação do profissional de Educação Física dentro do contexto de saúde coletiva, olhando sempre para a formação inicial desse sujeito ator, homem e experiente (Baumgärtner, 2021). Identifiquei, então, algumas lacunas na formação desses profissionais, tanto no que tange às práticas de trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS) quanto às questões técnicas da área. Também constatei que, no início de suas carreiras, os profissionais de Educação Física enfrentam dificuldades de atuação devido à formação “antiga” que realizaram. Os dados empíricos da pesquisa revelaram que esses professores de Educação Física, por conta dessa formação deficiente, têm pouco conhecimento sobre temas como gênero, masculinidades e o debate em torno do binômio social (Baumgärtner, 2021).

Como a formação do profissional de Educação Física é considerada relativamente recente, os próprios colegas de trabalho nas Unidades Básicas de Saúde, como fisioterapeutas, enfermeiros, médicos e psicólogos, demonstravam certo receio e preconceito em relação à atuação desse profissional no contexto da saúde coletiva. Isso se devia, em grande parte, ao desconhecimento sobre o papel do profissional de Educação Física na área da saúde, levando-os a questionar sua capacidade de lidar com os desafios do campo. Além disso, na pesquisa de Mestrado, por não ser o foco do estudo, não investiguei as relações de gênero existentes nesse ambiente.

Novamente, sem estar matriculado em nenhum curso, seja de graduação ou especialização (*lato* ou *stricto sensu*), refleti sobre a importância da formação continuada. Percebi o quanto sempre gostei de estudar e não conseguia me ver sem um vínculo como aluno em uma Instituição de Ensino Superior (IES).

Assim sendo, em fevereiro de 2021, após um ano inteiro tentando, escrevendo, publicando, participando de eventos científicos, submeti minha primeira inscrição para o Doutorado em Ciência do Movimento Humano na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Sem sucesso, encaminhei os documentos e realizei a inscrição, desta vez, para o Doutorado em Educação da FURB, mas novamente sem êxito. Com minhas energias de estudo se esgotando, aproveitei as férias do final do ano de 2021 para refletir sobre o futuro. Ao retornar das férias, após analisar com carinho toda a minha trajetória já percorrida até aquele momento, decidi me inscrever no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Encaminhei, assim, toda a documentação necessária para inscrição no curso de Doutorado em Educação.

Ansioso pelo resultado, às 14 horas do dia 2 de fevereiro de 2022, enquanto trabalhava, acessei a página do PPGE e lá estava meu nome, selecionado para cursar o Doutorado em Educação. Para minha surpresa, a notícia ficou ainda melhor: fui contemplado com uma bolsa integral da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc). A felicidade era imensa, uma mistura de emoção e sensação de dever cumprido, ao perceber que todo o esforço havia gerado frutos. Curiosamente, naquele dia, o aniversário era da minha mãe, mas quem recebeu o presente fui eu. Entretanto, a trajetória não termina aqui. Agora, no Doutorado, sigo em busca de aperfeiçoar minha área de atuação e pesquisa, com o objetivo de alcançar minhas metas: trabalhar na Educação Superior e me tornar Doutor em Educação.

Nesses trabalhos, sempre busquei compreender a posição do professor/profissional de Educação Física na sociedade e em seu campo de atuação, focando especialmente no homem professor e nas possíveis relações e discussões sobre gênero dentro da docência. Procuo conceituar e investigar o que significa ser um homem atuando como professor de crianças de 6 meses a 6 anos em um ambiente predominantemente feminilizado, enfrentando diversas críticas sociais em torno dos papéis atribuídos ao masculino e ao feminino.

Por ser um professor iniciante, ou melhor, por ter acabado de sair da etapa de “entrada na carreira”, como descrito por Huberman (1995), que corresponde de zero a três anos de docência, estou em um período de adaptação às novas realidades do trabalho. Isso se justifica devido ao “[...] entusiasmo inicial, [à] experimentação, [à] exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)” (Huberman, 1995, p. 39).

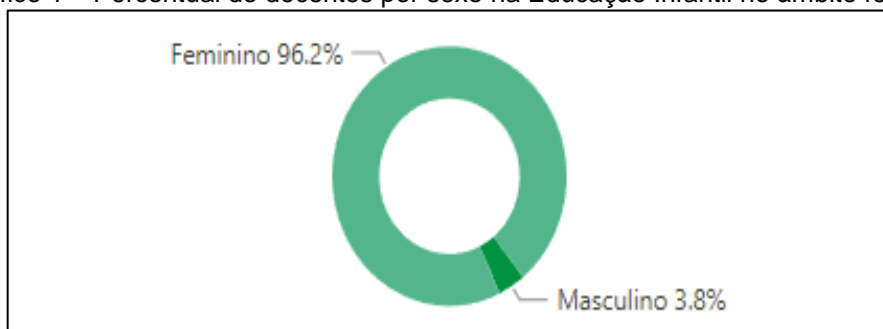
Encontrei muitas dificuldades ao ingressar na docência, especialmente na Educação Infantil. Comecei com inúmeras perguntas, muitas das quais sem respostas. Foi um começo ruim, mas, com o tempo, estudo e dedicação, as coisas começaram a melhorar. Esses “dilemas” – que envolvem os sentidos do trabalho docente e as relações de gênero, especialmente por atuar em um ambiente predominantemente feminilizado como a Educação Infantil – precisam ser investigados e compartilhados com futuros professores de Educação Física.

O professor iniciante é aquele que, recém-formado, ingressa no mercado de trabalho com pouca experiência. É comum que enfrente dificuldades técnicas, desafios de adaptação e uma sensação de falta de acolhimento, principalmente na Educação Infantil, onde o ambiente é praticamente feminilizado. É importante salientar que a feminilização do ambiente não é um problema em si, e a culpa não é de A ou B. O ponto crucial é que, por ser um espaço feminilizado, surgem diversos pré-conceitos sociais em relação à atuação do homem professor nesse ambiente.

Para problematizar, perguntamo-nos: Será que as pesquisas atuais abordam adequadamente os dilemas enfrentados pelos professores homens em escolas majoritariamente compostas por docentes mulheres? Por que apenas observar e pesquisar sobre as mulheres? E a posição dos homens nesses espaços? O professor homem também não deveria trocar fraldas? Por que esse trabalho é direcionado exclusivamente às monitoras e pedagogas, não sendo solicitado ou socialmente construída a ideia de que homens não realizam o cuidar? Ou será que são atribuições dos homens professores de Educação Física?

Um dos fatores que pode ter contribuído para o choque dessa transição foi o fato de meu primeiro ambiente de trabalho ser um CEI, onde a grande maioria (96,2% – ver Gráfico 1) das professoras eram mulheres. Isso impactou diretamente a minha relação professor x professora, professor x bebês e crianças, e professor x comunidade escolar.

Gráfico 1 – Percentual de docentes por sexo na Educação Infantil no âmbito federal



Fonte: Extraído de inepdata.<sup>2</sup>

O ambiente feminilizado da Educação Infantil é resultado de uma construção social das relações de gênero e dos processos de feminização da docência. Esses processos reforçam a ideia de que o cuidado e a educação são responsabilidades exclusivamente femininas, pois as mulheres foram historicamente associadas ao espaço da privacidade e da intimidade familiar. Enquanto isso, os homens eram destinados ao espaço público e ao mercado de trabalho. Essa divisão de papéis consolidou-se ao longo do tempo, perpetuando estereótipos que ainda influenciam a percepção e a atuação de homens e mulheres em diferentes esferas profissionais.

Diante dessas justificativas, nossas categorias de pesquisa incluem gênero, masculinidades, processo de feminização da docência, trabalho docente e seus sentidos. Segundo Scott (1995, p. 93), gênero refere-se às relações existentes entre identidades de gênero, pois “[...] homem e mulher são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias porque não tem nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quanto parecem estar fixadas, ainda contém dentro delas definições alternativas”. Isso reforça que gênero é uma construção social, e é justamente essa a nossa discussão na relação homem e mulher na docência da Educação Infantil.

Por tratar-se de uma categoria pertencente ao gênero, a masculinidade descrita por Connell e Messerschmidt (2013) remete à forma pela qual as pessoas que se identificam com o gênero masculino se relacionam com o mundo. As masculinidades são observáveis a partir de comportamentos expressados pelos homens. Contudo, é importante deixarmos claro que não existe masculinidade sem a presença de

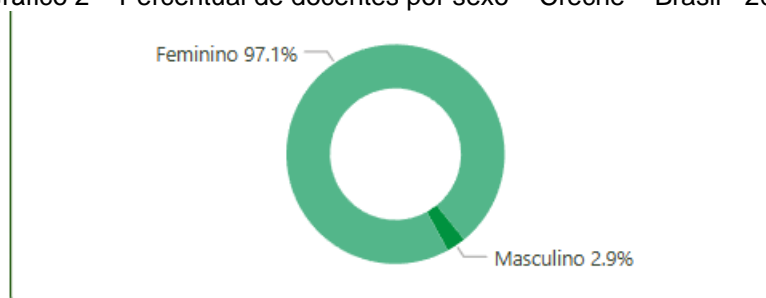
<sup>2</sup> Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VlNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 20 ago. 2024. O caminho para chegar ao gráfico é: em Menu, Região: Brasil; Docentes; Etapa de Ensino: Educação Infantil; página 7.

feminilidade e vice-versa. Essas categorias de gênero são interdependentes e, por serem “transbordantes”, não são estáticas, mas, sim, fluidas e em constante transformação.

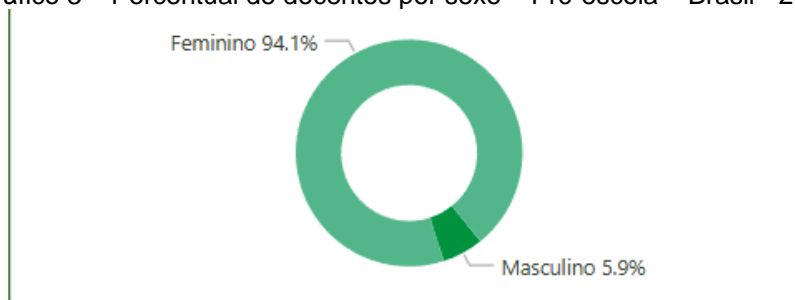
Apresentamos, na sequência, alguns gráficos que demonstram a evolução das etapas da Educação Básica (Gráficos 2 a 7). Conforme as etapas sobem, a diferença de atuação de homens e mulheres diminui. Isso corrobora a nossa tese de que a Educação Infantil é um ambiente feminilizado em que os homens não se identificam com esse espaço.

Gráfico 2 – Percentual de docentes por sexo – Creche – Brasil - 2023



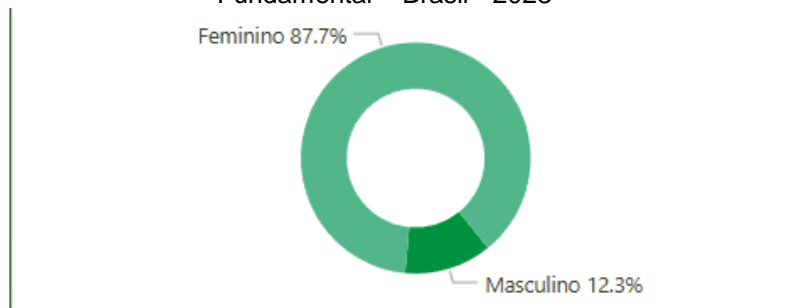
Fonte: Extraído de ineodata.

Gráfico 3 – Percentual de docentes por sexo – Pré-escola – Brasil - 2023



Fonte: Extraído de ineodata.

Gráfico 4 – Percentual de docentes por sexo – anos iniciais do Ensino Fundamental – Brasil - 2023



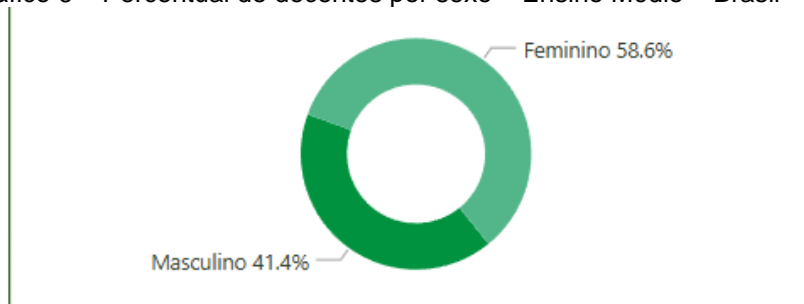
Fonte: Extraído de ineodata.

Gráfico 5 – Percentual de docentes por sexo – anos finais do Ensino Fundamental – Brasil - 2023



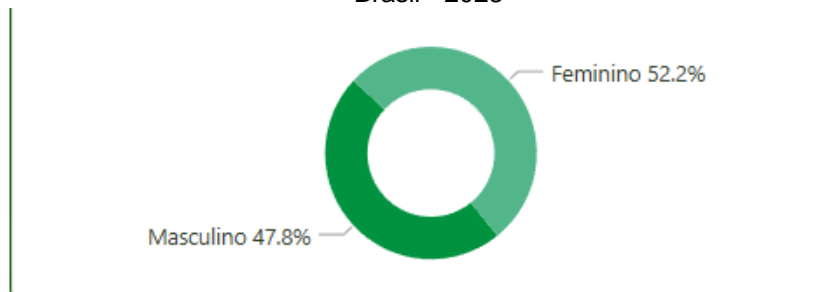
Fonte: Extraído de ineodata.

Gráfico 6 – Percentual de docentes por sexo – Ensino Médio – Brasil - 2023



Fonte: Extraído de ineodata.

Gráfico 7 – Percentual de docentes por sexo – Educação Profissional – Brasil - 2023

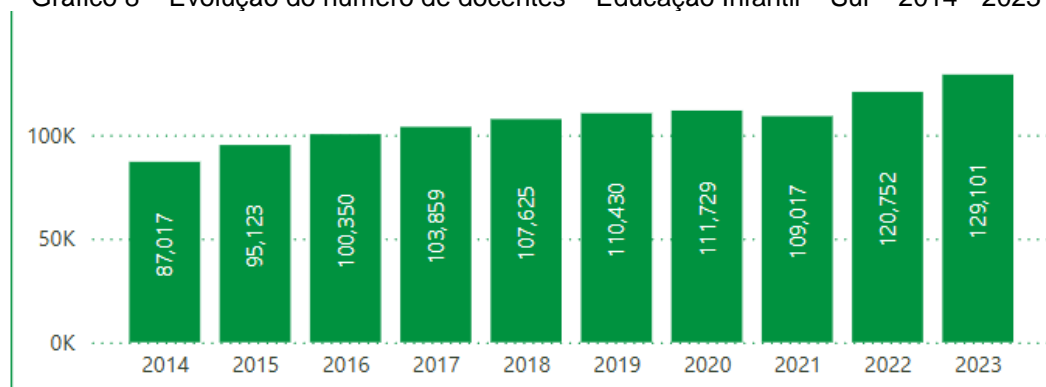


Fonte: Extraído de ineodata.

Ao fazer a leitura dos gráficos, percebemos a evolução da presença dos homens nas etapas da Educação Básica. Na Educação Profissional, há, pela primeira vez, um equilíbrio na presença de homens e mulheres na docência. Isso nos indica e justifica a nossa tese.

Ano a ano, apresenta-se mais e mais professores atuando na Educação Infantil (Gráfico 8); no entanto, a desigualdade de gênero entre homens e mulheres permanece, como ilustrado nos gráficos anteriores.

Gráfico 8 – Evolução do número de docentes – Educação Infantil – Sul – 2014 - 2023



Fonte: Extraído de ineodata.

Essas discussões reforçam a ideia da feminização do magistério no Brasil. Algumas teorias sugerem que o ambiente educacional se tornou feminilizado a partir da década de 1930, quando as mulheres encontraram na educação uma das primeiras portas de entrada para o mercado de trabalho. Outras teorias associam essa feminização a características tidas como “naturais” da mulher, principalmente relacionadas ao cuidado, o que contribuiu para a consolidação de sua presença no campo da educação.

No campo das discussões sobre gênero, masculinidades e trabalho docente, partimos das concepções de Varani (2013), Aguiar e Ozella (2013), Tardif e Lessard (2009) e Basso (1998) sobre os sentidos do trabalho docente. Esses autores definem esses sentidos como uma escolha simbólica, impregnada de sentimentos e desejos pessoais, em que, para cada indivíduo, o significado é distinto, adverso e peculiar.

Para desenvolvermos esta tese, delimitamos as seguintes categorias de análise: relações de gênero, masculinidades e sentidos do trabalho docente. Partimos da seguinte pergunta de pesquisa: Quais os sentidos sobre masculinidades e trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC?

Diante da pergunta-problema, tomamos como objetivo geral **compreender os sentidos sobre masculinidades e trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC.**

Para alcançar esse objetivo, designamos três objetivos específicos, a saber:

- (a) caracterizar o perfil socioeconômico e sociocultural do grupo de homens professores de Educação Física que atuam na modalidade da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Brusque/SC;

- (b) problematizar os sentidos sobre masculinidades e trabalho docente enunciados nos discursos de homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC;
- (c) relacionar, comparativamente, conceituações sobre cuidado presentes no trabalho docente dos homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil nas etapas da Creche e Pré-escola da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC.

Ainda nesta introdução, apresentamos, na sequência, a hipótese da tese e a Revisão Sistemática da Literatura (estudos correlatos). Esses estudos irão mapear a produção científica em torno das categorias de pesquisa deste estudo, a saber: relações de gênero, masculinidades e sentidos do trabalho docente.

## **1.2 A Tese**

A atuação do homem professor de Educação Física na Educação Infantil pode apresentar diversos desafios e dilemas em suas relações de gênero que influenciam o seu sentido do trabalho docente em virtude do processo de feminização do magistério que associa o cuidado apenas ao feminino. A presença desses homens professores na Educação Infantil pode contribuir na quebra de paradigma do homem para com o cuidar e educar e modificar o olhar (pre)conceituoso da sociedade para com a atuação do homem professor na Educação Infantil, especialmente em relação às questões de cuidado.

## **1.3 Revisão de Literatura**

A Revisão de Literatura (estudos correlatos) desempenha um importante papel na inter-relação de estudos e conceitos sobre um mesmo tema de pesquisa, respeitando códigos de buscas, periodicidades e tipo de pesquisa (tese, dissertação, artigo, trabalho de conclusão de curso etc.).

Para compreensão da Revisão de Literatura realizada neste estudo, precisamos vislumbrar a sua conceituação. Entendemos Revisão de Literatura como “[...] uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente,

verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto” (Galvão; Ricarte, 2020, p. 58).

A partir disso, percebemos que a Revisão de Literatura deve ser rigorosamente organizada e seguir etapas bem definidas. Desse modo, Galvão e Ricarte (2020, p. 62) separam em etapas a organização da revisão sistemática, a saber: “[...] delimitar a questão a ser tratada [...]; a seleção das bases de dados bibliográficos [...]; a elaboração de estratégias para busca [...]; a seleção de textos e sistematização de informações [...]; apresentação e composição da equipe para elaboração da revisão”.

Salientamos que o foco desta Revisão de Literatura é de explorar discussões relevantes nas pesquisas atuais que possam contribuir para mostrar até que ponto as relações de gênero e masculinidades no contexto do sentido do trabalho docente dos homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil estão sendo estudadas. Nesse sentido, para alcançar o objetivo geral deste estudo, organizamos esta Revisão de Literatura em cinco etapas: busca dos trabalhos, descritores, periodicidade dos trabalhos, organização dos textos encontrados e descrição e análise de possíveis contribuições dos trabalhos.

Para a busca dos trabalhos, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por ser uma fonte nacionalmente confiável e expressiva, onde estão disponíveis estudos densos e de relevância nacional que podem se relacionar com o nosso tema de pesquisa (conhecimento bruto). A escolha da BDTD se justifica por ser a principal base de dados nacional para pesquisas acadêmicas no Brasil. Utilizamos a busca avançada com o indicador de “título”, ou seja, as palavras precisavam estar presentes nos títulos dos trabalhos. Além disso, as combinações de termos foram realizadas utilizando a separação de termos pelo operador booleano “E”.

Inicialmente, elaboramos uma tabela para esclarecer o universo das pesquisas produzidas, considerando as palavras-chave pesquisadas exclusivamente nos títulos dos trabalhos (Tabela 1).

Tabela 1 – Pesquisas produzidas com base nos descritores individuais (título)

<b>Descritor</b>	<b>Quantidade de estudos encontrados</b>
Gênero	7.162
Relações de gênero	524
Educação Infantil	2.587
Educação Física	2.295
Masculinidades	995
Trabalho docente	932

Sentidos do trabalho docente	30
Homens professores	15

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

De início, podemos observar que a busca pelo termo “homens professores” resultou em apenas 15 trabalhos, evidenciando mais uma lacuna científica na área. A Tabela 1 apresenta uma síntese de todos os achados obtidos com os descritores isolados, destacando a quantidade de pesquisas realizadas em cada uma das temáticas de forma individual. A partir desse panorama geral, iniciamos as buscas cruzadas com os descritores apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Filtro de palavras

<b>Tentativa</b>	<b>Palavras</b>	<b>Resultados</b>
1	Educação Física; Masculinidades; Educação Infantil; Trabalho docente.	0
2	Educação Física; Masculinidades; Trabalho docente.	43
3	Educação Física; Sentidos do trabalho docente; Masculinidades.	7
4	Educação Física; Homens professores; Trabalho Docente.	27
<b>Total</b>		<b>77</b>

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Nota: Nessa busca, utilizamos o operador booleano “E”.

Na primeira tentativa, combinamos os seguintes termos: “Trabalho docente”, “Educação Física”, “Masculinidades” e “Educação Infantil”, e não encontramos nenhum trabalho relacionado. Em uma segunda tentativa, utilizamos somente as palavras “Educação Física”, “Masculinidades” e “Trabalho docente”, resultando em 43 trabalhos. Vale ressaltarmos que utilizamos as combinações a partir da “busca avançada”, e os termos precisavam estar presentes nos títulos das pesquisas. Quando retiramos o descritor “Educação Infantil”, na segunda tentativa, percebemos um aumento significativo no número de resultados sobre a temática. Isso sugere que poucas pesquisas estão sendo realizadas sobre masculinidades de homens professores de Educação Física na Educação Infantil.

Em uma terceira tentativa, utilizamos as seguintes combinações de descritores: “Educação Física”, “Sentidos do trabalho docente” e “Masculinidades”, e encontramos sete trabalhos. Ao substituímos o termo “Masculinidades” por “Homens professores”, nenhum trabalho foi encontrado. Isso reforça a limitação de pesquisas que abordam diretamente as masculinidades no contexto do trabalho docente de homens professores de Educação Física.

Na quarta e última busca, utilizamos os descritores: “Educação Física”, “Homens professores” e “Trabalho docente”, resultando em 27 trabalhos. Por que não incluímos o termo “Educação Infantil”? No âmbito federal, a Educação Física não é componente obrigatório da Educação Infantil – creches e pré-escolas –, assim sendo, ela é facultativa. No entanto, no município de Brusque/SC, devido a pressões exercidas pelos professores de Educação Física em 2014 (no ano de publicação do Plano Municipal de Educação de Brusque – 2014-2024), a então Secretaria Municipal de Educação acatou a ideia da inserção do trabalho docente da Educação Física na Educação Infantil. Assim sendo, em Brusque, a Educação Física na Educação Infantil é valorizada visto que ela é reconhecida como uma disciplina que fornece aos bebês e às crianças vivências e experiências significativas em direção ao desenvolvimento e ao aprimoramento das valências físicas.

Destacamos que não utilizamos os termos “Gênero” e “Relações de gênero” pois subentendemos que “Masculinidades” já abarca questões relacionadas às discussões de gênero. Anteriormente, realizamos combinações incluindo esses dois termos, mas não encontramos trabalhos adicionais em comparação aos já identificados.

A Tabela 3 apresenta os resultados dos trabalhos filtrados por um período de 10 anos (2012 a 2022), considerando os mesmos descritores das buscas anteriores, que resultaram em menos trabalhos. No entanto, desta vez, o foco foi ajustado para um recorte temporal preestabelecido. Realizamos esse recorte histórico com o intuito de filtrar pesquisas inovadoras no nosso campo de estudo. Dos 77 trabalhos encontrados inicialmente, após aplicar o filtro de tempo, restaram 36 estudos.

Tabela 3 – Filtro de palavras e tempo

<b>Tentativa</b>	<b>Palavras</b>	<b>Resultados</b>
2	Educação Física; Masculinidades e Trabalho docente.	35
3	Educação Física; Sentidos do trabalho docente; Masculinidades.	1
<b>Total</b>		36

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Após a leitura dos resumos dos 36 trabalhos, apenas seis mostraram semelhanças com o nosso tema. Outro ponto importante a destacar é que alguns trabalhos apareceram repetidos devido à similaridade de palavras-chave e temáticas desenvolvidas durante as buscas. Portanto, o total de 36 trabalhos inclui possíveis repetições de textos, que serão filtradas para eliminar essa ambiguidade.

Ressaltamos que os critérios de exclusão e inclusão utilizados estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão

<b>Critérios</b>	<b>Inclusão</b>	<b>Exclusão</b>
Título	Títulos que tinham na sua descrição as palavras Educação/ Educação Infantil/ Educação Física/ Sentido do trabalho docente/ Gênero/ Sexualidades /Masculinidades/ Homens professores.	Que não continham as palavras da inclusão no título.
Objetivo geral	Que estudassem as relações de gênero na escola, no que tange às masculinidades do professor de Educação Física homem atuante na Educação Infantil.	Que não pesquisassem sobre o que foi dito na inclusão de objetivo geral.
Tempo	2012 em diante	Anterior a 2012

Fonte: Elaborado pelo autor para fins de pesquisa, 2024.

Não houve uma ordem de seleção prioritária; os trabalhos foram inicialmente selecionados, e, posteriormente, aplicamos os critérios para filtrar os que atendiam ao objeto do estudo. O foco principal foi identificar pesquisas que se assemelhassem ao nosso objetivo geral: compreender os sentidos sobre masculinidades e trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME) de Brusque/SC. No Quadro 2, a seguir, organizamos os textos selecionados.

Quadro 2 – Organização dos textos

<b>ID</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>	<b>Região</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>	<b>Programa de Pós-Graduação</b>
I	<i>As relações de gênero na educação do corpo</i>	2018	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Centro-Oeste	Kelly Cristiny Martins Evangelista	Dissertação	Educação
II	<i>Perform(atividade) na escola: reflexões sobre gênero na educação física</i>	2014	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Sul	Julia Mara Pegoraro Silvestrin	Dissertação	Educação Física
III	<i>A prática pedagógica do futebol nas aulas de Educação Física sob uma perspectiva de gênero</i>	2015	Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	Sul	João Fabrício Guimara Somariva	Dissertação	Educação
IV	<i>Gênero na formação de professores/as de Educação Física: da escolha à atuação profissional</i>	2016	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Sudeste	Renata Pascoti Zuzzi	Tese	Educação
V	<i>Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es</i>	2015	UFG	Centro-Oeste	Lara Wanderley Araújo	Dissertação	Direitos Humanos

ID	Título	Ano	IES	Região	Autor/a	Tipo de pesquisa	Programa de Pós-Graduação
VI	<i>Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na Educação Infantil</i>	2014	Unicamp	Sudeste	Peterson Rigato Silva	Dissertação	Educação

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa, 2024.

A seguir, detalhamos cada trabalho selecionado, organizando a apresentação de maneira a proporcionar ao leitor uma lógica de leitura uniforme. Cada trabalho será analisado com base nos seguintes indicadores: Problema de pesquisa, Objetivo geral, Metodologia e Resultados. A organização seguirá a ordem do “ID” descrito no Quadro 2.

- I. A pesquisa de mestrado de Evangelista (2018) problematizou as relações de gênero nas licenciaturas em Educação Física, em busca de entender como os estudantes percebem as diferenças entre homens e mulheres, tanto em termos gerais quanto nas práticas corporais do curso. O objetivo geral foi analisar como vêm sendo tratadas as relações de gênero por estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física de instituições públicas em Goiânia. A metodologia adotou o método do Materialismo Histórico-dialético, com uma abordagem quanti-qualitativa para a análise dos dados. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado a 214 estudantes matriculados entre o primeiro e o oitavo período do curso. Os resultados indicam que o gênero ainda é uma barreira para a expressão corporal, participação em práticas esportivas, dança e ginástica no curso de Educação Física em Goiânia. As práticas corporais realizadas dentro e fora da instituição também estão sujeitas a diferenciações de gênero, refletindo uma educação do corpo culturalmente direcionada pela concepção científica e cultural de sujeitos masculinos e femininos.
- II. A dissertação de mestrado de Silvestrin (2014) problematizou a forma como os conteúdos da Educação Física escolar são trabalhados, permitindo uma reflexão crítica sobre o caráter heteronormativo presente em esportes, lutas, danças, ginásticas, jogos e brincadeiras. O objetivo geral foi fazer um levantamento bem delimitado e restrito em artigos que continham entrevistas e relatos de docentes em periódicos e anais de congressos da área de

Educação Física. A análise dos dados foi orientada pela teoria performática de gênero. As fontes de dados incluíram propostas curriculares para a Educação Básica dos estados do Paraná e Rio Grande do Sul, relatos de práticas docentes já publicadas na literatura da área, além das experiências pessoais da pesquisadora, registradas em diários de campo e narrativas autobiográficas. A autora apontou dificuldades e empecilhos de uma cultura geral que não consegue lidar com a existência para além do par binário homem/mulher e suas representações na sociedade; ademais, ela ressalta a importância das aulas de Educação Física para promover uma escola menos opressora e relações humanas mais justas.

- III. A dissertação de Somariva (2015) problematizou as desigualdades nas relações de gênero que se manifestam no esporte, evidenciadas no exercício da função docente ao longo dos anos. O objetivo geral foi desenvolver um caminho didático/pedagógico articulado às questões de gênero no trato do conteúdo futebol a partir de uma postura coeducativa aliada à metodologia crítico-superadora. Como concepção teórico-metodológica, o materialismo histórico-dialético trouxe as condições para compreender criticamente as contradições que permeiam o processo ensino-aprendizagem dos esportes vistas sob a perspectiva de gênero. A pesquisa foi caracterizada como de intervenção. Segundo o autor, o ato de ensinar futebol às meninas funcionou para os meninos como elemento de aproximação e os tornaram responsáveis por proporcionar a elas aquilo que lhes foi negado por gerações. As meninas, por sua vez, compreenderam que suas inabilidades não eram fruto de uma herança biológica, e que o espaço esportivo, inicialmente considerado masculino, também lhes pertence.
- IV. A tese de Zuzzi (2016) buscou explicar as relações entre as experiências de gênero vividas na infância e na Educação Física escolar e a escolha da profissão. Além disso, a autora investigou como essas vivências, aliadas à formação superior, influenciam a atuação dos professores e professoras de Educação Física. O objetivo geral foi analisar até que ponto a Educação Física se relaciona com “ideais” de feminilidade e masculinidade e como isso é perpassado e consolidado na formação familiar, na Educação Básica e no Ensino Superior. O estudo, de abordagem qualitativa, foi realizado por meio

de uma pesquisa de campo, utilizando a técnica de história oral temática para análise. Os resultados indicaram que, se não avançarmos na desconstrução das normas de gênero desde a infância, na escola e na formação de professores, será difícil encontrar docentes mais críticos e reflexivos, especialmente em relação às questões humanas e sociais. Isso impede a inclusão de novos “personagens” no cenário da Educação Física. Portanto, os sentidos do trabalho docente devem estar sempre em alerta para que mudanças significativas sejam possíveis.

- V. O estudo de mestrado de Araújo (2015) teve como problema investigar quais os saberes sobre gênero presentes nos cursos de formação inicial de professores e professoras em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Assim sendo, o objetivo foi investigar os saberes sobre gênero presentes nesses cursos. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada em uma instituição universitária e incluiu a aplicação de um questionário a estudantes do último ano desses cursos, além de entrevistas semiestruturadas com a coordenação de cada curso. Os resultados revelaram tentativas de inserir e debater questões de gênero durante a formação docente, conforme descrito nas ações pedagógicas relatadas pelos participantes. No entanto, também foi observado o silenciamento e a resistência à discussão do tema, evidenciados pela ausência dessa temática nos currículos oficiais dos quatro cursos investigados.
- VI. Silva (2014), em sua dissertação, discutiu e problematizou como a docência masculina na Educação Infantil altera e/ou reforça as redes de poder marcadas pelo machismo e sexismo, as quais determinam uma hierarquia entre os sexos e as relações de gênero. O objetivo foi identificar como ocorrem as relações de gênero e poder nos espaços e tempos das pré-escolas públicas quando há homens na docência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, que observou as relações entre os professores e as crianças pequenas, entre os professores e outros/as adultos/as nos espaços e tempos das pré-escolas. Os procedimentos metodológicos para a análise foram o caderno de campo, a entrevista e a fotografia. Os resultados evidenciaram a separação do cuidar e do educar, principalmente quando se trata do cuidado com os corpos dos meninos

pequenos e das meninas pequenas, pois existe uma compreensão na sociedade capitalista que os espaços da pré-escola se constituem na ordem de hierarquização e subordinação de gênero. Esse mecanismo é naturalizado quando há homens na docência com as crianças pequenas. O autor observou que a docência na Educação Infantil vem passando por transformações, sendo reeditada, reinventada; o desafio encontra-se na construção de uma pedagogia da Educação Infantil não sexista, emancipatória, inventiva e das produções das culturas infantis.

Em relação ao trabalho de Evangelista (2018), evidenciou-se que, durante a formação em Educação Física, as práticas corporais desenvolvidas no curso ainda perpetuam uma segregação entre os gêneros, em que se reforça que “homens conseguem isso” e “mulheres aquilo”. Dessa maneira, esses futuros professores de Educação Física terão dificuldades de mudança de comportamento (pensamento) em direção às relações de gêneros. Essa lacuna, observada por Evangelista (2018), será explorada em nossa tese, contribuindo para a compreensão dos desafios de mudança nas relações de gênero durante a formação inicial.

No estudo de Silvestrin (2014), ao analisar os currículos educacionais da Educação Básica em dois estados do Sul do Brasil, foram apontadas dificuldades para a compreensão das relações de gênero para além do masculino e feminino. A análise, focada nos blocos de conteúdos comuns da Educação Física (esportes, lutas, danças, ginásticas, jogos e brincadeiras), revelou como historicamente e ainda hoje há uma separação clara entre homens e mulheres nas competições. A lacuna vislumbrada seria a necessidade de neutralidade no trato dessas questões por parte do professor de Educação Física, especialmente aqueles que atuam na Educação Infantil, para garantir que as atividades com as crianças não perpetuem essa divisão de gênero.

Na pesquisa de Somariva (2015), durante as aulas de ensino do futebol de campo, os meninos tiveram a oportunidade de ensinar as meninas a praticarem o esporte, tradicionalmente considerado majoritariamente masculino, o que não passa de puro sexismo. Assim, a relação do ensino entre meninos e meninas demonstrou a elas que o espaço inicialmente masculino também as pertence. Essa troca de experiência possibilitou, então, uma aproximação entre os gêneros.

Zuzzi (2016), em sua tese, descreve as relações de gênero vivenciadas por alunos na Educação Física escolar da Educação Infantil e a escolha da profissão. A autora ressalta que não obtemos resultados de avanços no que se refere ao surgimento de novos “personagens” no campo da Educação Física. Com isso, o professor precisa sempre estar atento a novas mudanças, fazendo-as possíveis.

Araújo (2015), em sua dissertação, relatou sobre o conhecimento de gênero durante os últimos semestres de cursos de licenciatura. A autora destacou a dificuldade de abordar essa temática na IES investigada, devido à resistência por parte dos futuros professores. Contudo, foi possível observar que os currículos dos cursos demonstram uma preocupação com essa temática, possibilitando discussões sobre gênero. Apesar disso, ainda há uma lacuna no avanço da compreensão e na profundidade das discussões sobre as relações de gênero nesses cursos.

Por fim, a pesquisa de Silva (2014) é a que mais se aproxima do nosso objeto de pesquisa, ao investigar a relação de homens inseridos na Educação Infantil (não necessariamente professores de Educação Física) e observar uma hierarquização de gêneros. O autor destaca o que pressupomos na introdução: há uma distinção entre o cuidar e educar, e que essas funções estão separadas por gênero. Os esforços de Silva (2014) se concentraram em construir uma Educação Infantil sem sexismo, com uma pedagogia emancipatória.

Todos os textos analisados têm algo em comum: a análise das relações de gênero (posições de meninos/ homens e meninas/ mulheres) em diferentes contextos educacionais (formal e não-formal) e tempos. Embora os espaços e as metodologias variem, as desigualdades e os problemas/dilemas encontrados sobre as relações de gênero foram os mesmos (homem faz isso, mulher aquilo; homem joga esse esporte, mulher aquele; homem trabalha aqui e mulher ali – binômio social).

A palavra “gênero”, presente em algumas pesquisas analisadas, ainda é frequentemente interpretada de maneira restrita, sendo associada quase exclusivamente à homossexualidade (a sociedade reduz a discussão de gênero em apenas ao trato de pessoas homossexuais, como se fosse um limitador do debate). Com isso, muitos ambientes de ensino (por meio dos próprios estudantes) resistem a essa discussão fundamental para a formação. Os próprios jovens estudantes, pertencentes à Educação Básica, têm dificuldades de entender que não existem esportes de homem e de mulher. Na visão dos sujeitos participantes das pesquisas

analisadas, a figura masculina é predominante nos aspectos físicos do ser humano (os mais “fortes”). Assim sendo, ainda precisamos avançar na discussão de gênero para sair da caixa do binômio social.

Embora as pesquisas dos últimos dez anos demonstrem uma crescente preocupação com os (pre)conceitos presentes nos dados, especialmente no que tange às relações de gênero, ainda não encontramos estudos específicos que associem a Educação Física à Educação Infantil. Após uma análise cuidadosa dos trabalhos, ressaltamos o anômalo deste trabalho diante do problema, do objetivo geral e da metodologia empregada, pois será o único a analisar a presença do homem professor de Educação Física dentro da instituição de Educação Infantil, destacando as relações de gênero, masculinidades e os sentidos do seu trabalho docente em um ambiente feminilizado. Outro ponto que nos distingue das pesquisas selecionadas é que iremos investigar a visão dos homens inseridos nesse contexto, em vez de adotarmos a óptica da mulher, como ocorre na maioria dos estudos sobre o tema.

Para finalizarmos esta introdução, reforçamos que, no contexto da creche e da pré-escola, onde os dilemas sociais frente às relações de gênero e masculinidades estão muito presentes, há poucos estudos que tratam sobre essas questões em pesquisas encontradas na BDTD, focadas na atuação do homem professor de Educação Física. Assim sendo, é preciso que a Educação Física ganhe mais espaço nessa temática, contribuindo para ampliar as discussões sobre masculinidades e relações de gênero em ambientes educacionais predominantemente feminilizados.

## 2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

Iniciamos nosso capítulo descrevendo, ao leitor, a trajetória epistemológica da escolha e seleção dos autores aqui destacados, não somente neste capítulo, mas em toda a tese. Assim sendo, assumimos a perspectiva epistemológica do pós-estruturalismo por entendermos que as coisas e os fatos acontecidos no mundo não são estáticos e muito menos estruturais. São acontecimentos construídos, pensados e fluidos (constante mudança e em constante movimento). No entanto, devido à falta de estudos dessa linha epistemológica em relação às relações de gênero, masculinidades e trabalho docente, utilizaremos, também, estudos da linha epistemológica estruturalista.

Na França, em meados da década de 1960, guiados pela forte influência de Michael Foucault, buscou-se por meio do pós-estruturalismo uma crítica ao estruturalismo. Nesse sentido, um dos temas mais comuns nos debates era a rejeição da autossuficiência do estruturalismo e as concepções novas sobre as oposições binárias que constituíam as estruturas. Outros autores corroboraram na perspectiva pós-estruturalista, são eles: Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jacques Derrida.

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como “[...] um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo ‘pós-estruturalismo’ é, ele próprio, questionável” (Peters, 2000, p. 8). Frank (1989), por sua vez, ressalta o termo “neoe estruturalismo” para dar uma ideia de continuidade e avanço, em vez de indicar um rompimento definitivo com o estruturalismo e o início de um novo ciclo. Já Harland (2009) sugere o termo “superestruturalismo” com uma ideia de guarda-chuva para ampliar a visão e as conceituações sobre o estruturalismo.

Em resumo, os três termos buscavam oferecer uma nova face à perspectiva teórica pós-estruturalista. Peters (2000, p. 9) sintetiza esse período como um “[...] movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes”.

Segundo Peters (2000, p. 8), o pós-estruturalismo critica o estruturalismo a partir de seu próprio interior, pois “[...] ele volta alguns dos argumentos do

estruturalismo contra o próprio estruturalismo e aponta certas inconsistências fundamentais em seu método, inconsistências que os estruturalistas ignoraram”. De acordo com Hardt (1996), com o pós-estruturalismo, conseguimos perceber que ele não é apenas um processo histórico da negação das questões teóricas ou das próprias pesquisas científicas, mas, sim, a exploração e a diversificação de outras novas bases filosóficas ou teóricas. Com isso, surgem novas formas de linguagens que emergem das contradições nas pesquisas e nas bases teóricas.

No estruturalismo, a leitura de um texto seria vista como uma prática objetiva, em que o leitor não deveria interferir com suas próprias concepções, pois o sentido do texto estaria apenas no que o autor escreveu. Nesse modelo, elementos extratextuais são desconsiderados, o que não apenas limita a busca de outras interpretações, mas também impede que o texto seja encarado como uma expressão aberta do pensamento. Assim, novos conceitos ou entendimentos dificilmente emergem a partir da leitura. No entanto, no pós-estruturalismo, o leitor assume um papel central na produção de significados, e cada leitura recontextualiza o texto de maneiras diversas (Kenny, 2004). Segundo Machado (2011, p. 278), uma palavra por si só não tem significado algum, sem que haja alguém que se responsabilize por ela, “[...] de acordo com a representação que tal palavra tem para si em sua história particular. O significante é algo contingente que um sujeito toma como necessário. O significado, por sua vez, não é nada mais que o resultado da articulação entre dois significantes” (Machado, 2011, p. 278).

Dessa forma, os autores que serão descritos nesta tese são da linha epistemológica pós-estruturalista, pois todos trabalham na perspectiva para a conquista de novos direitos para as pessoas que estão às margens ou não da sociedade, dando fim a uma grande quantidade de preconceitos (em específico os processos de feminização docente, as relações de gênero e masculinidades). Segundo Carrias e Almeida (2021), podemos praticar e desenvolver, nos espaços internos das escolas, práticas educativas que incentivem a crítica à forma como (a) experimentamos e significamos nossos corpos e (b) a busca constante por outras políticas de identidade por meio da pedagogia cultural (adaptação da pedagogia tradicional para determinados meios sociais – o fazer diferente do tradicional).

As categorias de gênero e masculinidades estão sempre dentro de uma relação de poder. Para Foucault (1988, p. 89-90): “O poder não é algo que se adquira, arrebate

ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”. Relações desiguais e imóveis remetem ao período patriarcal em que vivíamos (do surgimento do homem até o século XX) e que podemos ainda considerar que vivemos (século XXI – com menos intensidade do mundo patriarcal). A relação desigual é propriamente uma relação de gênero (uma discussão de posições e papéis sociais entre homens e mulheres). Isso vale, também, para a conceito de masculinidade (que veremos mais adiante), pois não há uma masculinidade linear, ela é complexa, contraditória e multifacetada, com apenas a característica única, a relação de poder exercida da sociedade para com os sujeitos. O papel da epistemologia pós-estruturalista aqui é fazer com que a relação de gênero e as masculinidades tenham espaço e voz para falar e discutir.

Para discutirmos a presença do homem em um ambiente feminilizado, antes é preciso compreendermos todos os conceitos que permeiam as categorias de análise deste estudo: relações de gênero, masculinidades e sentidos do trabalho docente. Assim, neste capítulo, aprofundaremos nossas concepções sobre as relações de gênero, masculinidades e o processo de feminilização da Educação Infantil no Brasil.

## **2.1 Relações de gênero**

Para definirmos gênero, utilizaremos Scott (1995, p. 86), que propõe dois sentidos para o conceito: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Nicholson (2000) complementa essa definição ao sugerir também dois sentidos para o termo: (1) o gênero sempre foi utilizado para fazer oposição ao sexo, para passar a imagem de construção social dando oponência ao que é biologicamente dado; (2) o gênero tem sido usado diversas vezes para dar referências a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção entre homem e mulher. A partir disso, discutiremos o surgimento de estudos sobre gênero, períodos, movimentos influenciadores e justificaremos o caminho científico trilhado por Scott (1995) para chegar às categorias de análise sobre gênero.

O conceito de gênero e identidade de gênero foram criados na década de 1950 por dois psicólogos estadunidenses. John Money, um deles, foi o primeiro a relacionar

as diferenças entre o sexo anatômico e o que ele chamou de sexo psicológico. Posteriormente, “[...] mas ainda antes de 1975, os psicanalistas Ralph Greenson e Robert Stoller [...] trabalharam no desenvolvimento do conceito, levando em conta as vicissitudes das primeiras relações entre mãe e filho na definição do gênero da criança” (Lattanzio; Ribeiro, 2018, p. 411). No entanto, adotaremos o conceito proposto por Joan Wallach Scott na década de 1980, em um período em que os estudos feministas ganharam grande poder e relevância social (nos países do Norte – na Europa e na América do Norte), especialmente nas discussões sobre a organização social (patriarcal) e a posição da mulher em uma sociedade dominada pelos homens. As relações de gênero, segundo Scott (1995) e Mitchell (1973), envolvem a análise das relações de poder entre homens e mulheres, criticando as noções de sexualidade e identidade biológica. Scott (1995, p. 72) afirma que gênero pode ser entendido “[...] como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos”. Carvalho (2017) ressalta que gênero não pode ser confundido com sexo, pois sexualidade, identidade de gênero, sexo e orientação sexual são conceitos distintos.

Por equívoco, alguns integrantes dos Estudos Feministas Americanos, inicialmente, discutiam o gênero apenas como “[...] uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (Scott, 1995, p. 72), tratando as questões de gênero como um dilema exclusivamente feminino. Hoje, não é somente isso. Nesse sentido, Davis (1975 *apud* Scott, 1995, p. 72) afirma que “[...] deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeitado, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses”. Segundo a autora, o objetivo dos estudos de gênero é entender as relações dos sexos existentes, relações de poder e posições sociais. É importante criar, a partir da pesquisa sobre gênero, simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e em diferentes tempos, para, em um juízo de valor, continuar do jeito que está ou mudar (Davis, 1975 *apud* Scott, 1995).

O conceito de gênero, segundo Nicholson (2000, p. 13), trata “[...] o corpo a visto como um tipo de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos à personalidade e comportamento”. As relações de gênero, portanto, discutem e problematizam a identidade dita como biológica. Em

nossa sociedade, “[...] em comum com o determinismo biológico, meu rótulo postula uma relação mais do que acidental entre a biologia e certos aspectos de personalidade e comportamento” (Nicholson, 2000, p. 13). Isso significa que as pressões sociais – vindas de grupos, religiões e famílias – tendem a determinar ou reformar um comportamento biológico no sujeito, limitando a capacidade de o indivíduo pensar e ser de acordo com sua própria vontade. Esse fenômeno influencia diretamente a docência do professor homem de Educação Física na Educação Infantil.

Segundo Nicholson (2000), a população humana se diferencia pela forma como pensamos, agimos e sentimos, o que leva cada indivíduo a observar, sentir e compreender seu corpo de maneiras diversas. A autora não nega a existência de identidades de “ser mulher” ou “ser homem”, mas critica a ideia de que qualquer pensamento ou comportamento divergente dessas normas seja considerado errado (levando a preconceitos, negações, privações sociais etc.).

Dessa forma, gênero pode ser compreendido tanto como identidade pessoal (individual e social) quanto uma forma de estruturação organizacional social que estuda a dominação (posição de homens e mulheres). Scott (1995, p. 75) afirma que o “[...] termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres”. Exemplo disso, é o processo de feminização do magistério, especialmente no Brasil, onde os atributos físicos e emocionais “necessários” para atuar na docência foram historicamente associados às mulheres. Essa construção social reforçou a ideia de que a docência, particularmente na Educação Infantil, é uma profissão natural para o gênero feminino. A presente pesquisa busca, assim, desmistificar esse dilema social, questionando essas associações e propondo outras maneiras de pensar sobre as relações de gênero e a atuação de homens na docência. Em outras palavras, gênero é a maneira de entender as relações socioculturais construídas socialmente entre homens e mulheres (Carvalho, 2017). Ele envolve processos individuais, institucionais, sociais, fixos e fluidos, por meio dos quais os indivíduos vão se constituindo como feminino e masculino (Meyer, 1999). É um conceito que não está em estaticidade, está em constante fluidez.

Connell (1995, p. 189) corrobora dizendo que a categoria de “[...] gênero é sempre uma estrutura contraditória. É isso que torna possível sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e

imutáveis categorias”. Historicamente, a posição da mulher em uma sociedade patriarcal tem sido marcada pela submissão, com funções “pré-estabelecidas” por determinados grupos em uma relação de poder. Contribuindo para essa discussão, Scott (1995, p. 76) lembra que “[...] o uso de ‘gênero’ enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”. Ou seja, o gênero pode incluir o sexo, mas vai além disso, abrangendo outras categorias de identidade. Assim, conforme Connell (1995, p. 189), “[...] gênero é muito mais que interações face a face entre homens e mulheres. Significa enfatizar que o gênero é uma estrutura ampla, englobando a economia e o estado, assim como a família e a sexualidade, tendo, na verdade, uma importante dimensão internacional”.

Connell (1995, p. 189) afirma que “[...] no gênero, a prática social se dirige aos corpos”. Isso significa que a estrutura patriarcal presente na sociedade ao longo da história influenciou diretamente as posições dos “corpos” sociais. De acordo com Louro (1997), essa desigualdade de poder social presente entre homens e mulheres nas discussões de gênero não pode ser fundante apenas nos aspectos biológicos (homem mais forte fisicamente e mulher psiquicamente), mas, sim, na construção histórica, no acesso aos recursos de uma sociedade e em suas formas de representação social. Novamente, um exemplo disso é o processo de feminização do magistério (especificamente a atuação na Educação Infantil).

Scott (1995, p. 77) aponta que estudos sobre o “[...] patriarcado têm dirigido sua atenção à subordinação das mulheres e encontrado a explicação dessa subordinação na ‘necessidade’ masculina de dominar as mulheres”. Assim sendo, constituímos o estudo do gênero como uma parte fundante de cada indivíduo. A construção social de cada homem ou mulher (sexo biológico) definirá sua identidade de gênero (construção social).

## **2.2 A construção de masculinidades**

A partir desta discussão inicial sobre gênero, chegamos ao conceito de masculinidades (socialmente construído). Connell (1995, p. 186) conta que o surgimento dos estudos sobre masculinidades iniciou por meio dos “[...] Movimentos de Liberação das Mulheres, de Liberação dos Gays e de Liberação dos Homens, nos

anos 70". Esses movimentos buscavam desmistificar a construção histórica do patriarcado social que atingiam diversos setores da sociedade. O intuito inicial era "criar uma consciência" por meio da irmandade. Na década de 1970, começaram a surgir teorias sociais voltadas ao estudo do "papel masculino". Esses estudos vislumbravam as questões de masculinidades e como elas influenciavam toda a construção de sujeitos homens, buscando aniquilar e desenvolver algum tipo de androginia (Connell, 1995).

Connell (1995, p. 188) define a masculinidade como "[...] uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero". Em outras palavras, é um conjunto de comportamento socialmente construído de pessoas que representam/se identificam com o sexo masculino. Pesquisas sobre o trabalho masculino, particularmente sobre as classes operárias, mostraram um processo de "moldagem" das masculinidades no espaço laboral, em grandes instituições sociais e no próprio sistema político (Connell, 1995). Podemos observar alguns comportamentos sociais masculinos através de "[...] tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante" (Connell, 1995, p. 189).

Para pensar a masculinidade, Connell (1995) nos mostra duas visões. A primeira está na socialização direta entre homens (meios presentes somente de homens para homens), que sempre possibilitou "[...] relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela" (Connell, 1995, p. 189). Isso explica como os homens, historicamente, têm se mantido nos altos escalões da sociedade, ocupando posições de maior prestígio, como empregos, salários, cargos e funções de responsabilidade – quanto maior a responsabilidade, maior a disparidade entre a presença de homens e mulheres (Guedes, 2021).

A segunda visão de Connell (1995, p. 189) aponta que "[...] qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória", uma vez que não existe masculinidade sem feminilidade e vice-versa. Segundo Connell (1995, p. 189), existe a presença da feminilidade dentro da "[...] personalidade dos homens e da masculinidade dentro da personalidade das mulheres [...]". Assim sendo, precisamos reiterar que toda masculinidade é complexa, individual para cada sujeito e, às vezes, contraditória.

Além das individualidades respaldadas pelos sujeitos para a construção de suas masculinidades, a cultura é outro fenômeno de modulação de conduta e construção de sentimentos apropriados, seja para o gênero masculino, seja para o feminino. Especificamente no caso dos rapazes, em algumas culturas, eles “[...] são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto” (Connell, 1995, p. 190). Esse distanciamento imposto reforça a ideia de masculinidade como algo que deve ser afirmado em oposição ao feminino.

Os comportamentos impregnados nos rapazes por determinadas culturas geram uma forte pressão social, que vem de diversos âmbitos: da sociedade, das famílias, das escolas, dos colegas e grupos, da mídia e, também, dos empregadores (Connell, 1995). Essas pressões os forçam a adotar certas posturas e hábitos, e, caso não cumpram ou finjam adequação, eles sofrerão preconceito em todos os setores da vida social. Como salienta Connell (1995, p. 190): “Esforçar-se de forma demasiadamente árdua para corresponder à norma masculina pode levar à violência ou à crise pessoal e a dificuldades nas relações com as mulheres”. Segundo Nolasco (1993, p. 48):

O modelo masculino gera todas estas neuroses que a gente vê por aí, uma insatisfação muito grande, E o homem que carrega esta bigorna nas costas é mais uma máquina, um robô que responde prontamente a todas as situações que acontecem. E eu acho que a falência deste modelo começa com a classe média e vem se espalhando, porque é uma coisa completamente anti-humano. Só poderia falir mesmo, e a falha para o homem é uma coisa inaceitável. Nesta medida, o modelo é uma máquina de frustrações, é uma herança. O machista, por exemplo, é um elemento neste bolo autoritário que a gente vive, está em decadência, apesar de ser um cara indispensável neste modelo social. É inerente a ele.

Outro efeito negativo dessas pressões sociais é que “[...] a maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, frequentemente, a repressão de seus sentimentos” (Connell, 1995, p. 190). Para Nolasco (1993, p. 19):

O papel masculino que uma sociedade sexista impõe ao homem é uma imagem de machismo e de virilidade muitas vezes tão mutiladora para o homem como a imagem da feminilidade para a mulher. Por isso, a possibilidade de um movimento de libertação dos homens liga-se a uma tomada de consciência, por parte destes, das limitações que lhes são impostas pela sua própria sociedade sexista.

Connell (1995) observa que a narrativa tradicional sobre masculinidades não está errada, apenas incompleta. Assim sendo, o autor descreve três percepções sobre a construção de masculinidades. A primeira segue a narrativa convencional (homem forte, grotesco, estúpido, agressivo etc.); a segunda entende o gênero como um modelo de condutas que é impregnado/estampado nas crianças por meio da família, da escola e das demais instituições sociais (isso sugere um plano ou projeto de dominação hegemônica dos homens); e, por fim, a terceira observa a construção de masculinidades por meio de um projeto coletivo e/ou individual. Podemos citar como exemplos: passeatas de motocicletas; desfiles militares dos países; torcidas organizadas do futebol de campo (Connell, 1995). Percebemos, então, que as masculinidades são construídas e, por serem construídas, estão sendo “[...] constantemente re-construídas. As masculinidades estão constantemente mudando na história” (Connell, 1995, p. 191). Em suma, o conceito de masculinidades é mutável e segue uma óptica de fluidez, como os estudos sobre gênero. Conforme Nolasco (1993, p. 44):

Não há diferença a não ser genitalmente falando. E, para mim, a diferença estaria por aí. Não vejo nenhum atributo que o homem tenha e a mulher não tenha, ou vice-versa. À não ser esse troço sexual. Eu não estou falando de papel, de função sexual. Não tem diferenciação.

Atualmente, os estudos e as pesquisas na área das relações de gênero, em específico das masculinidades, demonstram uma nova tipografia para esse viés: a masculinidade hegemônica. Essa masculinidade é compreendida como “[...] um padrão de práticas [...] coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 245). Esse padrão de práticas molda as expectativas e normas sociais, reforçando a posição de poder dos homens. Contudo, quando o homem professor se dedica ao trabalho educativo, ainda ocorre confusão quanto à sua identidade de gênero, especialmente em um ambiente feminilizado como a Educação Infantil, onde sua atuação desafia as normas tradicionais de masculinidade. De acordo com Campos *et al.* (1991, p. 55),

[...] as imagens de inocência e pureza ligadas à maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade.

E quem são esses homens? Os “[...] que receberam os benefícios do patriarcado sem adotar uma versão forte da dominação masculina podem ser vistos como aqueles que adotaram uma cumplicidade masculina” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 245). Essa cumplicidade, como dita anteriormente, possibilitou o acesso e a permanência do homem nos altos escalões da sociedade. A masculinidade hegemônica existe e permanece em nossa sociedade, pois mantemos culturas do azul é do menino, rosa é da menina, carrinho é de menino, boneca é de menina, dentre outras influenciadas pelas religiões, pela família dita “tradicional”, mídias, empresas de brinquedos, empresas de roupas e outras instituições fomentadoras.

Outro ponto importante que vale destacarmos é a imagem que esse homem professor sofre desde a sua entrada no campo profissional, na Educação Básica ou até mesmo impressa no momento do nascimento. O homem, já durante a entrada na escola, precisa ser o indisciplinado, o grosseiro, o “machão”, pois, se tiver comportamentos disciplinados, gentil e sensível, poderá ser “[...] desprezado pelos colegas, chamado de ‘bicha’ ou de ‘mulherzinha’” (Carvalho, 2003, p. 191). Por isso, acreditamos que a sociedade denomina profissões de homens e de mulheres. Para Nolasco (1993, p. 109):

O homem carrega uma bigorna nas costas, é um peso ter que desempenhar com sucesso todas as demandas que lhe são exigidas [...]. Desde que se goste de viver a fundo as imagens do peso, compreende-se que se possa efetivamente gostar de carregar fardos e levantar pesos.

Os homens carregam, em seu cotidiano, o (pre)conceito social em relação a quem eles devem ser. Os homens não vivem o agora e nem o “eu” social. Como Nolasco descreveu na citação anterior, os homens não reclamam de tarefas, situações etc., por acharem que não serão homens. Isso levanta a questão: Será que as relações de gênero enfrentadas na atuação na Educação Infantil não são um “fardo” para eles? Será que os assédios morais e sexuais sofridos por eles (relatados pelos homens professores) não pesam? Ou eles encaram esses comportamentos como um elogio? Ora, ao refletirmos sobre a teoria associada a esta pesquisa, podemos questionar:

- Quem são os homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil?
- Como é a vida laboral no quesito do cuidar? Quais pressões sociais ele sente na atuação?

- Há a presença de desafios e dilemas na sua atuação com os bebês e as crianças, os colegas profissionais da educação ou, propriamente, a comunidade escolar (sociedade)?
- O que os colegas de trabalho desse professor homem pensam sobre o trato do cuidar por parte do homem?
- E a comunidade escolar, quais são as opiniões sobre isso?

No Quadro 3, detalhamos os possíveis desafios ou dilemas das masculinidades e relações de gênero enfrentados pelos homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil.

Quadro 3 – Desafios e dilemas dos homens professores de Educação Física na atuação na Educação Infantil

<b>Desafios</b>
Desvalorização da Educação Física perante o olhar de outros profissionais e a comunidade.
Postura do docente na atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Situações interpessoais entre professor x aluno, aluno x aluno e professor x professor.
Ministrar as aulas para além do educar na Educação Infantil (realizar o cuidar).
Inserção de aluno deficiente nas aulas regulares da Educação Infantil.
Trabalho interdisciplinar com as mulheres professoras na Educação Infantil.
Linguagem a ser utilizada na Educação Infantil (também o tom de voz masculino).
Feminização da Educação Infantil.
Bebês e crianças se sentarem no colo de homem.
Afeto do homem professor com os bebês e crianças (abraços e beijos).
Realização da troca de fraldas pelo homem professor.
Levar ao banheiro crianças para fazer xixi ou coco (depois limpar).
Realização da higiene dos bebês e das crianças.
Medo por parte da sociedade e dos colegas de profissão quanto a possível violência (todos os tipos) do professor homem para com os bebês e crianças.

Fonte: Elaborado pelo autor para fins de pesquisa, 2024.

Assim sendo, a atuação em um ambiente feminilizado, as expectativas sobre o “cuidar” e a constante necessidade de provar competência profissional são apenas alguns dos obstáculos que esses profissionais precisam superar. Dito isso, a seguir, exploramos a feminização do trabalho docente e seus sentidos.

### **2.3 A feminização e os sentidos do trabalho docente**

No Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX, consolidou-se o estereótipo de que as mulheres estão naturalmente associadas ao lar e ao cuidado, especialmente no que se refere ao trabalho na Educação Infantil. Esse contexto histórico tornou as mulheres as principais responsáveis pelo cuidado das crianças,

dificultando a entrada, a adaptação e a permanência de homens professores nesse ambiente de trabalho (Carvalho, 1998).

Vianna (2013, p. 164) contribui dizendo que, “[...] no Brasil, a maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX com as escolas de improviso, que não mantinham vínculos com o Estado”. Essas escolas sem vínculos estatais podem ser compreendidas como o “deixar” as crianças com as babás (cuidadoras – quem realiza apenas o cuidar, não tendo formação e nem uma instituição educacional suficiente para desenvolver o educar). Com o surgimento da Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, assegurada pela Constituição Federal de 1988, de forma gratuita dos 4 aos 5 anos de idade (pré-escola) (Brasil, 1988), a necessidade de assistência à infância no Brasil ganhou relevância. Contudo, esse processo foi inicialmente mal interpretado como sendo focado exclusivamente no cuidado. Ainda assim, a Constituição Federal brasileira sempre vislumbrou a Educação Infantil não apenas como um espaço assistencialista, mas como uma instituição educacional fundamental para o desenvolvimento integral de bebês e crianças de 6 meses a 5 anos e idade (Brasil, 1988).

A entrada na carreira docente feminina não foi por acaso. No início do século XX, em um cenário em que as mulheres brancas, de classe média, estavam tendo suas primeiras oportunidades de inserção no mercado de trabalho, a docência destacou-se como uma das primeiras profissões em que elas encontraram aceitação social (até então, a mulher ainda não podia nem exercer o seu poder de voto em uma eleição – direito conquistado em 1932). Por isso, houve uma quantidade expressiva de professoras associando-se à educação.

Com a expansão do ensino primário para as demais etapas da educação, no estado de São Paulo, segundo Vianna (2013), o Projeto de Lei 1830 estabeleceu que as mulheres tinham preferência na formação docente para o ensino primário, nas chamadas Escolas Normais. Já na década de 1930, com a grande presença de mulheres no ensino primário, os homens foram abandonando essa faixa etária e progredindo para as etapas superiores da educação (Vianna, 2013). De acordo com Vianna (2013, p. 165), a

[...] configuração desse processo que culmina com a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 1990 relaciona-se, ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela a

divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas.

Essas profissões tradicionalmente femininas incluem enfermeiras, costureiras, domésticas, secretárias, dentre outras. Do mesmo modo, existem profissões marcadas pela masculinidade, como mecânicos, jogadores, engenheiros, motoristas etc. Essa divisão reflete as construções sociais de gênero que influenciam a escolha profissional e as oportunidades no mercado de trabalho.

Foram associadas à profissão de professora a mulher solteira, aquela que não conseguiu se casar. Naturalmente, o casar e a maternidade eram o caminho desejado como forma de sucesso pessoal da mulher ou do casal (permanecendo essa óptica ainda hoje). Quando não alcançavam esse percurso, a sociedade atribuía a elas a missão de ensinar (Louro, 1997). Dessa forma, “[...] as moças que ‘ficavam’ solteiras podiam se sentir vocacionadas para o magistério; elas eram, de algum modo, chamadas para exercer a docência” (Louro, 1997, p. 108). Em consonância com essa visão, Cerisara (2002, p. 102) afirma que o trabalho da Educação Infantil (pedagogas) é uma profissão que se constituiu no feminino “[...] e que traz consigo a marca da socialização que, em nossa, sociedade, é orientada por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina, tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem”.

Essa visão histórica de que as mulheres são naturalmente associadas ao cuidado e à educação das crianças foi reforçada por séculos, especialmente em espaços como a Educação Infantil. A prática de ensinar e cuidar, frequentemente vista como uma extensão do trabalho doméstico e da maternidade, consolidou-se como um campo essencialmente feminino. Um exemplo disso são as atividades de cuidado, como o banho das crianças, reforçando o estereótipo de que esse papel lhes cabia. A seguir, a Figura 1 ilustra esse papel tradicionalmente atribuído ao gênero feminino.

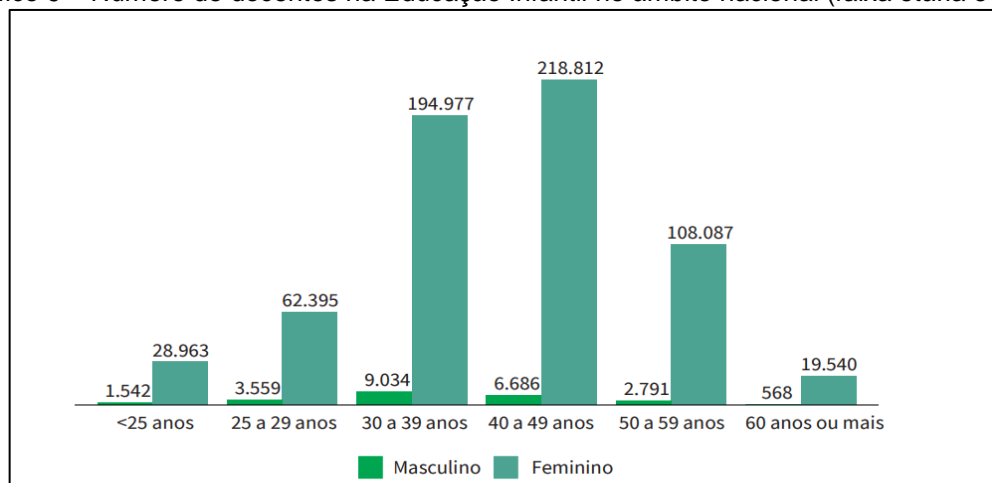
Figura 1 – Cenas de banho (cuidar) realizadas pelas mulheres



Fonte: Extraída de Baliscei e Saito (2021, p. 315).

Para demonstrar o momento atual e afirmar que os fenômenos acontecidos nos séculos XIX e XX estão presentes até os dias atuais, o Gráfico 9 apresenta o número de funcionários da Educação Infantil no Brasil. Rapidamente, podemos perceber toda a discussão realizada anteriormente e afirmar a disparidade na presença de homens e mulheres na Educação Infantil (lugar que, em sua maioria, talvez pela faixa etária das crianças, é amplamente associado ao papel do cuidar, tradicionalmente atribuído às mulheres).

Gráfico 9 – Número de docentes na Educação Infantil no âmbito nacional (faixa etária e sexo)



Fonte: Extraído de Inep (2023, p. 40).

A Figura 2 traz um panorama da Educação Infantil e da Educação Básica em âmbito regional, especificamente a região Sul do Brasil.





Essa disparidade entre homens e mulheres pode influenciar na questão da adaptação do homem professor à escola, da aceitação da família (quebrando o paradigma de que somente mulher cuida) e da própria relação do professor com as crianças. A grande questão é: Como demonstrar à sociedade que a presença de um homem nas creches e pré-escolas é normal? Como desfazer todos os (pre)conceitos que a comunidade social tem sobre o homem lidar com as crianças na Educação Infantil na relação de cuidar e educar?

Antes mesmo da realização desta pesquisa, em 2020, em uma pesquisa conduzida por Baumgärtner e Duarte (2020), com o objetivo de promover uma adaptação e um acolhimento com mais afetividade e sensibilidade na Educação Infantil, o homem professor de Educação Física propôs participar, no início do ano letivo de 2020, de uma vivência diferenciada. Em vez de participar apenas dos 45 minutos de uma aula, ele passou um dia inteiro em todas as turmas. O foco era demonstrar a importância de um acolhimento diferenciado do homem professor na Educação Infantil, pois, segundo os autores, o docente apresentava dificuldades de adaptação e acolhimento, por ser professor que se identificava com o sexo masculino.

Esse movimento possibilitou estreitar os laços tanto no campo educacional quanto no cuidado, pois o professor participou de atividades como a higiene das mãos e do corpo, troca de fraldas, alimentação, demonstrações de carinho e afeto, além de momentos de conversas com a turma. Um dos benefícios dessa prática foi a rápida memorização dos nomes e a familiarização com as individualidades biológicas e atitudinais das crianças. A Figura 3 ilustra essa prática. Para além desses objetivos, a pesquisa de Baumgärtner e Duarte (2020) demonstra como o homem professor de Educação Física precisa estar inserido nesse ambiente feminilizado para, aos poucos, desmistificar o paradigma de que só a mulher cuida.

Figura 3 – Processos de cuidar e educar realizados pelo homem professor de Educação Física na Educação Infantil



Fonte: Extraída de Baumgärtner e Duarte (2020, p. 595).

A abordagem Pikler, conforme descrita por Salutto, Nascimento e Barbosa (2019), foca nas relações de cuidado entre adultos e crianças, destacando que a realização do cuidado em si também é uma forma de educar. Os “[...] cuidados propiciam às crianças adquirirem consciência do estado de saúde física e de bem-estar corporal” (Salutto, Nascimento e Barbosa, 2019, p. 167). Esse processo potencializa mutuamente a possibilidade de aumento de confiança e intimidade entre os pares. As autoras enfatizam a importância de os homens também desempenharem o papel de cuidar, além de educar as crianças, desafiando o estereótipo histórico que associa o cuidado exclusivamente à figura feminina, caracterizada por traços como afeto, sensibilidade e amorosidade.

A disparidade na presença majoritária de mulheres na Educação Infantil com o cuidado e o educar faz muito sentido quando remetemos à historicidade das relações de gênero. À medida que avançamos nas diferentes etapas da educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), nos cargos e nas

funções, a presença feminina e masculina começa a modificar (Carvalho, 2003). Conforme descrito no capítulo teórico sobre masculinidades, a masculinidade hegemônica sempre possibilitou aos homens o acesso e a permanência em cargos, funções melhores ou de mais importância em comparação às mulheres. Carvalho (2020, p. 6) ressalta que, “[...] à medida que a gente vai se elevando nos cargos de direção e supervisão, diretoria de ensino, secretaria de educação, raras vezes tivemos uma ministra da educação”. Nesse sentido, Vianna (2013, p. 167) afirma: “Uma dessas implicações diz respeito ao fato de que encontramos mais homens exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem maior remuneração e usufruem mais prestígio”.

Esse cenário persiste até os dias de hoje. Carvalho (2020, p. 6) observa que, em relação às professoras, “[...] há desigualdade, há uma hierarquia, com mais homens nos espaços que são mais valorizados, que ganham melhor e que têm uma posição mais favorecida”. No entanto, por que esse fenômeno continua acontecendo? A educação mais importante, que “gera” mais poder, são as com graus de finalização, as de níveis superiores? Por que homens estão amplamente presentes nessas etapas e praticamente ausentes nas iniciais? Essas são questões cruciais para refletir e compreender o fenômeno da disparidade de gênero que ainda prevalece na educação brasileira.

A feminização do magistério traz modificações sobre a perspectiva dos sentidos do trabalho docente para os homens professores. Assim sendo, a construção de uma ideia de sentidos do trabalho docente se faz necessária através de um olhar crítico para o gênero. Com a Proclamação da República do Brasil em 1889, grandes mudanças aconteceram nas estruturas das instituições de ensino e sobre o trabalho docente. A primeira mudança foi a grande presença feminina na docência, justificada pela visão de que essa era “[...] uma profissão adequada ao elemento feminino, em virtude de suas ‘afinidades’ com a função materna” (Werebe, 1997, p. 42). Conforme Souza e Negreiros (2022, p. 661-662), essas afinidades acabaram por se tornar “[...] uma das principais características da docência no Brasil, percebível ao longo de toda a história da educação brasileira, assim como também o caráter que o magistério ganhou desde então, limitando a profissão exclusivamente a figura feminina”.

Na década de 1930, a educação, a escola e os professores modificaram-se devido ao movimento escolanovista, que serviu para acionar um “[...] questionamento

da escola tradicional, de seus métodos baseados num ensino livresco, dogmático e artificial” (Werebe, 1997, p. 52). Esse período, quando a ditadura militar se instaurou, trouxe diversas barreiras para os avanços educacionais no Brasil. Segundo Arroyo (2011, p. 36), “[...] no regime autoritário aumentaram os controles [...]”, modificando, mais uma vez, o trabalho docente.

Mesmo após intensas lutas nas décadas de 1970 e 1980, a classe docente continuou a manifestar resistência nos anos de 1990. No entanto, com um viés mais cabisbaixo, essas mobilizações geraram um certo descrédito nas políticas educacionais vigentes. Muitos dos grupos manifestantes estavam exaustos das batalhas travadas anteriormente contra a precarização do trabalho docente (Saviani, 2012).

No final da década de 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), trouxe significativas mudanças para a educação e o trabalho docente. Desde então, diversas alterações no sistema educacional brasileiro impactaram a forma como os professores lidam com sua profissão. Com a nova LDB, o trabalho docente foi regulamentado, estabelecendo que o ingresso na carreira se daria por meio de processos seletivos ou concursos públicos. A lei também assegurou aos docentes o direito à formação continuada, definiu um piso salarial e criou uma estrutura de progressão de carreira baseada em titulação ou habilitação. Além disso, foram organizados períodos para planejamento, avaliação e estudos, e garantidas condições adequadas de trabalho, abrangendo aspectos físicos, estruturais, instrumentais e materiais (Souza; Negreiros, 2022).

Com base em dados históricos sobre o trabalho docente, Tardif e Lessard (2009) definem o conceito de trabalho como sendo o ato de agir sobre um determinado contexto com o objetivo de atingir um propósito. Dessa forma, trabalhar na educação significa agir na escola e na sala de aula a fim de aprimorar ou possibilitar a aprendizagem dos educandos, utilizando métodos e estratégias pedagógicas diversificadas para atingir esse objetivo.

É importante destacarmos que o trabalho docente se diferencia dos demais trabalhos comuns, pois a relação entre o trabalhador e o “produto” é distinta. Enquanto o processo de trabalho na indústria tende a ser organizado e sequencial, o trabalho docente não segue essa mesma lógica. No contexto educacional, o trabalho é envolto

por interações contínuas entre o trabalhador e seu “produto” – os alunos – assim como com os objetivos, os instrumentos, seus saberes e os resultados que esse trabalho pretende alcançar (Tardif; Lessard, 2009). Nesse sentido, Delfini (2022, p. 46) classifica o trabalho docente como um “[...] núcleo central da ação educativa no qual são estabelecidas e desenvolvidas as dimensões simbólicas e estruturais das relações de gênero historicamente construídas na prática pedagógica”.

Ao relacionarmos a atividade docente e as demais atividades laborais, podemos fazer a seguinte reflexão: nos demais trabalhos, o funcionário tem um caminho (preestabelecido), um maquinário (pronto, usual e substituível) e uma matéria prima específica para fabricação ou produção de um determinado produto ou ação. Já no trabalho docente, podemos pensar que as formas de ensinar (caminhos) são muito diferentes, pois cada discente absorve o conhecimento de variadas maneiras.

O maquinário do professor muitas vezes é inexistente, ineficaz ou, quando disponível, é possibilitado ao docente o treinamento para uso (e não é substituível). Além disso, a matéria prima do professor nunca vai ser a mesma. Quando nos remetemos ao trabalho com pessoas, estas se apresentam com milhares de antônimos, impossibilitando criar uma linha de produção de aprendizagem. Como Charlot (2005, p. 41) observa, trata-se de “[...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. É assim que o docente observa o “produto” do seu trabalho. Esta tese, portanto, busca compreender como os homens professores apreendem seu trabalho docente na Educação Infantil frente a todos os dilemas e desafios nas relações de gênero presentes em sua atuação.

O professor é um agente transformador e atua com auxílio de diversas perspectivas visionárias. Ele age diretamente sobre uma série de capacidades e habilidades que poderão ser desenvolvidas nos sujeitos, tais como leitura e escrita (Schneuwly; Martin, 2022). O trabalho docente não pode ser visto apenas como mais um trabalho. Esse tipo de atividade laboral possui um *status* social bem forte, mas pouco valorizado. O *status* é uma construção pessoal do trabalhador que se relaciona com a sua identidade e, também, com uma visão subjetiva social.

Cada vez mais a profissão docente está relacionada a um *status* pessoal, seja individual ou coletivo, e cada vez menos voltado à visão das instituições educacionais. Assim sendo, percebemos que o trabalho docente está cada vez mais heterogêneo

(Tardif; Lessard, 2009, p. 50). Quando olhamos para essa questão sob a óptica de gênero, será que a percepção e o sentido desse *status* são alterados? A identidade do professor de Educação Física é percebida de forma diferente pela comunidade escolar e pelas famílias quando esse professor é um homem? Eu (pesquisador-autor), como diretor de escola, já vivenciei essa experiência e reforço que sim.

O homem que atua em cargos na Educação Infantil precisa constantemente provar<sup>7</sup> suas habilidades profissionais e demonstrar, por meio de ações, que não irá violentar os bebês e as crianças. Entretanto, mesmo assim, recebe olhares críticos a todo momento sobre a sua atuação profissional. Além disso, sua aparência – como porte físico, barba e voz mais grossa – tende a ser associada a uma atitude mais autoritária, responsável, rigorosa e sistemática, causando uma diferenciação do trato masculino para o feminino. No entanto, a mulher também não tem esses atributos? Os atributos não são direcionados ao gênero, mas, sim, a personalidade de cada professor/pessoa.

O professor é, “[...] ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante de uma instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica)” (Charlot, 2005, p. 77). Esse docente “[...] interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (Charlot, 2000, p. 33).

Dessa maneira, quando discutimos sentidos, estamos falando exatamente da conceituação de gênero, em que o sujeito constrói a sua identidade de gênero. Outra relação é como ele vê e identifica o bebê e a criança, pois esse movimento é abarcado de diferentes crenças e valores individuais. O homem professor tem as mesmas habilidades para desenvolver o seu trato laboral com os bebês e as crianças em relação às mulheres. “Eu gosto de crianças” é uma frase extraída dos dados empíricos desta pesquisa, e essa afirmação reflete uma escolha: o homem professor optar está diretamente ligado ao sentido que ele tem em relação com o trabalho.

Portanto, o trabalho docente envolve-se em função da experiência. Ele é percebido e vivenciado por um conjunto de significados pessoais que perpassam a experiência pessoal e individual. Como descrito por Tardif e Lessard (2009, p. 52), a

---

<sup>7</sup> Obviamente que as mulheres, em determinados espaços vistos como “apenas” de homens, também sofrem os mesmos desafios e dilemas nas relações de gênero na sua atuação.

experiência do docente mostra qual a percepção deles sobre o trabalho, com a seguinte frase: “[...] nas primeiras vezes que você entra numa sala de aula, você sabe se foi para essa profissão”. Assim sendo, a experiência é única, mas traz uma confirmação e afirmação sobre a descoberta do que é o trabalho docente.

Se as experiências que constituem o conceito de trabalho docente são entendidas como únicas e individuais, é essencial voltar nossos olhares às relações de gênero. Será que o sentido do trabalho docente de homens e mulheres é o mesmo no exercício da profissão? Muitas professoras trabalham em dois locais: na escola e em casa. Nessa perspectiva, será que tendo dois “empregos” (metáfora para relacionar as tarefas domésticas e filiais – nas quais, em nossa sociedade, sempre foram atribuídas socialmente para as mulheres) a professora terá menos tempo para planejar e organizar seu trabalho docente? (Apple, 1987).

Desse modo, faz-se importante refletir sobre o trabalho docente a partir das categorias de gênero, visto que os professores e as professoras estão posicionados/as em uma contraditória localização de classe, em uma relação histórica sobre o patriarcado, em divisões sexuais do trabalho e condições de trabalho distintas (Apple, 1987). Ignorar a influência de gênero e raça ao discutir a precarização docente é inadmissível (Delfini, 2022). Como podemos analisar o trabalho de um homem professor se ele não realiza atividades domésticas, como limpar a casa, lavar a roupa ou cuidar dos filhos? (não generalizando, mas há estudos que comprovam a dupla jornada de trabalho das mulheres na sociedade atual – o trabalho laboral e o doméstico).

Afinal, quais são as características principais do trabalho docente que o difere das demais atividades laborais, principalmente as de caráter capitalista? Para Tardif (2002, p. 130):

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Nesse tipo de atividade laboral, as características comportamentais do docente, suas concepções, emoções e capacidade de sociabilidade fazem parte direta e integrante do processo de trabalho. Podemos citar como características individuais: qualidades, defeitos, sensibilidade, empatia; em síntese, tudo aquilo que constitui a pessoa.

Tardif (2002) traz um exemplo prático da complexidade do trabalho docente, no qual o professor precisa trabalhar com grupos de alunos e, ao mesmo tempo, precisa dedicar atenção especial àqueles que mais necessitam (sobre questões de aprendizagem, visando um enfoque de equidade). Isso significa que, além de lecionar sua disciplina no coletivo, é preciso trabalhar de maneira individual, visto que a forma como os alunos assimilam o conteúdo é contraditório e distinto. O desafio está em atender a todos de maneira justa, sem favorecer uns em detrimento de outros, mantendo a motivação dos estudantes sem demonstrar preferências ou criar um ambiente de exclusão.

Dessa maneira, podemos compreender que o papel de ensinar engloba uma docência de constantes escolhas, individuais e coletivas, que vão pleitear a interação dos alunos. “Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos” (Tardif, 2002, p. 132). O docente precisa identificar as deficiências individuais e auxiliar de maneira equitativa (dar atenção aos que mais precisam, não dando atenção igual para todos – atender a quem mais precisa).

Ser professor envolve uma atividade laboral de “[...] natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação” (Severino; Pimenta, 2011, p. 18). Segundo o autor e a autora, o trabalho docente “[...] está impregnado de intencionalidade, pois visa à transformação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, que implica em escolhas, valores, compromissos éticos” (Severino; Pimenta, 2011, p. 16). Isso exige que o docente respeite demandas individuais e coletivas diariamente.

Dentre as características e atribuições dos docentes, uma das principais questões a serem abordadas é o preconceito que muitos sofrem, diante da sociedade brasileira, em relação à rotulação e à estigmatização de sua atuação, o que limita o seu trabalho. Estereótipos como “[...] ‘preguiçosos’, ‘incompetentes’ e ‘irresponsáveis’ são apenas algumas das formas de tratamento que essa categoria vem recebendo quando se trata dos sistemas públicos de ensino e avaliações que os classificam por índices e resultados” (Souza; Negreiros, 2022, p. 670).

Esses estereótipos, repetidos várias vezes, acabam sendo absorvidos por toda uma sociedade. É nesse contexto que os docentes têm enfrentado desafios por longos anos, acumulando cicatrizes. Ao “[...] confrontar essas imagens da docência amplamente contraditórias percebemos que elas acabam influenciando para a visão estereotipada que a sociedade tem dos professores, bem como para a construção da própria identidade docente” (Souza; Negreiros, 2022, p. 670). A partir desses estereótipos, os docentes acabam se excluindo, o que contribui para uma crescente desunião da classe e a perda da imagem do professor como sendo hegemonicamente associada a uma vocação de “sacerdócio” (Souza; Negreiros, 2022).

Diante dessas considerações, discutiremos, na sequência, os sentidos do trabalho docente, suas percepções, seus conceitos e suas semânticas. O sentido é um fenômeno individual que se forma a partir das relações sociais que cada sujeito vivencia e experiencia ao longo de sua vida. Para Varani (2013, p. 4):

Os sentidos são diversos. Ao tomar o cotidiano e os fazeres/dizeres/saberes provenientes dessa dimensão, os sentidos são enunciados. Dessa enunciação do/no/sobre o cotidiano, podemos refletir sobre a diversidade e a complexidade que o constituem.

Corroborando essa ideia, Aguiar e Ozella (2013, p. 227) afirmam que “[...] o sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída”.

Tardif e Lessard (2009) problematizam o trabalho docente como um exercício laboral que é influenciado pelas relações humanas. Diferentemente do trabalho com viés capitalista, a docência requer o desenvolvimento de competências e habilidades em interação direta com outros seres humanos. Nesse sentido, tais relações “[...] são constituídas por valores, visões de mundo, interações com o saber e atitudes contribuintes ou sabotadoras do trabalho” (Godinho, 2019, p. 75). O autor apresenta o conceito de sentido como um conjunto de significados individuais, que é subjetivo e interpretativo.

O estudo dos sentidos, tanto para quem trabalha (docente) quanto para quem é trabalhado (discente), revela nuances individuais. O sentido é uma categoria de análise associada ao pós-estruturalismo, pois trata-se de algo único, uma linguagem cultural de cada sujeito, simbólica e, ao mesmo tempo, carregada de inúmeras crenças. Essas individualidades, as quais complementam os valores mencionados anteriormente, dizem respeito a

[...] subjetividades, interesses, motivações e valores. Esta dimensão interativa acaba por ser elemento marcante da natureza externa e interna dos trabalhadores que laboram em uma dimensão imaterial da atividade produtiva. Esta se apresenta muitas das vezes como um dos “ofícios do cuidado” (Godinho, 2019, p. 76).

O sentido, segundo Vygotsky (2001, p. 465 *apud* Barros *et al.*, 2009, p. 179), é uma palavra que “[...] soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. Assim, cada palavra, para cada sujeito, será experienciada e entendida de diversas maneiras, já que suas vivências e experiências são únicas. De acordo com Vygotsky (2001, p. 465 *apud* Barros *et al.*, 2009, p. 179),

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Dessa forma, o sentido do trabalho docente estabelece “[...] novas possibilidades relativas à compreensão dos próprios processos de significação das coisas” (Barros *et al.*, 2009, p. 179). Como nos sentidos do trabalho docente, o gênero diz respeito a uma grande discussão de sentidos e representações repletas de simbolismos. Segundo Scott (1995, p. 86):

Como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, o gênero implica quatro elementos interrelacionados: em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) – Eva e Maria como símbolos da mulher, por exemplo, na tradição cristã ocidental – mas também mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção. Para os/as historiadores/as, a questão importante é: que representações simbólicas são invocadas, como, e em quais contextos? (Scott, 1995, p. 86).

Diante dessas compreensões sobre os sentidos do trabalho, o trabalho docente se caracteriza como uma ação realizada sobre ou com os alunos (sendo individual para cada docente, devido ao sentido único que cada um atribui ao seu trabalho). O professor não é aquele que simplesmente diz “faça como eu fiz”, mas, sim, “faça comigo”. Nessa acepção, “[...] uma ação docente significativa implica competências, habilidade e qualificações dialógicas, horizontais, contextualizadas, epistemologicamente empáticas, ressignificadas e interacionistas” (Godinho, 2019, p. 79).

O que motiva o professor a realizar sua atividade laboral? Se pensarmos nas condições de trabalho, é evidente que a motivação será baixa. No entanto, o sentido do trabalho docente é muito subjetivo, envolvendo questões de interesse pessoal,

vocação, paixão por ensinar crianças, entre outros fatores. As motivações que levam um docente a lecionar estão frequentemente relacionadas aos “[...] recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc.” (Basso, 1998, p. 25).

Salientamos que, quando as condições de trabalho são objetivas (como uma linha de produção, com cobrança por notas, restrições de expressões e limitação do pensamento), o docente é impedido de se realizar plenamente como ser humano. Isso limita o desenvolvimento de novas possibilidades e a autonomia necessária para guiar suas ações. Nessa situação, o trabalho passa a ser realizado em um estado de alienação, como descreve Basso (1998, p. 25), que afirma que o trabalho alienado ocorre quando se cria “necessidades de outro nível”, sem a possibilidade de satisfazê-las.

Assim, o sentido do trabalho docente é modificado, concentrando-se apenas na relação trabalho x salário. Inúmeros são os perfis de docentes atualmente: alguns entram na profissão pelo salário, outros pelo amor em ensinar e educar crianças, e há ainda aqueles que acreditam ter capacidades físicas e intelectuais para cuidar de crianças (mulheres), enquanto outros têm diferentes motivações.

Em suma, os sentidos do trabalho docente são construções sociais inerentes a cada professor, baseadas em como cada um compreende o seu papel. Por ser um sentido, é essencial considerar as nuances de cada sujeito. Somente assim podemos identificar e generalizar alguns marcadores sobre os sentidos do trabalho docente como um todo.

## **2.4 Educação Física na Educação Infantil: entre o cuidar e educar**

A Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, foi concebida e instituída no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 (antes disso a Educação Infantil era vista apenas como um “depósito” de bebês e crianças – em uma perspectiva apenas assistencialista). A Constituição Federal e a LDB garantem, assim, a ampliação da perspectiva sobre a Educação Infantil (Brasil, 1988, 1996). Assim sendo, atualmente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),

essa perspectiva é fazer com que bebês e crianças desenvolvam seus corpos em três grandes eixos:

Éticos: pelo desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade, e pelo respeito ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;  
Políticos: pela observação dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e  
Estéticos: pela valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão que ocorre por meio de diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Dentro desses critérios, o trabalho docente deve ser efetivado. Na Constituição Federal, o art. 208 estabelece a Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica. Essa etapa, conforme descrito, é dividida em Creche e Pré-escola, atendendo a crianças de até 5 anos e 11 meses de idade (Brasil, 1988). No município de Brusque/SC (local onde a pesquisa foi realizada), há outras subdivisões: a Creche abrange o Berçário I, Berçário II, Infantil I e Infantil II (etapa opcional); e a Pré-escola, o Pré I e o Pré II (etapa obrigatória).

Pensando na colaboração do Estado (como um todo), no art. 211 da Constituição Federal, estabelece-se que: “§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (Brasil, 2024, p. 186). Atualmente, o foco de manter e desenvolver a Educação Infantil é praticamente total dos municípios. Com a crescente demanda por vagas na Educação Infantil, os municípios vão “dividindo” a demanda do Ensino Fundamental com os estados e “mergulhando” na Educação Infantil, a fim de resolver os problemas de vagas.

A LDB de 1996 instituiu e reforçou o que foi decretado na Constituição Federal sobre a Educação Infantil:

Artigo 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  
[...];  
II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;  
[...].  
Artigo 11º Os Municípios incumbir-se-ão de:  
[...];  
V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2021, p. 9, 14).

Assim sendo, a Educação Infantil foi planejada e concebida para atender em duas modalidades: as creches e as pré-escolas. O art. 30 da LDB afirma: “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 [...]” (Brasil, 2021, p. 23). Ambas podem e, geralmente, estão lotadas no mesmo prédio.

Retomando a discussão iniciada no início deste subcapítulo, anteriormente à Constituição Federal, a Educação Infantil era visualizada apenas como um espaço que “guardava em segurança” os bebês e as crianças para que pais e mães pudessem trabalhar. A partir da Constituição Federal, da LDB e, atualmente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para além do cuidar, a Educação Infantil deve promover inúmeras valências nos bebês e nas crianças (o educar). Em outras palavras, houve um avanço significativo na construção da identidade e no reconhecimento do espaço da Educação Infantil.

A BNCC descreve que o “[...] cuidado é algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2018, p. 32). O cuidar está relacionado a práticas de atenção integral e individualizada aos alunos (Carvalho *et al.*, 2018). Isso significa que toda atenção, carinho, afeto, chamada de atenção, conversas e ensinamentos são práticas de cuidado. Afinal, quando se educa, também se cuida. Ora, ao mostrarmos a um aluno um problema social que ele desconhece, já estamos ajudando-o a compreender e a buscar evitar esse problema. Assim, o aprendizado pode ser visto como uma prática de cuidado. O cuidado que abordamos nesta tese está intimamente ligado aos princípios da Educação Infantil, com foco na comparação das nuances de cuidado presentes na rotina escolar dessa etapa, por meio da prática de homens professores de Educação Física.

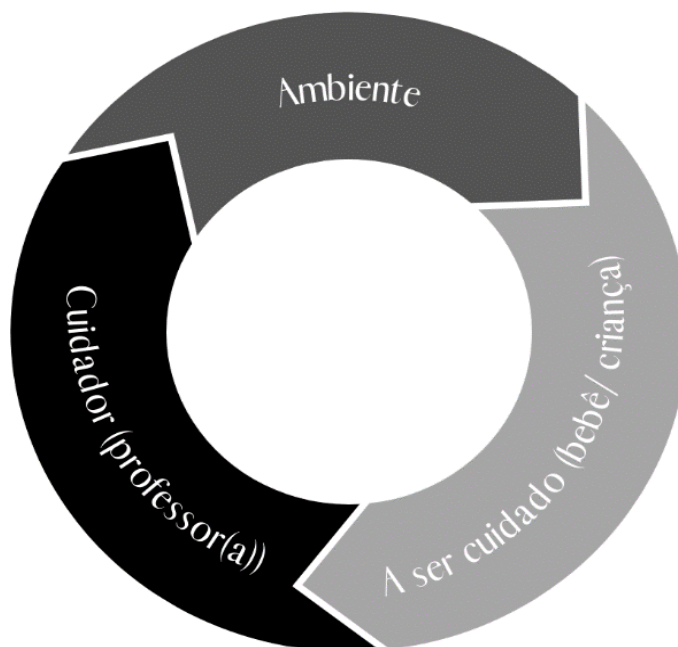
Carvalho *et al.* (2018) comentam que o cuidado precisa estar desvinculado da ideia tradicional de associação à maternidade, ou seja, à visão de que as mulheres seriam as mais indicadas para praticar esse ato. No entanto, compreendemos que a prática do cuidado é indiferente quando analisada sob a perspectiva das relações de gênero. O cuidado não pertence a um sexo ou outro, ele é como é, universal. No contexto atual, vivemos em uma sociedade polarizada e, conseqüentemente, radicalizada em várias áreas, incluindo o cuidado, que muitas vezes é menosprezado e deslegitimado. Isso reflete diretamente no trato laboral da Educação Infantil. Tanto

as mulheres professoras são desqualificadas por fazerem o cuidar (mesmo sabendo que não é só isso que engloba a Educação Infantil), quanto os homens professores, nessa etapa da educação, sofrem por não terem o “perfil” ideal para realizar tais atos. Ora, como mencionamos anteriormente, o cuidado não está dentro dos sexos, ele é imparcial, necessário e deve ser realizado por qualquer pessoa.

Para Carvalho *et al.* (2018), o cuidar representa o campo de autonomia dos bebês e das crianças. Ao cuidar, ensina-se. Mostrar que determinado objeto ou espaço é perigoso, conversar para explicar por que as coisas são de uma forma ou de outra, limitar movimentos corporais (por medo de riscos à saúde física) são algumas das formas de cuidado. Deixar os bebês ou as crianças experimentarem a comida com a mão, estimulá-los/as a caminhar, protegê-los/as quando podem cair ou se estão próximos de objetos que ofereçam perigo, são exemplos que demonstram como o cuidado, na faixa etária da Educação Infantil, é de suma importância.

Nessa concepção, compreendemos o cuidado como ilustrado na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Concepção de cuidado do pesquisador



Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa, 2024.

O cuidar é a relação direta entre o cuidador, o ambiente e aquele a ser cuidado. É preciso ampliar a visão apenas assistencialista do cuidar, que se limita à higiene, à alimentação, ao afeto etc. O cuidar vai além: o cuidar é, propriamente, educar.

Na Educação Infantil, conforme a BNCC (Brasil, 2018), os bebês e as crianças têm como eixos fundamentais as interações e as brincadeiras. As formas de aprendizagem são garantidas por meio de seis direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Explorar, Participar, Expressar e Conhecer-se. A partir desses direitos, os objetivos a serem desenvolvidos estão organizados em cinco campos de experiências (com temáticas específicas que se inter-relacionam continuamente): O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Os campos de experiências são “conteúdos” apresentados por meio de objetivos de aprendizagem. Esses “conteúdos” são divididos em três faixas etárias: Bebês (Berçário I e Berçário II), Crianças bem pequenas (Infantil I e Infantil II) e Crianças pequenas (Pré I e Pré II). Cada campo de experiências (Figura 5) tem no mínimo três objetivos para cada “conteúdo”, pois é preciso adaptar o trabalho diante das faixas etárias dos bebês e das crianças. A Figura 6 que segue, por exemplo, ilustra os conteúdos a serem trabalhados no campo de experiências "Corpo, Gestos e Movimentos".

Figura 5 – Campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Crianças de zero a 1 ano e 6 meses	Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
<b>(EI01CG01)</b> Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	<b>(EI02CG01)</b> Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	<b>(EI03CG01)</b> Movimentar-se de forma adequada, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades.
<b>(EI01CG02)</b> Ampliar suas possibilidades de movimento em espaços que possibilitem explorações diferenciadas.	<b>(EI02CG02)</b> Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	<b>(EI03CG02)</b> Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
<b>(EI01CG03)</b> Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	<b>(EI02CG03)</b> Fazer uso de suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	<b>(EI03CG03)</b> Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

Fonte: Extraída de Brasil (2018, p. 42).

Nos Centros de Educação Infantil, especificamente nas salas de referência, há a presença de pedagogos e monitores de sala (ou professor auxiliar). Em Brusque/SC, devido ao acordo entre os professores de Educação Física e a Secretaria Municipal de Educação, já mencionado anteriormente, a Educação Física também foi incorporada como componente integrante da Educação Infantil. Assim, os professores de Educação Física podem atuar nesses espaços. No entanto, cabe salientar que, em nível federal e estadual, essa participação não está prevista, pois considera-se apenas o pedagogo como responsável pelo educar e cuidar nessa etapa da Educação Básica.

Enfim, nesse ambiente, os professores de Educação Física devem trabalhar com os cinco grandes blocos de conteúdos inerentes à disciplina: Ginástica, Esportes, Danças e Lutas, Jogos e Brincadeiras, e Práticas Corporais de Aventura. Entretanto, é importante lembrarmos que, na Educação Infantil, não existem “conteúdos” no

sentido tradicional, mas, sim, campos de experiência. Diante disso, surge uma crise de identidade no curso de Educação Física em relação a esse aspecto. Afinal, quais são os “conteúdos” a serem trabalhados com bebês e crianças na Educação Infantil? O professor de Educação Física deve atuar de forma semelhante aos pedagogos? Quais são as especificidades de cada função?

São dúvidas e (in)certezas que os professores de Educação Física enfrentam constantemente no trato laboral da Educação Infantil. Todavia, ao reconhecermos que a Educação Infantil desenvolve vivências e experiências baseadas em interações e brincadeiras, compreendemos ser de suma importância a prática da Educação Física nessa etapa da Educação Básica. Brincar e interagir são fundamentais em uma aula de Educação Física, sendo pressupostos básicos de qualquer atividade escolar dessa disciplina.

Em relação ao campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, há uma denominação muito semelhante ao que se entende por Educação Física. A Cultura Corporal do Movimento pode ser resumida na ideia de Educação Física. Desse modo, o trato laboral do professor de Educação Física na Educação Infantil, na maioria das vezes, é desenvolver e aprimorar os objetivos de aprendizagem desse campo. Contudo, cabe salientarmos que, por mais que enfatizemos um ou outro campo, os campos são permeáveis a todo momento. Ora, será que, ao trabalharmos algum jogo com regras simples, não estaríamos também envolvendo o campo “O eu, o outro e o nós”?

Em síntese, compreendemos que a Educação Física não é um componente obrigatório da Educação Infantil no âmbito federal e estadual, exceto em raras exceções em municípios onde decretos estabelecem e fixam a participação da disciplina no currículo da Educação Infantil. Além disso, há uma crise de identidade sobre o que o professor de Educação Física realiza em comparação com os demais pedagogos que atuam com bebês e crianças. Será que há diferença? Quais são as especificidades de cada professor ou “disciplina”? A Educação Infantil é oferecida gratuitamente a partir dos 4 anos até os 17 anos de idade, porém a creche não é uma etapa obrigatória da Educação Básica, ao contrário da pré-escola. Nesse sentido, observamos que os municípios têm prioridade quase total no fomento, acesso e permanência de bebês e crianças na Educação Infantil.

Essa breve discussão sobre a Educação Física na Educação Infantil permitirá compreendermos melhor o papel desempenhado pelos homens professores nessa etapa educacional, levando em consideração os dados empíricos obtidos por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas aplicado aos sujeitos da pesquisa, cuja metodologia para a coleta de dados é abordada no capítulo que segue.

### **3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univali, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 69716623.0.0000.0120 e Parecer número 6.159.716.

Neste capítulo, abordamos inicialmente a classificação da pesquisa quanto à abordagem, à natureza, ao objetivo e ao procedimento técnico utilizados para análise dos dados. Na sequência, descrevemos a localização, a população e a amostra da pesquisa. Em seguida, discorremos sobre os instrumentos utilizados para a geração dos dados. Posteriormente, apresentamos a técnica científica empregada no tratamento dos dados empíricos. Por fim, elucidamos o desenho da pesquisa por meio de uma ilustração.

#### **3.1 Classificação da pesquisa**

Stake (2011, p. 23) conceitua pesquisa como uma “[...] investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão” de um fenômeno. O autor ressalta que “[...] todo pensamento científico é uma mescla de pensamentos quantitativo e qualitativo” (Stake, 2011, p. 23). Assim sendo, as pesquisas podem ser analisadas pela abordagem qualitativa e/ou quantitativa. Segundo o autor, nem tudo são números; desse modo, os fenômenos precisam ser estudados minuciosamente. Nesse sentido, classificamos esta pesquisa como sendo de abordagem qualitativa, de natureza básica, por meio de um objetivo explicativo e de pesquisa de campo (experimental).

Denominamos esta pesquisa como qualitativa, pois buscamos explorar a percepção e a compreensão humana (Stake, 2011), focando no “como” e no “porquê” das coisas, investigando suas origens e particularidades. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos limita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que os estudos qualitativos podem ser compreendidos em cinco passos: o primeiro está relacionado ao papel do pesquisador, o qual atua como o principal instrumento da pesquisa; o segundo diz

respeito ao estudo ser predominantemente descritivo; o terceiro enfatiza que os pesquisadores devem se concentrar mais no processo do que nos resultados propriamente ditos; o quarto relaciona-se à forma indutiva de analisar os dados; por fim, o quinto passo aponta que o significado/a perspectiva é um aspecto importante para o pesquisador. Esses passos são fundamentais para guiar o pesquisador na elaboração e no desenvolvimento da pesquisa.

Os pesquisadores qualitativos em educação questionam os sujeitos da pesquisa com o intuito de captar a percepção daquilo que eles experienciam em determinado ambiente. Nesse tipo de estudo, são estabelecidos estratégias e procedimentos que permitem compreender as experiências a partir do ponto de vista do participante da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994).

Quanto à natureza da pesquisa, ela foi classificada como básica, pois buscamos identificar uma problemática e propor discussões sociais em torno dela. Além disso, a pesquisa básica tem como objetivo o aprimoramento de teorias científicas já existentes relacionadas à temática abordada.

Em relação ao objetivo da pesquisa, ele foi classificado como explicativo, pois nossa preocupação central é verificar quais fatores determinam ou contribuem para que o fenômeno estudado ocorra de determinada forma (Gil, 2008). Segundo Gil (2008, p. 42): “Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”. O objetivo explicativo possibilitará demonstrar os sentidos atribuídos às masculinidades e ao trabalho docente por homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da RME de Brusque/SC.

Como instrumento de geração de dados, utilizamos um questionário com perguntas abertas e fechadas (explicaremos esses instrumentos em mais detalhes nos próximos subcapítulos). No que tange ao método da pesquisa, ela foi classificada como uma pesquisa de campo, um método que busca a aproximação do pesquisador com o campo estudado. Trata-se de ir até a problemática, permitindo a aproximação de conhecimentos, a descoberta de fenômenos em suas nuances e a verificação de uma hipótese (Marconi; Lakatos, 2003).

### 3.2 Localização, população e amostra

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Brusque, localizada no estado de Santa Catarina, Brasil, especificamente na região conhecida como Alto Vale do Itajaí. O ambiente da pesquisa foram os 14<sup>8</sup> Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME) de Brusque/SC que continham homens professores de Educação Física. O instrumento de geração de dados (questionário com perguntas abertas e fechadas) foi preenchido com o tempo e ambiente de cada sujeito, visto que foi enviado via correio eletrônico, com prazo estipulado para devolutiva ao pesquisador.

A população amostral desta pesquisa destaca-se pela seleção intencional<sup>9</sup>, que, em seu conceito, seleciona os sujeitos de forma direta com o intuito de atender ao objetivo geral da pesquisa. A seleção intencional “[...] produz o painel de domicílios que fornece menor erro em relação às quantidades esperadas nas categorias das variáveis, ou seja, reproduz de forma mais próxima possível os percentuais populacionais das variáveis” (Nagae, 2007, p. 43).

Assim sendo, os participantes selecionados para a amostra foram, então, homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da RME de Brusque/SC, abrangendo tanto as etapas de creche (0 a 3 anos) quanto de pré-escola (4 a 6 anos). Com base nas informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Brusque/SC, havia um total de 92 professores de Educação Física atuantes na rede, sendo 41 deles na Educação Infantil e 51 no Ensino Fundamental. Dos 41 professores da Educação Infantil, 17 eram homens e 25, mulheres. A amostra da pesquisa foi, então, composta por 16 homens professores de Educação Física aptos a responderem ao estudo.<sup>10</sup> A Figura 6, a seguir, resume esses dados.

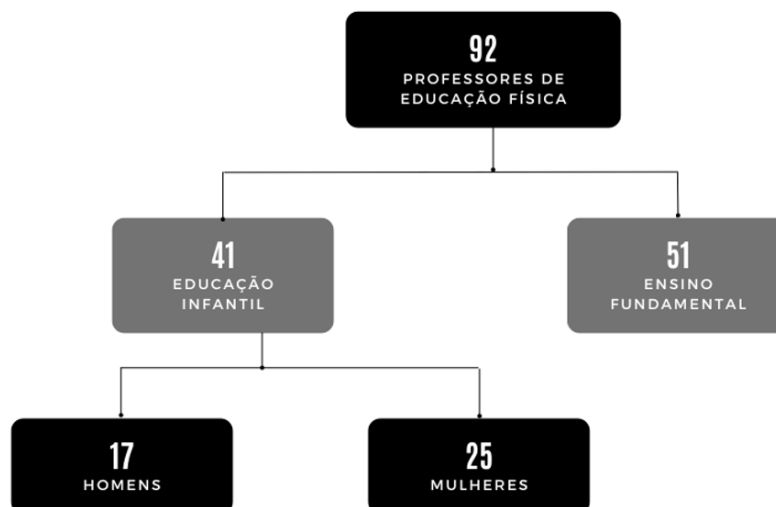
---

<sup>8</sup> Não denominamos os Centros de Educação Infantil do município de Brusque para evitar identificação dos sujeitos.

<sup>9</sup> Optamos por selecionar intencionalmente os sujeitos, haja vista que pretendíamos aproximar as respostas dos sujeitos aos objetivos inicialmente propostos pela pesquisa por meio dos questionários. Outra justificativa se dá pelo fato de nossa amostra ser relativamente pequena, o que inviabilizaria a aplicação de outros métodos de seleção.

<sup>10</sup> Como pesquisador, faço parte desse grupo; portanto, excluindo-me como sujeito de minha própria pesquisa, restaram 16 participantes neste estudo.

Figura 6 – População amostral



Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa, 2024.

Embora a Educação Infantil seja vista como um ambiente de feminização do trabalho docente, não observamos, aqui, uma feminização do trabalho docente em termos da profissão de professor de Educação Física, pelo menos no município de Brusque/SC. No entanto, quando analisamos os professores de sala (pedagogos), a disparidade de gênero é muito mais evidente.

Devido à desistência de um homem professor, que abandonou a vaga de professor de Educação Física na Educação Infantil, e outro que não retornou o contato (nem por aplicativos de comunicação, como *WhatsApp*, telefonema, nem por *e-mail*), conseguimos que 14 sujeitos respondessem às perguntas deste estudo.

### 3.3 Instrumento para geração dos dados

Com o objetivo de compreender os sentidos do trabalho docente, os dilemas das relações de gênero e de masculinidades e o perfil socioeconômico e sociocultural dos homens professores de Educação Física, utilizamos um questionário com perguntas abertas e fechadas (ver roteiro no Apêndice A).<sup>11</sup>

O questionário é um instrumento fundamental para a coleta de dados. No caso desta pesquisa, ele foi composto por perguntas abertas, que permitem respostas descritivas, e perguntas fechadas, nas quais são fornecidas alternativas previamente

<sup>11</sup> Inicialmente, havíamos planejado a utilização da entrevista semiestruturada. No entanto, devido à grande quantidade de questões elaboradas, ao tempo necessário para a sua realização, à distância percorrida e à falta de disponibilidade dos sujeitos, optamos por utilizar um questionário com perguntas abertas e fechadas.

definidas para o sujeito responder. Essas perguntas, conforme Marconi e Lakatos (2003), devem ser respondidas sem a presença do pesquisador.

O questionário utilizado nesta pesquisa foi desenvolvido na plataforma digital *Google Forms*, permitindo o envio eletrônico do *link* para que os sujeitos respondessem quando e onde desejassem. Ele foi estruturado em três eixos principais, a saber: perfil socioeconômico e sociocultural dos sujeitos; construções socioculturais em relação à atuação do homem professor de Educação Física na Educação Infantil; e comparação do cuidar nas duas etapas da Educação Infantil, creche e pré-escola.

No mesmo questionário, incluímos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), além de outras informações relevantes sobre a pesquisa da qual os participantes fariam parte. Tomamos todos os cuidados na elaboração das questões para evitar dupla interpretação, a fim de garantir que os participantes não ficassem confusos ou se sentissem ofendidos durante o preenchimento do questionário (Gil, 2008).

Em suma, o questionário com perguntas abertas e fechadas foi aplicado de forma eletrônica aos 14 homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da RME de Brusque (SC). O *link* foi enviado para que respondessem remotamente. As perguntas foram elaboradas com base nos objetivos específicos desta tese.

### **3.4 Técnica científica para tratamento dos dados empíricos**

O tratamento e a categorização dos dados ocorreram da seguinte forma: as informações obtidas por meio dos questionários permitiram traçar as percepções dos sujeitos da pesquisa, bem como o seu perfil socioeconômico e sociocultural. Após a aplicação dos questionários, as respostas contidas no formulário do *Google Forms* foram organizadas sistematicamente pelo pesquisador e integradas diretamente no capítulo empírico.

À medida que pontos importantes para compreensão das categorias de análise desta pesquisa foram sendo identificadas, foi possível utilizar a Análise de Conteúdo, entendida por Bardin (1977, p. 42) como um conjunto de técnicas sistemáticas de análise que buscam descrever e analisar o “[...] conteúdo das mensagens, indicadores

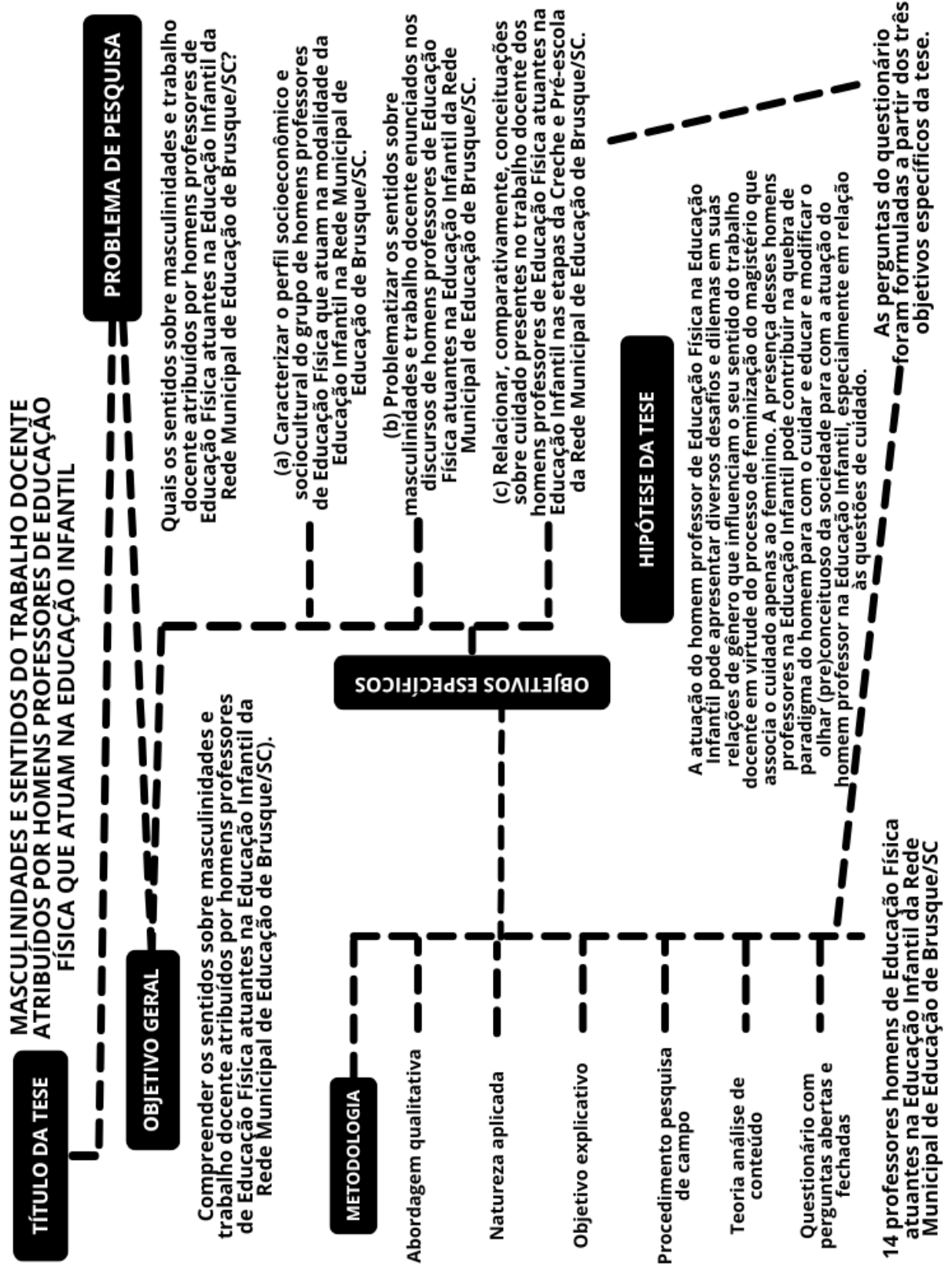
(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Essa técnica de análise dos dados é dividida em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise é “[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96). Além de documentos (fontes empíricas), considera-se qualquer forma de instrumentação de dados (instrumentos de geração de dados). A exploração do material “[...] não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 1977, p. 101), ou seja, é a organização sistemática para exploração dos dados. Por fim, o tratamento dos dados exige que cada dado “[...] não pode existir em mais de uma divisão” (Bardin, 1977, p. 120), o que significa que os dados devem ser categorizados e interpretados de forma clara e organizada. Bardin (1977) explica que a categorização pode ser feita de duas maneiras: categorias *a priori*, estabelecidas antes mesmo de o estudo ser aplicado na prática; e categorias *a posteriori*, criadas após a análise e o tratamento dos dados.

### **3.5 Desenho da pesquisa**

A Figura 7, a seguir, apresenta, de forma esquemática, o desenho da pesquisa, detalhando as principais etapas e categorias envolvidas no desenvolvimento deste estudo: título da tese, objetivo geral, problemática da pesquisa, objetivos específicos, metodologia e hipóteses que fundamentam esta investigação. Na sequência, no quarto capítulo, apresentamos e discutimos os achados empíricos obtidos por meio da metodologia aplicada nesta pesquisa.

Figura 7 – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa, 2023.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados empíricos gerados a partir da metodologia da pesquisa. Os dados foram derivados dos objetivos específicos da tese, a fim de tentar respondê-los. Para a apresentação dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, adotamos a abreviatura “PEF” (professor de Educação Física), seguida de uma numeração que identifica cada participante, como exemplificado: “PEF1”, “PEF2”, e assim sucessivamente. Essa estrutura permite a análise individualizada das respostas, sem comprometer o anonimato dos participantes.

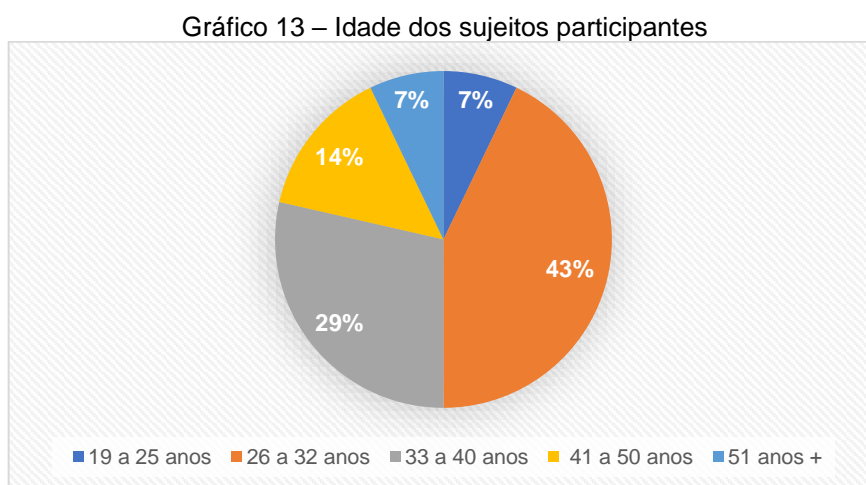
A análise dos dados foi conduzida a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), a qual oferece suporte metodológico para a categorização e a interpretação dos dados empíricos. Como já mencionamos, a técnica de Bardin envolve a criação de categorias *a priori*, previamente estabelecidas pelo pesquisador, que guiam o processo investigativo inicial. Contudo, após a coleta e exame dos dados, o pesquisador poderá, a partir dos dados gerados, fazer uma reorganização do material a partir de categoria *a posteriori*.

### 4.1 Perfil socioeconômico e sociocultural dos homens professores de Educação Física

Este subcapítulo vem ao encontro de responder ao seguinte objetivo específico: caracterizar o perfil socioeconômico e sociocultural do grupo de homens professores de Educação Física que atuam na modalidade da Educação Infantil na RME de Brusque/SC. O perfil socioeconômico e sociocultural engloba questões relacionadas à personalidade, à rentabilidade financeira, à moradia, ao trajeto casa-escola, à trajetória profissional, às questões laborais, entre outros aspectos de cunho pessoal dos sujeitos. Sobre esse tópico, todos os 14 (100%) homens professores de Educação Física responderam ao questionário aplicado.

Em relação à identidade de gênero, todos os 14 (100%) se identificaram como homens e, também, se consideram cisgêneros (pessoas que se identificam com o gênero designado no nascimento). Por fim, todos (100%) se declararam heterossexuais. Quanto à classificação racial, 12 (85,7%) se consideraram brancos, e dois (14,3%) se classificaram como negros.

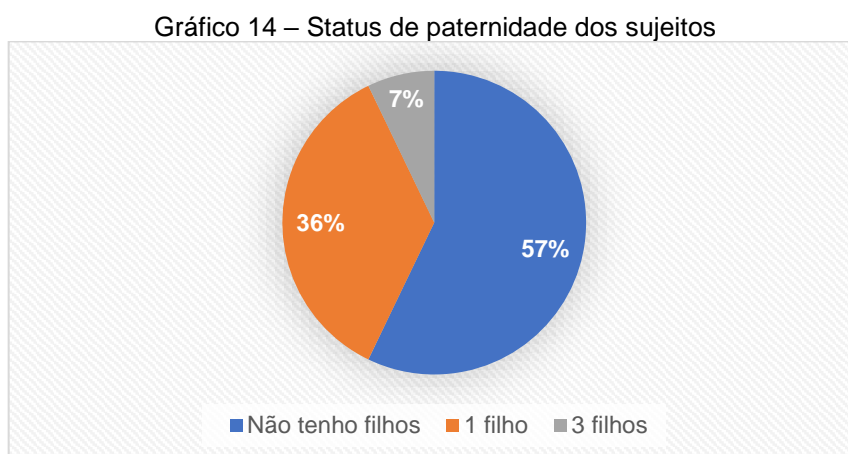
Em se tratando da faixa etária dos docentes, o Gráfico 13 apresenta os dados coletados no questionário.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Quanto à nacionalidade, todos os 14 (100%) responderam ser brasileiros. Em relação à naturalidade, dez participantes afirmaram ser da região Sul, sendo seis de Brusque/SC, dois são da região Sudeste; e dois da região Nordeste. A situação civil dos participantes divide-se em duas categorias: nove (64,3%) disseram estar casados, e cinco (35,7%) afirmaram estar solteiros.

Em relação aos sujeitos terem ou não filhos, o Gráfico 14, a seguir, ilustra os dados coletados.

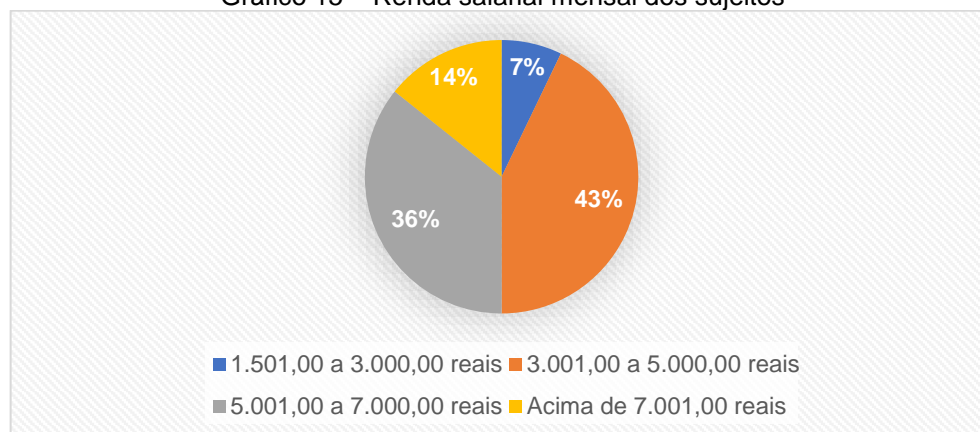


Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

As remunerações apresentadas estão diretamente relacionadas à quantidade de horas semanais trabalhadas pelos professores. Quando questionados sobre a satisfação com o salário, metade dos participantes (50%) declarou estar insatisfeita,

enquanto a outra metade (50%) afirmou estar contente com a remuneração. O Gráfico 15 traz a média de salário mensal dos participantes da pesquisa.

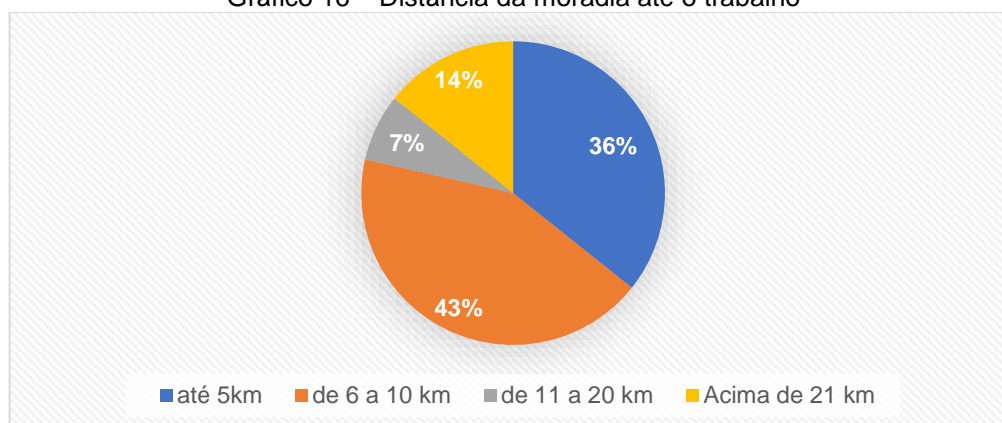
Gráfico 15 – Renda salarial mensal dos sujeitos



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

As perguntas relacionadas à renda e à distância do ambiente de trabalho foram fundamentais para entender os sentidos que esses homens professores atribuem ao trabalho docente, especialmente no que tange à felicidade e ao bem-estar no trabalho. O Gráfico 16 apresenta a distância que os professores participantes da pesquisa percorrem para chegar à escola onde trabalham.

Gráfico 16 – Distância da moradia até o trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

No que diz respeito às graduações dos participantes, todos os 14 (100%) possuem Licenciatura em Educação Física, e apenas cinco (35,7%) também concluíram o Bacharelado em Educação Física. Dentre as licenciaturas, oito diplomas foram obtidos no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), localizado na mesma cidade onde a pesquisa foi realizada. Outras instituições mencionadas incluem: União Metropolitana de Educação e Cultura (Unime), Universidade de Brasília (UnB),

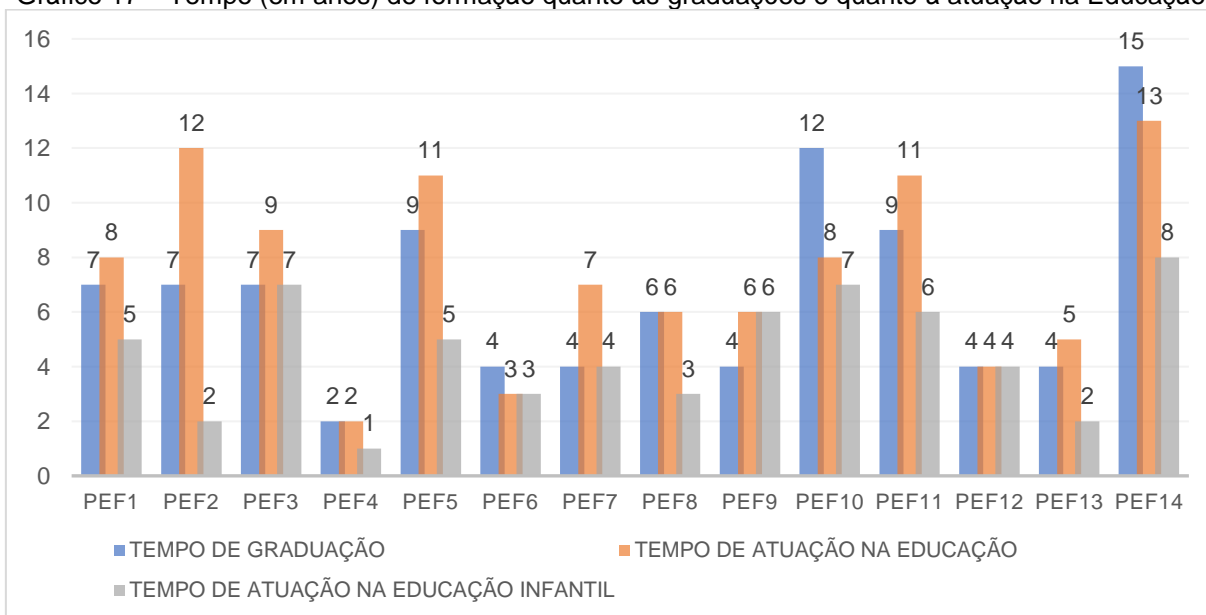
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) e Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi).

Quanto as pós-graduações, nenhum dos sujeitos possui titulação *stricto sensu* (Mestrado e/ou Doutorado). No entanto, 13 (92,9%) sujeitos relataram possuir pós-graduação *lato sensu*, enquanto apenas um (7,1%) afirmou não ter nenhuma especialização. A maioria dessas especializações, 12 no total, está em áreas genéricas da Educação Física (por exemplo: Educação Física Escolar, Educação Física no Ensino Fundamental e Médio, Fisiologia do Exercício e Educação Física Escolar com ênfase na Inclusão, Educação Especial, Gestão e Educação no Ensino Superior, Gestão, Supervisão e Orientação Escolar e Gestão Escolar, anos iniciais do Ensino Fundamental). Apenas uma especialização se relaciona diretamente à Educação Infantil, focada em Psicomotricidade e Ludicidade.

O que chama atenção é que 12 dessas especializações foram realizadas na modalidade de Ensino a Distância (EAD) e apenas uma foi cursada presencialmente. Segundo Baumgärtner e Delfini (2023), embora o EAD seja fundamental para conciliar a rotina laboral, financeira, familiar e social dos profissionais atualmente, seu desempenho em termos de aprendizado fica a dever em relação aos cursos de modalidades presenciais.

No que tange ao tempo de experiência (em anos), o Gráfico 17 apresenta o tempo referente às graduações, de atuação na educação (em termos gerais) e de atuação em específico na Educação Infantil dos 14 homens professores de Educação Física que participaram desta pesquisa.

Gráfico 17 – Tempo (em anos) de formação quanto às graduações e quanto à atuação na Educação

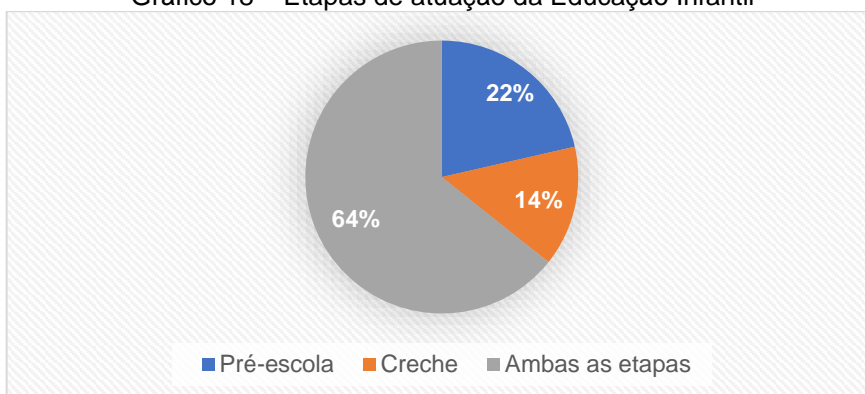


Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

No Gráfico 17, é possível observar uma “inconsistência” entre as barras azuis e as laranjas. Essa diferença sugere que alguns dos profissionais já atuavam na área educacional antes de obterem uma formação. Isso pode ser explicado pelo fato de que eles podem ter ocupado outras funções na educação, como orientador de convivência, educador social, monitor, porteiro, zelador, merendeiro, auxiliar de serviços gerais, entre outros.

O Gráfico 18 apresenta as etapas da Educação Infantil em que os docentes participantes atuam: se exclusivamente na creche, na pré-escola, ou em ambas as etapas. Esses dados são importantes para entendermos melhor a distribuição dos profissionais nas diferentes fases da Educação Infantil e as especificidades de sua atuação em cada uma delas.

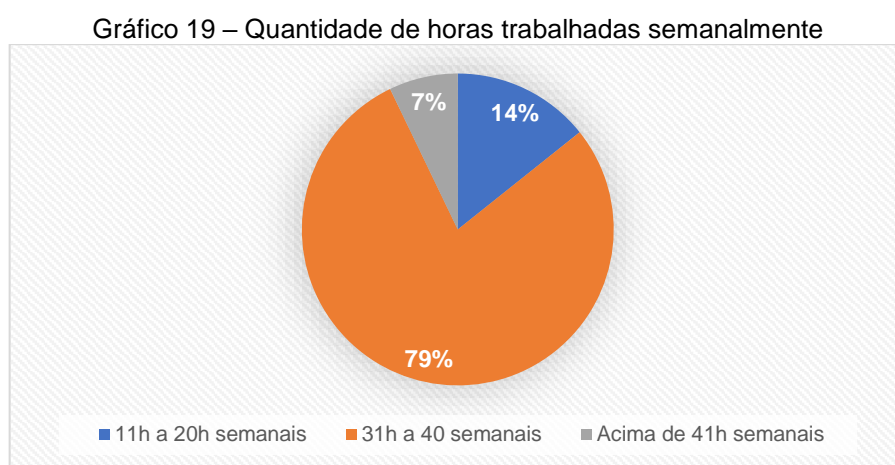
Gráfico 18 – Etapas de atuação da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Perguntados sobre a quantidade de instituições em que atuam, metade dos participantes (50%) respondeu que trabalham em mais de uma, enquanto os outros 50% disseram que atuam em apenas uma instituição. Além disso, quando questionados sobre a atuação em outros campos da Educação Física, seis (42,9%) informaram que possuem outras atividades fora da Educação Infantil, enquanto oito (57,1%) responderam que não.

O Gráfico 19 apresenta a quantidade de horas trabalhadas semanalmente pelos docentes, permitindo uma análise mais detalhada da carga horária semanal desses profissionais.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

O perfil traçado revela professores de Educação Física graduados e especialistas em áreas vinculadas à educação, e a grande maioria apresenta tempo de experiência de atuação na Educação Infantil. Embora a maioria demonstre satisfação tanto com seu ambiente de trabalho quanto com sua remuneração, esses profissionais relataram, por meio de suas escritas, preconceitos enfrentados devido à sua atuação na Educação Infantil. Eles reforçaram que a prática laboral não está direcionada ao gênero, mas, sim, ao ser humano. Assim sendo, educar e cuidar é tarefa para qualquer pessoa. Ademais, os participantes da pesquisa acreditam que a sociedade espera que determinadas tarefas realizadas na Educação Infantil sejam feitas apenas pelas mulheres, que, na nossa óptica, não faz sentido. Essas crenças são sustentadas por um senso comum enraizado há muito tempo no desenvolvimento da humanidade. Nessa perspectiva, Bourdieu (1999, p. 17) diz que a divisão entre os sexos parece “[...] estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente em estado

objetivado das coisas (na casa, por exemplo, as partes são todas ‘sexuadas’), em todo o mundo social”.

## 4.2 Sentidos do trabalho docente para homens professores de Educação Física

Neste eixo, responderam 11 (78%) dos 14 (100%) entrevistados. Esse capítulo vem ao encontro de responder ao objetivo específico: (b) Problematizar os sentidos sobre masculinidades e trabalho docente enunciados nos discursos de homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da RME de Brusque/SC. O sentido atribuído ao trabalho é algo subjetivo. Como visto nos capítulos teóricos anteriores, os sentidos do trabalho docente são diversos, pois cada pessoa tem uma percepção sobre o trabalho. Assim sendo, o sentido é indissociável para cada sujeito, mas, às vezes, compartilhável (no sentido de categorização – muitos motivos são “iguais” ou semelhantes a outras pessoas). Vygotsky (2000, p. 465) ressalta que “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência, assim o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”.

Os professores de Educação Física que participaram desta pesquisa destacaram diversos motivos para a sua escolha. Quando questionados sobre o porquê de terem escolhido a docência, 11 respondentes disseram que sua escolha profissional partiu da vontade pessoal, por se identificarem com a área, terem afinidade e gosto para com ela. Já a segunda pergunta estava relacionada as razões que levaram os participantes a escolherem atuar na Educação Infantil. O Quadro 4 apresenta as justificativas, as quais são discutidas na sequência.

Quadro 4 – Razões para atuar na Educação Infantil

PEF	RESPOSTAS
PEF1	O PEF1 disse que não escolheu, foi escolhido. Depois de experienciar, gostou e ficou pela área.
PEF2	O PEF2 afirmou que, como veio de fora do estado de Santa Catarina, foi a única vaga como professor em Brusque. Portanto, não teve muitas escolhas, foi a única opção.
PEF3	O PEF3 também justificou que foi a única opção de vaga disponível.
PEF7	O PEF7 descreveu a mesma justificativa de PEF3, dizendo que era a única vaga 40 horas disponível.

(continua)

(conclusão)

PEF	RESPOSTAS
PEF5	O PEF5 relatou que a escolha do trabalho com a Educação Infantil foi por causa da distância da sua casa. O Centro de Educação Infantil era a escola mais perto de sua casa, portanto a selecionou.
PEF6	O PEF6 descreveu que escolheu essa faixa etária <b>pois as crianças são mais simples, sinceras, honestas, alegres e tem mais honestidade.</b>
PEF8 e PEF10	O PEF8 e PEF10 relatam que escolheram essa faixa etária, <b>pois compreendem como a mais importante da Educação Básica</b> , quando o sujeito iniciará sua caminhada na educação, sendo muito importante o seu trabalho.
PEF9	PEF9 contou que foi a primeira oportunidade que teve e, desde então, permaneceu com essa faixa etária.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Como pesquisador, corroboro com a afirmação do PEF9, pois também comecei minha carreira na Educação Infantil por ser a primeira oportunidade que tive, e continuei até hoje, trabalhando e me especializando nessa área. Além disso, a maioria dos participantes relatou que atuam na Educação Infantil por necessidade ou porque essa foi a única oportunidade disponível. Isso levanta uma reflexão: se houvesse outras opções, eles optariam por outro caminho?

Bardagi *et al.* (2006, p. 72) apontam que “[...] a conclusão do curso universitário e o momento da inserção no mercado de trabalho pressupõem [...] períodos propícios para o surgimento de preocupações relativas à escolha [...]”. Essas dúvidas, (in)certezas e motivações partem dos questionamentos levantados pelos próprios professores, pois a escolha final é deles. Louro (1997, p. 86) reforça que “[...] homens e mulheres não se constituem, apenas por suas identidades de gênero, mas também por suas identidades de classe, de raça, de etnia, de sexualidade, nacionalidade, idade... Homens e mulheres são, ao mesmo tempo, ‘muitas coisas’ [...]”. Desse modo, se atribuímos ao sentido o gênero, ele se modifica ainda mais.

Em relação ao PEF6, por um lado, podemos considerar o sentimento de romantização que o professor trouxe para seu trabalho na Educação Infantil. A romantização da docência, por vezes, pode acabar atrapalhando a atuação, camuflando os diversos problemas laborais existentes na profissão, como qualquer outra. Por outro lado, trouxe características importantes dos bebês e das crianças ao apontar que “[...] as crianças são mais simples, sinceras, honestas, alegres e tem mais honestidade” (PEF6).

Já o PEF8 e o PEF10 fazem uma afirmação importante, pois destacam o importante papel da Educação Infantil nessa etapa da Educação Básica, e que o trabalho do homem professor é fundamental como de qualquer outro gênero.

Outro ponto importante a destacar é que nenhum professor questionado disse que sua escolha profissional partiu do princípio do salário. Como Dubar (2012, p. 354), afirma, “[...] quer sejam chamadas de ‘ofícios’, ‘vocações’ ou ‘profissões’, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social”.

Por fim, sobre os sentidos do trabalho docente para homens professores de Educação Física, indagamos os participantes sobre a escolha da profissão de professor. As respostas, de cunho muito pessoal, foram diversas, mas, ao mesmo tempo, puderam ser cruzadas. O Quadro 5 sintetiza as principais motivações dos professores ao escolherem a Educação Física, seja pela licenciatura ou bacharelado.

Quadro 5 – Motivação por escolher a Educação Física (licenciatura ou bacharelado)

<b>PEF</b>	<b>RESPOSTAS</b>
PEF1	Gostar de esportes.
PEF2	Por ser uma profissão da qual eu já admirava quando criança. Quando chegou a hora de escolher uma faculdade não tive dúvidas. Hoje, sei que fiz a escolha certa, que me proporciona ótimos momentos no ambiente de trabalho e uma qualidade de vida boa fora dele.
PEF3	Remuneração e afinidade.
PEF4	Porque tinha obesidade.
PEF6	Sempre me vi nessa área, uma área com a qual me identifico muito. Minha vida toda foi ligada a esportes e movimentos.
PEF7	Por gostar de trabalhar no meio acadêmico e ter mais afinidade com a disciplina.
PEF8	Sempre gostei de crianças.
PEF9	Vivências esportivas e convivência com profissionais da área.
PEF10	Paixão.
PEF11	Porque sempre me identifiquei.
PEF12	Por viver a vida no meio dos esportes, criou-se uma paixão pela área.
PEF13	Por gostar de dar aula.
PEF14	Eu me identifico com a disciplina.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Das respostas apresentadas, algumas nos chamam mais atenção. O PEF1 relatou que optou pela Educação Física por gostar muito de esporte. O esporte, historicamente, foi uma prática corporal realizada apenas por homens, em sua grande maioria. Podemos observar isso nos esportes em que há muita divulgação em forma de entretenimento, os quais, em grande parte, são masculinos. O esporte, em senso comum, é uma prática masculina dos corpos.

O PEF8 afirmou que sempre gostou de crianças. Ora, por que um homem também não poderia gostar de bebês e crianças? Aqui, percebe-se uma noção de masculinidade que é volátil e flexível. Normalmente, esperaríamos esse tipo de declaração vindo de uma mulher, mas o PEF8 reitera e não esconde o desejo de expor seus pensamentos, afinal, não há nada de errado nisso. Pelo contrário, ele reforça positivamente seu papel no espaço que ele ocupa como atividade laboral. Corroborando, o PEF10 e o PEF12 afirmaram que escolheram a Educação Física por paixão, identificando-se muito com o curso e com a relação com os estudantes (bebês, crianças e adolescentes). O PEF13 mencionou que escolheu por gostar de lecionar, independentemente do ambiente de trabalho, da etapa da Educação Básica ou das faixas etárias dos alunos.

Essa percepção de que o homem pode gostar de bebês e crianças, como mencionado pelos professores entrevistados, nos permite refletir sobre o papel dos homens na docência e como a masculinidade pode ser ressignificada nesse contexto. No entanto, como apontam Rodrigues e Alves (2024, p. 19),

[...] nossa sociedade segue naturalizando discursos machistas que relacionam a profissão docente à figura da mulher e a uma extensão da vida materna. Desse modo, os homens não se reconhecem na profissão, o que acaba resultando na pouca participação masculina nessa área. As entrevistas sinalizam que a docência segue estigmatizada, realçando o ser professor como um dom e não uma profissão que exige formação e valorização.

Talvez estejamos diante de uma nova construção da masculinidade? Se analisarmos o que vivemos nas últimas duas décadas, podemos perceber que a masculinidade do século passado não é a mesma de hoje, e não será a mesma de amanhã. Segundo Connell (2013), a masculinidade está em constante fluidez, e não há masculinidade estática.

A partir das respostas recebidas, podemos criar categorias *a posteriori*. Ao identificarem-se com a área (perceber atributos físicos e psíquicos em cada um para selecionar o campo de atuação), por ter muitas vivências esportivas na vida, por ter admiração ou paixão para com a profissão e por ter afinidade com a disciplina ou gostar do público (neste caso, crianças), fizeram com que os homens professores desta pesquisa selecionassem a formação em Educação Física como suas profissões.

Indagados sobre a importância da sua profissão para a sociedade, todos os 14 (100%) participantes da pesquisa ressaltaram que a disciplina de Educação Física é muito importante e relevante. Isso se justifica pelo fato de a Educação Física abordar

questões essenciais relacionadas à promoção da saúde e à prevenção de doenças por meio da prática corporal, sendo um aspecto diretamente ligado à formação integral dos alunos. Ao serem questionados sobre sua satisfação em lecionar Educação Física na Educação Infantil, em uma escala de 1 a 5, sete (50%) professores classificaram sua satisfação no nível máximo (nota 5) e os outros sete (50%) deram nota 4, indicando um alto grau de contentamento com sua atuação nessa etapa educacional.

Falar de satisfação é uma forma de conferir sentido à profissão. Um professor homem que pensa o seu trabalho docente na perspectiva da escolha (do sentido), “eu gosto de dar aula”, “tenho paixão”, “gosto de criança”, não é mais privilégio somente das mulheres ou “inerente” a elas, mas, sim, uma liberdade conquistada e discutida por pesquisas, como este estudo que mostra a desconstrução de crenças sociais inaceitáveis, tratando os seres por meio do binômio social, limitando-os e frustrando-os.

Os dados coletados permitiram identificar os principais sentidos do trabalho docente atribuídos pelos professores participantes. A Figura 8 sintetiza essas percepções, refletindo as motivações e os valores que esses homens conferem à sua atuação na Educação Infantil.

Figura 8 – Sentidos do trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil



Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Os dados apresentados evidenciam que os homens professores de Educação Física na Educação Infantil atribuem sentidos ao seu trabalho com base em suas experiências pessoais e na satisfação em atuar com crianças. Eles destacam a importância social e educativa de sua profissão, especialmente no campo da promoção da saúde e do bem-estar infantil, demonstrando que o cuidado e a educação são funções que transcendem o gênero.

Na sequência, discutiremos os desafios enfrentados nas relações de gênero e as masculinidades na atuação desses homens professores de Educação Física.

#### **4.3 Desafios enfrentados nas relações de gênero e masculinidades na atuação do homem professores de Educação Física**

Este subcapítulo, ainda relacionado aos questionamentos do segundo objetivo específico deste estudo – (b) Problematizar os sentidos sobre masculinidades e trabalho docente enunciados nos discursos de homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da RME de Brusque/SC – trata dos dilemas das relações de gênero e masculinidades. Apresentaremos conceitos, paradigmas sociais e perspectivas a partir dos homens professores de Educação Física em relação à atuação na Educação Infantil. Ressaltamos que, para as respostas da seção (b) do questionário (ver Apêndice A), apenas 11 (78%) dos 14 sujeitos da pesquisa preencheram os formulários. Três sujeitos optaram por não responder a essa etapa da pesquisa, sem justificar o motivo.

Na primeira indagação, buscamos entender o que os sujeitos compreendem por relações de gênero. De modo geral, a maioria relatou entender essas discussões como referentes aos papéis, às posições e às desigualdades sociais entre homens e mulheres. No entanto, o PEF2 trouxe uma perspectiva um tanto curiosa ao afirmar: “Acredito que seja o papel e a função que cada um exerce na sociedade de acordo o sexo que lhe é atribuído.” Corroborando, o PEF4 comentou: “Entendo por relações sociais entre homens e mulheres onde cada qual tem seu papel social”. Podemos pensar, então, que os homens professores compreendem as relações de gênero como algo apenas biológico, que não pode ser construída socialmente a partir das experiências e os gostos dos sujeitos.

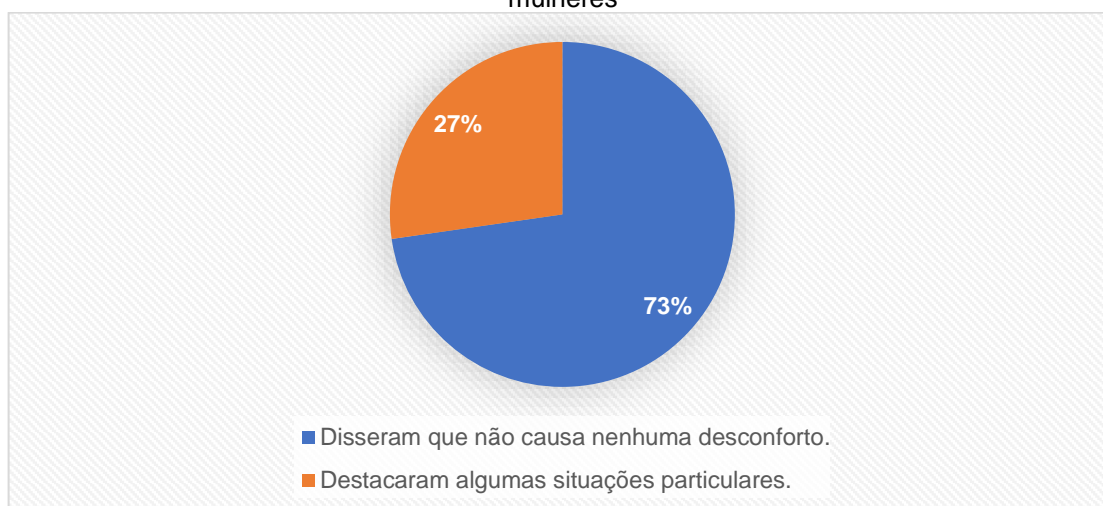
Ao afirmar que “o homem faz isso” e “a mulher faz aquilo”, acabamos gerando dilemas no convívio social. O senso comum tende a definir que a mulher cuida da

casa, dos filhos e trabalha informalmente, enquanto o homem trabalha fora. Da mesma forma, é comum ouvir que a mulher troca fraldas, alimenta e demonstra maior afeto, enquanto o homem se ocupa de atividades com os bebês e as crianças. Entretanto, que barreiras essas crenças nos impõem quando analisamos a atuação do homem professor de Educação Física na Educação Infantil? Muitas vezes, supomos que mulheres têm “habilidades” específicas, e homens outras. Contudo, se entendermos que a masculinidade é algo fluido e em constante transformação, por que não pensar que essas “habilidades” atribuídas aos homens também possam se movimentar?

O conceito do binômio social foi criado para controlar os corpos, limitando-os a determinados fins. Jaeger e Jaques (2017, p. 552) apontam que “[...] para ser professor/a de Educação Infantil, são necessárias competências e habilidades que só serão alcançadas no decorrer do processo formativo e do exercício da docência, portanto, não são inatas às mulheres ou, mesmo, aos homens”.

Nesse sentido, o Gráfico 20 apresenta a porcentagem de homens professores de Educação Física, sujeitos desta pesquisa, que relataram sentir desconforto, ou não, ao atuar em um ambiente de trabalho com a presença majoritária de mulheres.

Gráfico 20 – Desconforto com a atuação em ambiente de trabalho com presença majoritária de mulheres



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

O PEF2 relatou que “[...] algumas vezes sim. As relações que são criadas e vividas entre mulheres muitas vezes não são de acordo com as vivências dos homens”. O PEF4 afirmou que “[...] inicialmente causou; hoje, após 5 anos trabalhando na Educação Infantil, não causa mais”. O PEF8 apontou que, “[...] no

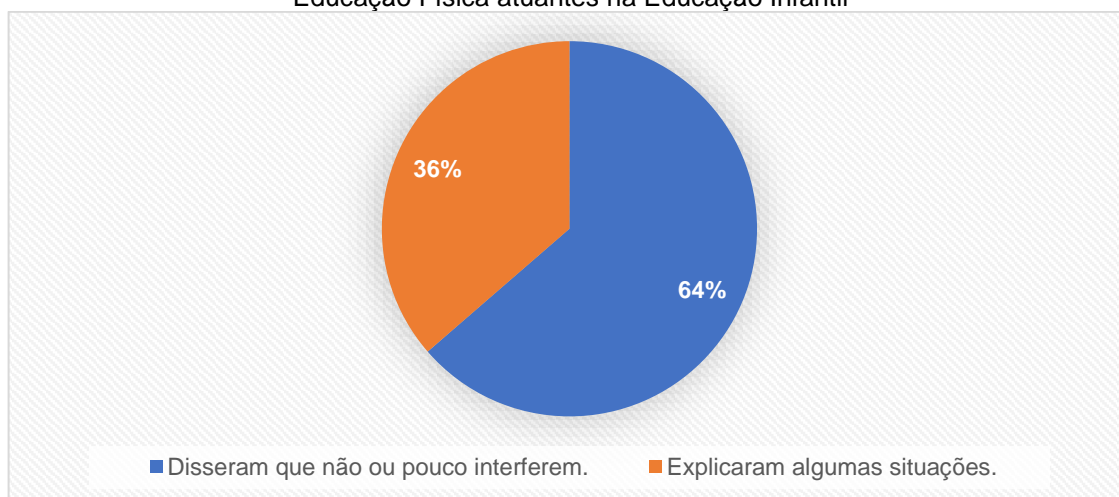
início, quando eu era o único homem, fiquei meio desconfortável. Porém, no decorrer dos dias e anos, não dou mais bola. Vi que elas sempre me respeitaram e eu a elas”.

Essas respostas nos mostram como os homens “rebolam” para desenvolver o seu trabalho na Educação Infantil. Esse “rebolam” faz com que não sejam eles mesmos no ambiente de trabalho. De acordo com o PEF2, as relações que ele cita podem estar diretamente ligadas às formas de convívio de mulheres x mulheres, que não é a mesma de mulheres x homens. Cada sexo apresenta características de convívio. O PEF5 e o PEF8 afirmaram que o tempo de experiência auxiliou a compreender como “lidar” com as mulheres em um ambiente feminilizado, pois homens e mulheres apresentam características de convívio.

O termo “desconforto”, conforme apresentado no Gráfico 20, refere-se às funções do professorado, às formas de higiene, às formas de conduzir a atividade laboral, às relações de gênero, ao acolhimento, ao contato físico, emocional e afetivo com os bebês e as crianças. Muitos dos participantes da pesquisa relataram se sentir constrangidos no início de suas carreiras, mas, com o passar do tempo, esses sentimentos foram diminuindo.

O Gráfico 21 ilustra como os homens professores percebem e vivenciam a atuação das suas colegas de trabalho em um ambiente predominantemente feminino.

Gráfico 21 – Interferência das funcionárias mulheres na atuação dos homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

O PEF4 afirmou que elas “[...] interferem no sentido de agregar um trabalho conjunto após algum tempo, pois, inicialmente, sempre há um preconceito quanto à figura masculina”. Nessa resposta, identificamos uma queixa do professor homem em

relação à necessidade de “provar” seu trabalho antes de conquistar confiança e poder ficar “tranquilo”. Esses (pre)conceitos enfrentados estão diretamente ligados ao medo que a sociedade tem de que algum homem possa vir a “praticar” violência infantil. Além disso, há a crença de que o homem não possui os atributos sociais esperados para desenvolver cuidados e ensinamentos voltados a bebês e crianças. Segundo Jaeger e Jacques (2017, p. 557), os pais manifestam desconfiança e medo “[...] de um possível abuso sexual quando se trata de homens atuando na Educação Infantil, tendo em vista que esses profissionais são responsáveis, também, pelos cuidados corporais relacionados às crianças”.

O PEF5 relatou que “[...] por estarem em maioria e com ‘áreas’ diferentes, acabam tendo uma visão diferente do trabalho realizado na Educação Física”. Essa queixa está diretamente ligada à crise existencial da Educação Física no trabalho com a Educação Infantil. Poucas cidades no Brasil têm a Educação Física como disciplina obrigatória nessa etapa da Educação Básica. Assim sendo, ainda “não se sabe” claramente, pois não está definido nos documentos federais e estaduais quais são as atribuições e os objetivos da disciplina.

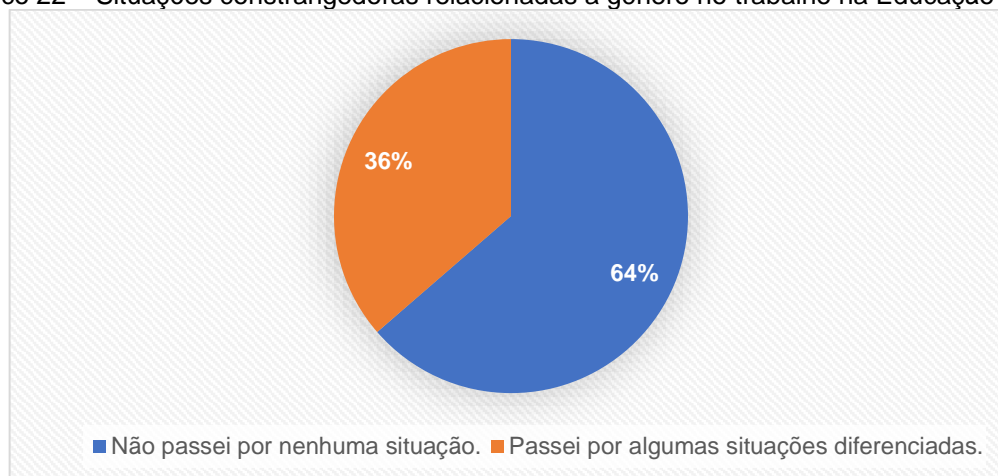
No entanto, em Brusque, a Educação Física na Educação Infantil está garantida por meio do acordo entre os professores de Educação Física e a Secretaria Municipal de Educação. Todavia, a pedagogia e a Educação Física apresentam diferenças no trato laboral na Educação Infantil? Ora, se os campos de experiências da BNCC são indissociáveis, quais são as diferenças entre o pedagogo e o professor de Educação Física? As visões diferentes, mencionadas pelo PEF5, fazem parte da discussão de crise identitária. Assim sendo, é necessário um olhar diferenciado para as metodologias das aulas de Educação Física em comparação às da(o) pedagoga(o).

Corroborando, o PEF6 afirmou que, “[...] hoje em dia, há diálogo e consigo conversar [com as pedagogas] sobre algo que não está de acordo para mim; em muitas ocasiões, elas auxiliam em meu trabalho”. O diálogo destacado pelo PEF6 pode estar relacionado às formas de dar aula, de cativar e de interagir com os bebês e as crianças. O PEF10, por sua vez, ressalta que, por ser o único homem no CEI, “[...] tudo o que se refere a outras funções, como espaços para atividades, retorno de planejamentos e quadro de horários, pode ou não sofrer interferência de outras mulheres, seja ela positiva ou negativa”. Ele complementa dizendo que, em todas as salas, as monitoras (conhecidas como professoras auxiliares ou professoras dois) são

todas mulheres. Portanto, em toda atividade laboral masculina na Educação Infantil, há a presença (com ou sem interferência) de mulheres. Além disso, podemos constatar que os cargos de coordenação e direção na Educação Infantil também são, em sua maioria, ocupados por mulheres. Das 35 instituições educacionais municipais de Brusque/SC que atendem à Educação Infantil, apenas dois diretores<sup>12</sup> são homens.

O Gráfico 22, a seguir, apresenta o percentual das situações constrangedoras relacionadas a gênero enfrentadas no trabalho na Educação Infantil.

Gráfico 22 – Situações constrangedoras relacionadas a gênero no trabalho na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

O PEF4 relatou ter passado por uma experiência constrangedora em seu primeiro ano de atuação na Educação Infantil. No primeiro dia de aula, ao entrar na sala do Berçário II (bebês de 1 ano e 6 meses), a “[...] monitora não aceitava uma figura masculina no Berçário e entrou em discussão comigo (falando que homem não deveria dar aula no Berçário e que aquilo era um absurdo e me questionando se eu trocava fraldas e tal)”. Nesse cenário, Jaeger e Jacques (2017, p. 565) afirmam que “[...] homens não são bem-vindos, visto que a masculinidade referente aciona qualidades como força, virilidade, agressividade e insensibilidade, as quais emergem em oposição àquilo que a ele privilegia”.

Esse relato reforça a hipótese de nossa tese, segundo a qual acreditamos que a sociedade, de fato, tem certos (pre)conceitos em relação à atuação masculina na Educação Infantil. Acreditamos que a sociedade não aceita que o homem tenha os atributos necessários para tal função, demonstrando receio quanto à violência infantil

<sup>12</sup> Até o mês de agosto de 2024, eu (pesquisador) fazia parte desse número. A partir de setembro, de 35 instituições educacionais que atendem à Educação Infantil, apenas uma possui diretor homem.

praticada pelo homem e duvidando de suas capacidades técnicas, associadas à figura da “mãe”, para cuidar e educar bebês e crianças na Educação Infantil. É preocupante um funcionário da Educação Infantil ter uma atitude como essa, visto que o homem estava ali para cumprir suas atribuições e auxiliar a própria funcionária indignada. Contudo, são situações como essa que enfrentamos diariamente.

Podemos pensar de forma diferente quando a BNCC nos apresenta uma frase (que não especifica gênero – assim, deve ser realizada por quem esteja na sala) que afirma: “[...] a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem em uma situação de socialização estruturada” (Brasil, 2018, p. 32). Desse modo, quando o bebê e a criança chegam aos Centros de Educação Infantil, é necessário fornecer acolhimento, afeto, carinho etc. É preciso que o ambiente seja sensível, dinâmico e divertido para os bebês e as crianças. De acordo com a BNCC:

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p. 32).

O PEF5 relatou que tentou criar “[...] vínculos de amizade/parceria, mas foram interpretados de maneira equivocada”. Esses vínculos possivelmente foram confundidos com intenções sexuais ou até mesmo assédio moral/sexual, já que não se acredita que o homem possa ser “verdadeiro” em uma conversa ou debate. Tudo acaba sendo reduzido às características impostas pela sociedade, como ser grosseiro, estúpido, forte e bravo.

Corroborando, o PEF8 mencionou que “[...] em tons de brincadeira, sempre acontecem piadas com duplo sentido, e, às vezes, até toques sutis”. Aqui identificamos uma questão gravíssima no que tange à sexualidade. Percebemos que isso configura assédio moral e, dependendo da intensidade do toque, pode ser considerado assédio sexual, já que a sociedade também atribui ao homem características de virilidade.

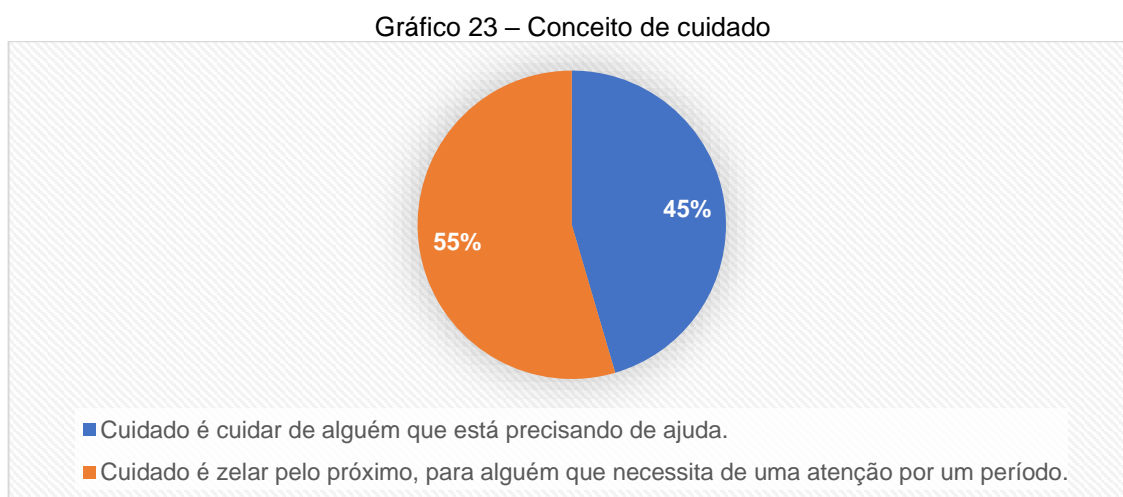
Bebês e crianças recebem carinho, beijos, abraços e afeto de mulheres, e isso é considerado totalmente legítimo. Ora, se um homem realiza os mesmos atos, estaria

ele indo contra as normas sociais? Quão moralmente éticas são essas normas? Quais pressões sociais esse homem enfrenta em seu trabalho? Ao entrar na escola e ser abraçado por crianças na presença dos pais, durante o planejamento (momento em que, muitas vezes, se evita o contato, mesmo sendo a disciplina que trabalha com o corpo), na didática da aula e no afeto com seus alunos, todas essas situações exigem reflexão. É preciso compreender essas questões. Por vezes, acreditamos que, por essas reflexões, o ambiente da Educação Infantil (e da Educação Básica, em termos gerais) se torna um ambiente feminilizado. É fundamental contrapor essas ideias sociais equivocadas.

Todas as três explicações estão relacionadas aos aspectos pedagógicos e gerenciais da docência. É importante destacarmos que o PEF4 resistiu às atrocidades ditas pela monitora e permaneceu firme em sua atuação na Educação Infantil, ajudando a compreender a importância dos professores homens de Educação Física no desenvolvimento dos pequenos.

Outro ponto a ser considerado é a questão dos toques sutis e dos duplos sentidos, diretamente vinculada à sexualidade entre homem e mulher – por ser o único homem trabalhando naquele local, ele acaba chamando a atenção delas. Entretanto, até que ponto isso pode parecer ou se configurar como assédio sexual? O assédio vem apenas da parte dos homens? Será que as mulheres não reagem a esse homem de forma a também praticar assédio sexual? Talvez, isso seja considerado “normal,” já que a sociedade tende a ver o homem com atributos de “virilidade”.

Em se tratando do conceito de cuidado, o Gráfico 23 ilustra as duas categorias que surgiram a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Os PEF2, PEF4, PEF6, PEF7, PEF8 e PEF11 afirmaram que cuidado é zelar pelo próximo, para algo que necessita de atenção por um período. Já os PEF1, PEF3, PEF5, PEF9 e PEF10 explicaram que cuidado é cuidar de alguém que está precisando de ajuda (por ser ainda incapaz de cuidar-se sozinho). Corroborando, o PEF10 explicou: “[...] cuidado é cuidar de algo ou alguém que, naquele momento, não tem a capacidade ou autonomia de realizar esse feito sozinho”. Essa questão será complementada pela próxima indagação: “Vocês (homens) se consideram cuidadores?”. Todas as respostas apresentadas (Quadro 6) fazem sentido e vão ao encontro do conceito de cuidado trazido pela BNCC.

Quadro 6 – Autopercepção dos PEFs homens como cuidadores

PEF	RESPOSTAS
PEF4	Sabemos que os eixos norteadores na Educação Infantil são o educar e cuidar; então, posso dizer que trabalho de acordo com as leis educacionais.
PEF5	Trabalhamos com seres humanos que ainda não tem independência. Então, devemos proporcionar cuidado e bem-estar para elas.
PEF9	Por serem bebês e crianças, precisam de cuidados coletivos e individuais para se tornarem autônomos. Sendo assim, ainda não sabe se cuidar sozinha, não são independentes ainda. O problema é que, para alguns pais, somos apenas cuidadores. Infelizmente, muitos apenas acreditam que somos umas “babas melhoradas”.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Todos os sujeitos responderam positivamente, concordando com a questão. A fala do PEF9 é especialmente pertinente: atualmente, a visão da Educação Infantil perante a sociedade é de que somos apenas cuidadores. Essa percepção genérica e superficial sobre o atendimento de bebês e crianças reduz a importância da nossa função, gerando desprezo pelo professorado e desvalorização profissional. Ao nos verem como babás, subentende-se que os homens não são capazes de desempenhar tal função.

Mais uma vez, essa questão reforça a hipótese da nossa tese. Quando a sociedade considera a Educação Infantil como um “depósito” de bebês e crianças, diminui-se a perspectiva do valor que esse espaço educacional realmente tem. Em síntese, o PEF4 nos lembra que as diretrizes norteadoras das ações da Educação Infantil são derivadas da BNCC, que, além de enfatizar o cuidar (função de todos os profissionais da educação), também exige que nos dediquemos ao educar (função dos professores).

Na mesma linha, a sétima pergunta estava relacionada ao entendimento dos PEFs sobre o conceito de cuidador. Todos responderam que o cuidador é aquele que

orienta sobre as tarefas a serem feitas, ensina sobre os conteúdos da vida infantil e educa. O cuidador também é aquele que faz as coisas pelos bebês e pelas crianças enquanto eles/elas ainda não podem fazer sozinhos/as. O cuidado vai além da alimentação, da higiene ou de zelar por eles, englobando aspectos de um educador. O cuidador deve orientar sobre o que fazer, por que não fazer, para que serve tal objeto, e responder às perguntas das crianças, como “por que isso?” ou “por que aquilo?”.

Esse trabalho, por mais simples que pareça, é de enorme importância para bebês e crianças. Assim, o cuidar não se separa do educar; cuidar é, essencialmente, educar. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) explica que “[...] cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (Brasil, 1998, p. 25). O cuidado não é apenas diretamente ligado ao ser, mas também ao seu ambiente. Nos campos de experiências da BNCC (Brasil, 2018), o cuidado inclui o outro, o meio ambiente e os objetos (zeladoria), entre outros.

O Quadro 7 explora se os professores concordam ou discordam da ideia de que a figura feminina possui atributos que mais se assemelham ao cuidado. As respostas dos sujeitos da pesquisa nos ajudam a entender as percepções sobre a relação entre gênero e as práticas de cuidado na Educação Infantil.

Quadro 7 – Concordância ou discordância sobre a figura feminina ter atributos que mais se assemelham ao cuidado

PEF	Concorda	Discorda
PEF1, PEF2, PEF4, PEF5, PEF6, PEF9 e PEF10		Dizem que essa afirmação deriva de uma construção social.
PEF3, PEF8 e PEF11	Acatam a ideia de que a mulher se assemelha, por seus atributos físicos e psíquicos, ao cuidado.	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

O PEF3 e o PEF11 relataram que os seres humanos nascem com aspectos e capacidades específicas. Os “seres humanos” mencionados pelos PEF3 e PEF11 referem-se tanto a homens quanto a mulheres. O PEF6 descreveu que essas capacidades não estão vinculadas aos sexos, afirmando que o cuidar e o educar não são habilidades exclusivas de um gênero, mas, sim, competências que todos podem desenvolver. Isso está diretamente relacionado à construção de gênero. A identidade

sexual é formada a partir das vivências e das experiências acumuladas ao longo da vida do sujeito. Portanto, é equivocado afirmar que o cuidado está direcionado apenas ao gênero feminino. Essa ideia é uma construção social que, até certo ponto, pode ser considerada preconceituosa por parte da sociedade. Segundo Connell (2016, p. 49):

A corporificação social não é mero reflexo, nem apenas uma reprodução, nem somente uma citação. É um processo que gera, a cada momento, novas realidades históricas: novas possibilidades corporificadas, experiências, limitações e vulnerabilidades para as pessoas envolvidas.

O PEF8 afirmou que a sociedade retrata a mulher como aquela com maior capacidade de realizar o cuidar; no entanto, isso não muda a forma de ser e agir dos homens, apesar dos possíveis constrangimentos que podem enfrentar ao se posicionarem de outra maneira. Esse cenário confirma a hipótese desta tese. Esses homens, professores na Educação Infantil, são rechaçados, intimidados e presos a uma óptica imposta, que carece de coerência. O cuidado é indissociável, e não há um sexo responsável por tal ação.

Homens e mulheres são igualmente importantes e devem atuar com os mesmos princípios e objetivos (ou pelo menos deveriam). Há múltiplas perspectivas sobre a compreensão do cuidado. Em síntese, podemos concluir que o cuidado não é responsabilidade de um gênero específico, mas, sim, um trabalho colaborativo. Para Sayão (2005, p. 16),

[...] 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. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, 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.

Em relação a esse questionamento, a nona questão perguntava se os sujeitos realizavam ou participavam da higiene dos bebês e das crianças. As respostas foram agrupadas em duas categorias. Um grupo relatou que existe uma parceria entre o professor de sala ou o professor de Educação Física com a monitora de sala. Desse modo, preferencialmente, quem troca as fraldas, limpa os narizes, as mãos, entre outros cuidados, são as monitoras ou as professoras de sala; o professor de Educação Física só realiza esses cuidados caso seja necessário. Outro grupo comentou que não realiza esses cuidados porque a faixa etária das crianças com as quais trabalham já

não exige mais esse tipo de assistência, pois elas conseguem cuidar de si mesmas. O PEF8, por exemplo, relatou que não realiza a higiene das crianças, pois ele atua com a faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, são, assim, crianças pequenas que já têm autonomia para isso. O cuidado, portanto, se modifica conforme as etapas da Educação avançam. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essa relação de cuidado é quase inexistente, porém assume outras formas.

Quanto mais a criança cresce e avança nas etapas da Educação Básica, o cuidado se transforma em orientações, já que a higiene pessoal se torna uma responsabilidade individual. Por exemplo, em situações de risco, como ao subir escadas ou ao brincar em espaços físicos, os professores orientam sobre o certo e o errado, não com fins de limitação, mas para alertar sobre os perigos do espaço físico. Outro exemplo é a necessidade de o professor de Educação Física garantir que a trave de futsal esteja devidamente amarrada para evitar acidentes. Portanto, o cuidado é diferente: não de forma ativa, mas passiva, por meio de orientações e alertas. As crianças da pré-escola, com idades entre 4 e 5 anos, têm muita autonomia e praticamente não necessitam de ajuda ativa em seus cuidados, apenas de acompanhamento passivo.

Sobre a alimentação, os PEFs foram questionados se auxiliam ou realizam a alimentação dos bebês e das crianças. Todos responderam positivamente, afirmando que auxiliam sempre que possível, embora os horários das aulas geralmente não coincidam com os momentos de lanche dos bebês e das crianças. Por isso, é raro que os homens professores precisem ajudar nesse momento, já que a gestão escolar procura evitar que os horários coincidam, permitindo que os bebês e as crianças aproveitem a aula de Educação Física em sua totalidade.

No Quadro 8, a seguir, apresentamos as respostas dos professores em relação a acreditarem que os responsáveis pelos bebês e pelas crianças demonstram receio quanto à participação dos professores homens de Educação Física no cuidado ou no processo de educação. As respostas dos sujeitos da pesquisa revelam as percepções sobre o papel do gênero na aceitação e confiança dos responsáveis nesse contexto educacional.

Quadro 8 – Receio dos pais sobre os PEFs homens realizarem o cuidar ou educar

PEF	RESPOSTAS
PEF1	O PEF1 disse que sente constrangido de pensar sobre isso e justifica que a sociedade pensa assim pois não é acostumada a um homem realizar o cuidar.
PEF2	O PEF2 ressaltou que os responsáveis não têm preconceito; no entanto, “[...] tomo cuidados ao realizar trocas algumas vezes. Dando sempre prioridade a troca ou idas ao banheiro somente aos meninos, ou, muitas vezes, com supervisão”.
PEF7	O PEF7 relatou que os responsáveis têm receio sim, “[...] principalmente no trocar, evito trocar meninas por conta do receio dos pais e ajudo a cuidadora trocando os meninos”.
PEF9	O PEF9 disse que evita essas situações, pois, “[...] em relação a ir ao banheiro, nunca houve problema, pois sempre evitei”.
PEF10	O PEF10 afirmou que os responsáveis têm receio: “[...] creio que um pouco, pelo fato de ser homem, tanto é que evito trocar os bebês do sexo feminino”.
PEF3	O PEF3 destacou que o que vai influenciar é o nível de participação da comunidade na vida da escola. Em escolas com mais engajamento familiar, os professores homens não sofrem com esse dilema, já, em escolas mais “largadas”, as famílias são cada vez mais preocupadas, deixando um olhar mais duro para cima do homem professor.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

O PEF10, em seu relato, afirmou:

Alguns pais têm receio sim, pois já ouvi e me falaram algumas vezes comentários como por exemplo: “O professor de Educação Física é homem? Ele troca a fralda das crianças?” ou “Eu não quero que o professor de Educação Física fique sozinho com a minha filha”. Isso geralmente ocorre mais no início do ano, quando os pais ainda não nos conhecem e não tem ideia do que nós realizamos nas aulas ou como lidamos com as crianças (PEF10).

A justificativa do PEF10 é muito pertinente. Esse receio da sociedade em relação à participação do homem nos cuidados com bebês e crianças decorre de qual justificativa? A única possível nesse contexto é o medo de que possa ocorrer algum tipo de violência infantil por parte da figura masculina. Para Ramos (2017, p. 102),

[...] de um lado, se esses sujeitos escolheram uma profissão que culturalmente está associada ao feminino é porque eles não são homens de verdade, [...]; por outro lado, [...] há uma tendência de as famílias das crianças atribuírem a esses sujeitos as características de homens sexualmente descontrolados e, por serem e precisarem lidar com os cuidados corporais das crianças, estão bem mais propensos a cometerem abusos contra os pequenos.

Como mencionado, após algum tempo (talvez depois de ganharem confiança?), as famílias aceitam melhor a presença do homem nesse ambiente. Contudo, por que é necessário provar competência para estar na Educação Infantil? Por que isso não acontece com as mulheres? E se o professor homem for negro? Essas são construções sociais preconceituosas que precisam ser desconstruídas.

Pesquisas como as deste estudo auxiliam nessa mudança de perspectiva. Conforme Vieira (2012, p. 7):

É necessário vencer as práticas de invisibilização dos homens professores como também o receio de que esses homens que procuram o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam homossexuais e influenciem a orientação sexual das crianças. Ainda: não se justifica considerá-los como possíveis pedófilos, o que colocariam a segurança dos pequenos em risco. Deve-se lutar contra os estereótipos e os preconceitos.

Refletindo um pouco além do tema, surge a pergunta: Será que os “atiradores ativos” que invadem creches no Brasil e no mundo escolhem Centros de Educação Infantil porque percebem a maciça presença de mulheres nesses espaços, acreditando que sejam mais vulneráveis? Esse também pode ser um dos pressupostos do (pre)conceito que a sociedade tem em relação à atuação de homens professores nesse espaço. A sociedade parece acreditar firmemente que o homem poderia cometer todos os tipos de violência infantil. Como pesquisador, foi difícil compreender essa relação nas falas dos sujeitos, pois é algo que ninguém afirma abertamente, mas que muitos contestam. Se não for por isso, por que tanta insegurança em relação à atuação de um professor homem na Educação Infantil?

Em síntese, é possível percebermos que há um (pre)conceito sobre o ato de cuidar quando realizado pela figura masculina. Isso ficou evidente nas falas dos professores homens de Educação Física, os quais relataram diversas situações constrangedoras ou até mesmo a evitação de certos embates. No entanto, o homem também cuida e educa. É fundamental compreendermos que o cuidado não é inerente a um sexo ou outro. Educar e cuidar são tarefas que todos podem e devem desempenhar. Para Campos *et al.* (1991, p. 55):

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

Em relação ao tipo de afeto oferecido pelos homens professores de Educação Física na Educação Infantil, grande parte dos PEFs relataram que proporcionam diversos tipos de afeto aos bebês e às crianças e consideram isso essencial para o trato com elas ao longo do ano. Entre os gestos mencionados estão abraços, colo, carinhos e falas afetuosas. A figura masculina é vista como complexa nesse ambiente

feminilizado. Características como barba, voz grave e altura são apontadas como fatores que, inicialmente, deixam os bebês e as crianças inseguros.

No entanto, o afeto, manifestado por meio de abraços e carinhos, é necessário e apreciado pelas crianças. O PEF1, por exemplo, comentou: “[...] não pego no colo, mas dou abraços” (PEF1). Embora exista uma barreira em relação ao contato físico do homem professor com a rotina dos bebês e das crianças na Educação Infantil, essa barreira está sendo gradualmente desmistificada. Afinal, se para nós a presença majoritária de mulheres na Educação Infantil se tornou algo “normal”, para os bebês e as crianças, a presença de um homem nesse espaço ainda pode causar estranhamento.

No Quadro 9, apresentamos as percepções dos PEFs sobre os responsáveis pelas crianças ou seus próprios colegas de trabalho acreditarem que os homens professores têm menos habilidades para realizar atividades de cuidado, como troca de fraldas, alimentação, higiene e demonstrações de afeto. As respostas revelam os preconceitos e os estereótipos que ainda permeiam o ambiente educacional quanto à capacidade de os homens exercerem tais funções.

Quadro 9 – Percepções dos PEFs sobre os responsáveis ou próprios colegas de trabalho acreditarem que os homens professores têm menos habilidades para realizar o cuidar

PEF	RESPOSTAS
PEF2	“[...] com comentários de como se um homem não soubesse trocar uma fralda”.
PEF4	No início tinham, mas com o tempo e dedicação no meu trabalho esse estereótipo foi quebrado.
PEF9	Na parte de cuidar (higiene): “Outro dia estava sozinho na sala e deslocaram uma monitora para fazer os cuidados de higiene”.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

É interessante notarmos que, para ganhar a confiança da comunidade escolar, os homens professores precisam provar sua competência, o que reforça ainda mais o dilema das relações de gênero e masculinidade presentes na atuação do homem professor de Educação Física na Educação Infantil. É preciso demonstrar um ano inteiro de trabalho para conquistar o respeito da comunidade escolar? É preciso limitar suas ações docentes para ser aceito? É preciso entrar em uma caixinha e seguir as regras impostas pela sociedade para ser aceito? Mais uma vez, surge a reflexão: E se fosse um homem professor negro? Os desafios seriam maiores ou os mesmos? Basta seguir os documentos norteadores da Educação Básica! No entanto, essa limitação, incerteza e insegurança corroboram com a hipótese desta tese: os homens

professores de Educação Física na Educação Infantil enfrentam atitudes, dilemas e desafios únicos.

Quando questionados sobre suas percepções em relação a ser um homem professor na Educação Infantil, e se isso já lhes trouxe alguma limitação ou impedimento para realizar alguma tarefa, nove dos 11 PEFs que responderam a essa parte do questionário afirmaram que não enfrentaram nenhuma limitação profissional direta. Contudo, pode-se inferir que essas limitações negadas por boa parte dos PEFs sejam, na verdade, indiretas. Todavia, podemos inferir que essa limitação negada por boa parte dos PEFs seja indireta. É difícil algum homem professor atuante na Educação Infantil não ter vivido alguma situação constrangedora envolvendo teste de prática, preconceitos quanto ao gênero, além de outras. Diretamente, podemos até concordar, mas indiretamente é pouco provável.

O PEF10 comentou sobre a sua experiência: “Já me falaram que eu era proibido de trocar fraldas e de levar qualquer criança ao banheiro. Hoje em dia, eu acabo não realizando essas funções como forma de me resguardar, pois sei que muitos pais/profissionais não enxergam essa atitude da maneira correta” (PEF10). O PEF3, por sua vez, refletiu sobre os dilemas socialmente construídos que enfrentam, afirmando que “[...] o homem precisa se permitir para que isso aconteça e não pensar que isso afetará sua masculinidade (sou heterossexual e casado com uma mulher)” (PEF3).

O PEF3 trouxe uma boa reflexão sobre as masculinidades. Assim como o gênero, a masculinidade é construída a partir das experiências e vivências individuais de cada homem. Assim sendo, o indivíduo “escolhe” ser o que é. Ao afirmar sua heterossexualidade e seu casamento com uma mulher, esse professor assume uma postura ética em relação à sua sexualidade. É preciso deixar de lado o preconceito e compreender que gênero, masculinidades e sentidos do trabalho são questões particulares, inerentes a cada indivíduo. Silva e Martins (2016, p. 40) afirmam:

A escola pode ser vista como uma instituição social que transmite cultura, e também uma continuação do lar, onde a criança tem a necessidade de ter cuidados (tomar banho, ser alimentada, trocar fraldas) e ser educada (coordenação motora, alfabetização, artes etc.), e muitas vezes a família não quer que esse tipo de ação seja elaborado por um homem. Assim, o professor (do sexo masculino) muitas vezes tem sua profissão dificultada e é até extraviado para outras funções.

Atualmente, o que significa ser um homem, especialmente quando refletimos sobre masculinidades? Ser homem é possuir atributos que a sociedade tradicionalmente associa aos homens? Não há masculinidade sem a presença da feminilidade, e vice-versa. Segundo convenções sociais, ser homem é ser bravo, forte, rude, barbudo, alto, imponente, “machão”, entre outras características. Mas será que esses atributos pertencem exclusivamente aos homens? E o que significa ser um homem atuando na Educação Infantil? Será que a sociedade enxerga os homens com “atributos” físicos e psíquicos específicos para o trato na Educação Infantil? Ora, se a masculinidade é fluida e não há um conceito fixo sobre ela, será que esses atributos físicos que a sociedade exige também não podem ser compartilhados pelas mulheres?

Como ex-diretor escolar de um CEI, posso inferir que a sociedade, e até mesmo os próprios funcionários da instituição, acredita no binômio social. Muitos argumentam que a figura masculina é importante para pôr “ordem na casa”, impor respeito, e fazer com que bebês e crianças sintam “medo”, entre outras expectativas.

O Quadro 10 apresenta as falas dos professores homens sobre sentirem mais dificuldades em atuar com crianças na Educação Infantil do que as professoras mulheres.

Quadro 10 – Dificuldades enfrentadas pelos professores homens na Educação Infantil em comparação às professoras mulheres

PEF	RESPOSTAS
PEF4	Eles [os bebês e as crianças] levam um tempo maior para se adaptar com a figura masculina, principalmente aquelas que são criadas somente pela mãe e <b>não têm uma figura paterna.</b>
PEF7	No início do ano sim, pelo timbre da voz e barba, mas, da metade do ano para a frente, acho que o timbre da voz até ajuda <b>na questão de obediência dos bebês.</b>
PEF9	Ele ressaltou que não tem dificuldade, mas que é diferente de bebê para bebê e de criança para criança. “Acredito que o jeito de lidar com as crianças, sua abordagem, seus métodos de aula muda de professor para professor independente do seu porte físico ou gênero”.
PEF11	Sim, por questão <b>de o homem ter a voz mais grossa e ser mais firme.</b>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Por anos, através da masculinidade hegemônica, os homens ocuparam espaços de poder com forte influência na gestão de pessoas. As decisões políticas e econômicas do mundo sempre foram definidas por homens, e a sociedade, de forma geral, considerava isso algo natural. A masculinidade hegemônica fez com que esses homens trocassem de cargos e ambientes e tempos, mas sempre um homem ocupou

esses espaços. A masculinidade vista do século XX é de uma masculinidade tóxica. Contudo, atualmente, podemos compreender que estamos em uma nova fase de masculinidade, em que se compreende que a identidade de gênero não se limita ao ser biológico, mas, sim, é formada por vivências e experiências individuais na formação de cada cidadão.

Em se tratando da pergunta que se referiu à perspectiva comportamental dos bebês e das crianças, indagando se os PEFs acreditavam que, por serem homens, eles inspiravam mais respeito ou insegurança, entre outros sentimentos. Dois PEFs corroboram com a ideia de que o homem passa uma imagem de rigidez, dureza e segurança. O PEF1 afirmou que, “[...] muitas vezes, eles têm mais respeito e atendem mais facilmente o que é pedido do que quando o pedido vem das professoras”. O PEF2 ressaltou que “[...] por ter voz mais grossa, ser alto, homem etc., principalmente no início do ano, onde as crianças não te conhecem muito. Acredito que sim”. No entanto, é importante compreendermos que a postura descrita pelos dois PEFs não está exclusivamente associada ao homem. Afinal, não existe masculinidade sem a presença da feminilidade, e vice-versa. Não pode uma mulher também adotar uma postura rígida, séria, com voz grossa? Será que esses atributos mencionados pelos PEFs são, de fato, exclusivos dos homens?

O PEF6 acredita que “[...] é a maneira de se relacionar com eles que irá apresentar esses comportamentos”. A forma de se relacionar está intimamente ligada à discussão de gênero, pois envolve uma concepção de convivência. Ser homem ou mulher perpassa a ideia de cuidado, e essas são escolhas que podem ser feitas independentemente do sexo. O PEF4 complementou dizendo: “[...] acredito que isso é independente do gênero, respeito e se sentir seguro vai das atitudes do professor. Como diz Magela: ‘O respeito é algo que se conquista pela admiração independente do poder que tens em mãos’”. Portanto, são as atitudes dos professores e das professoras que conquistam o respeito e a admiração dos bebês e das crianças, e não os atributos físicos relacionados ao sexo.

Os comentários do PEF2 e PEF4 são importantes para esta tese. A postura rígida e disciplinada não é exclusiva da figura masculina, mas, sim, de uma postura que pode ser adotada por qualquer pessoa. Afinal, por que uma mulher não pode ser disciplinada, dura ou rígida? Essa reflexão é crucial para modificarmos os dilemas

relacionados à masculinidade e às questões de gênero na atuação dos homens professores na Educação Infantil.

Em relação ao acolhimento realizado na Educação Infantil, perguntamos aos PEFs se eles acreditavam que a fase de adaptação e acolhimento (que ocorre no início do ano e após as férias de meio de ano) é mais difícil com a presença masculina na sala de aula. Metade dos PEFs acredita que sim, a figura masculina dificulta o processo de acolhimento e adaptação. Como professor e pesquisador que atuou nessa faixa etária, também senti dificuldades durante essa fase. Era nítido que os bebês e as crianças, inicialmente, demonstravam certa insegurança diante da figura masculina. Características como a barba, a voz grave e a altura chamam a atenção, o que pode ser justificado pelo ambiente altamente feminilizado, onde a presença de mulheres é naturalizada. Sempre que um homem entra nesse espaço, gera um certo “desconforto” para os bebês e para as crianças, já que, na perspectiva deles, isso não é visto como “normal”.

Aqui, mais um elo se fecha em relação à nossa hipótese. É preciso equilibrar esse ambiente com a presença de homens e mulheres. Precisamos mudar a concepção de que a Educação Infantil não é um espaço para homens, pois a “[...] docência na Educação Infantil é construída por meio do trabalho diário de homens e mulheres, e não está determinada por uma estrutura de gênero” (Jaeger; Jacques, 2017, p. 550).

Por outro lado, outros PEFs afirmaram que não é a presença masculina que dificulta o acolhimento e a adaptação dos bebês e das crianças, mas, sim, a própria transição do ambiente familiar para um novo contexto, com novas pessoas (estranhas a elas). Dessa maneira, independentemente de ser um homem ou uma mulher recebendo o bebê ou a criança, o que realmente importa são as atitudes de cada indivíduo. O ambiente da Educação Infantil requer pessoas sensíveis, amorosas e delicadas para desenvolver atividades nesse espaço. Assim sendo, homens ou mulheres podem assumir esse papel. É necessário ressignificar os papéis sociais de homens e mulheres, superando a perspectiva limitada do binômio social. Segundo Sayão (2005, p. 16):

A ideia de ter um professor exercendo funções que estão diretamente ligadas aos cuidados corporais das crianças causa profundo estranhamento, conflitos e dúvidas. É indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida,

há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideias para este tipo de trabalho.

O PEF7 complementa dizendo que “[...] a presença feminina talvez dê conforto por lembrar a mãe”. Todavia, se os bebês e as crianças são tão apegados aos pais, por que a presença de uma professora remeteria à mãe e os acalmaria? E se fosse o oposto? Se considerássemos que a presença de um homem professor acalmaria os bebês e as crianças? Tudo isso é uma questão de vivências e construções sociais. É necessário mudar a forma como a sociedade enxerga essa relação de gênero entre homens e mulheres, ultrapassando o binômio social. Frases como essa reforçam a ideia de que a mulher é naturalmente responsável pelo cuidado, contribuindo diretamente para a construção de paradigmas que excluem os homens desse papel. Conforme Bahia (2020, p. 60):

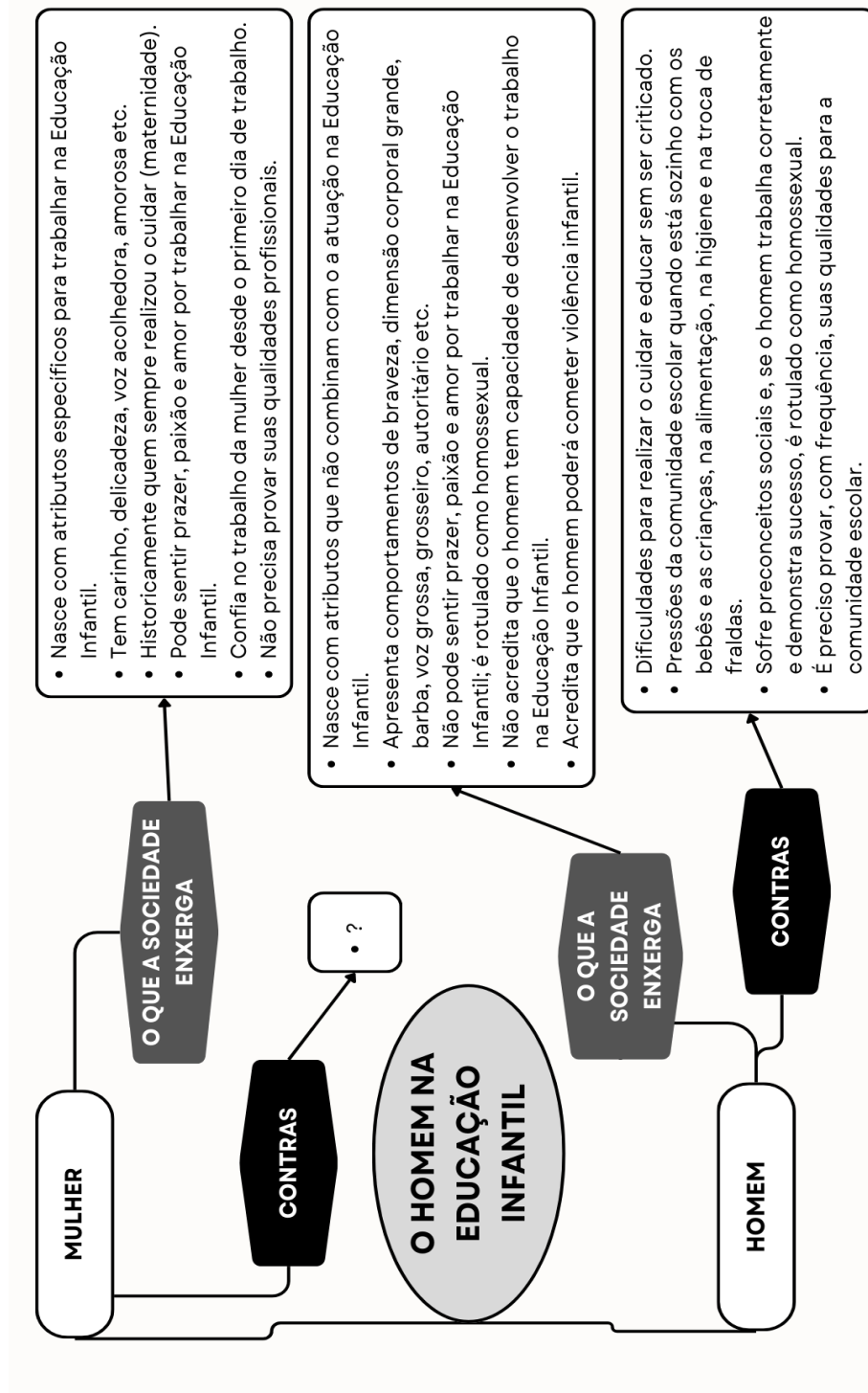
Uma vez que o princípio da separação desvelou que existem trabalhos específicos para homens e para mulheres – e por consequência as características relacionadas ao feminino e ao masculino passam a integrar as atribuições destes trabalhos, com os relatos dos docentes, sujeitos dessa pesquisa, com relação à sua atuação na educação infantil – área considerada feminina – é possível evidenciar se o princípio da separação, portanto, reforça a violência simbólica e os preconceitos e estereótipos de gênero nesse seguimento profissional.

Em se tratando das dificuldades enfrentadas por homens professores, metade dos PEFs acredita que eles lidam com mais desafios, enquanto as mulheres possuem os atributos psíquicos necessários para atuar com essa faixa etária. A outra metade argumentou que ambos são iguais, e que esses atributos são construções sociais que transcendem o ser homem ou mulher. A personalidade de cada indivíduo também deve ser levada em conta. Como ressalta Connell (1995, p. 189), “[...] não existe masculinidade sem feminilidade e vice-versa. Existe a presença da feminilidade dentro da personalidade dos homens e da masculinidade dentro da personalidade das mulheres [...]”. O PEF5 acrescentou que “[...] rotular um gênero para resumir os atributos citados é perigoso, pois, antes de tudo, ambos são pessoas que apresentam personalidades diferentes, tais como: mais atenciosas, incisivas, carinhosas etc.”.

Corroborando, Connell e Messerschmidt (2013, p. 244) afirmam que a masculinidade não é mais uma entidade estável e encarnada “[...] no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular”.

A Figura 9, a seguir, sintetiza os prós e os contras da atuação do homem professor de Educação Física na Educação Infantil.

Figura 9 – Síntese dos prós e contras da atuação do homem professor de Educação Física na Educação Infantil



Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa, 2024.

Diante das reflexões apresentadas, podemos observar que a atuação do homem professor de Educação Física na Educação Infantil envolve uma série de desafios e preconceitos, mas também contribui para a quebra de estereótipos de gênero, ao abrir espaço para novas perspectivas sobre o cuidado e a educação.

Na sequência, exploramos as diferenças entre os contextos da creche e da pré-escola, investigando como os sentidos do trabalho de homens professores de Educação Física se transformam em cada um desses espaços, especialmente em relação ao ato de cuidar.

#### **4.4 A creche e a pré-escola: comparações do cuidar nos sentidos do trabalho docente de homens professores de Educação Física**

Neste subcapítulo, discutimos o terceiro objetivo específico deste estudo: (c) relacionar, comparativamente, conceituações sobre cuidado presentes no trabalho docente dos homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil nas etapas da Creche e Pré-escola da RME de Brusque/SC. A parte do questionário que dizia respeito a esse item, apenas oito (57%) dos 14 sujeitos responderam. Eles não justificaram a ausência de respostas.

Na primeira indagação, perguntamos aos professores o que eles observavam de diferente em sua prática profissional, no que tange às relações de gênero e cuidado, entre a etapa da creche e a da pré-escola. O PEF1 afirmou que toma mais cuidado com a entonação da voz, para evitar constrangimentos com os bebês, em comparação às crianças pequenas da pré-escola. O PEF2 destacou as diferenças no cuidado: na creche, os bebês e as crianças bem pequenas são menos autônomos nos processos de higiene e alimentação, enquanto na pré-escola já conseguem realizar essas atividades sozinhos/as. Assim, percebe-se que o cuidado não desaparece, mas se transforma para atender às novas demandas das crianças à medida que avançam da creche para a pré-escola.

Na segunda pergunta, indagamos se os professores achavam que é menos difícil lecionar na pré-escola do que na creche, levando em consideração os dilemas relacionados ao cuidado. Dos oito PEFs, sete afirmaram que sim, que é mais fácil lecionar para crianças da pré-escola do que para bebês e crianças bem pequenas da creche. O PEF8 comentou que é mais fácil porque “[...] eles estão em um momento

de descoberta da autonomia, não sendo necessário auxiliá-los a todo momento, principalmente em idas ao banheiro, troca de fraldas, se vestir, entre outros exemplos”. O PEF4 ressaltou que “[...] eles [as crianças pequenas da pré-escola] são mais independentes em relação aos cuidados”. O PEF2 afirmou que “[...] em relação aos cuidados, sim, pois como falei anteriormente, em relação à higiene da criança, eu não me sinto à vontade de realizar troca de fraldas e/ou levar as crianças ao banheiro, sendo isso mais presente em creches do que na pré-escola. Essa fala do PEF2 reforça a ideia do (pre)conceito que a sociedade mantém em relação à atuação do homem professor na Educação Infantil. O fato de não se sentir “à vontade” sugere uma insegurança, que defendemos como fruto de pressões sociais, paradigmas e dogmas impostos pela sociedade, os quais afetam a prática dos homens professores. Esse relato reflete as pressões diárias que os professores enfrentam em seu trabalho. Desafios e dilemas são os termos corretos para os relatos descritos aqui nesta tese.

Embora as indagações se modifiquem, os dilemas relacionados às questões de gênero permanecem os mesmos. Todas as respostas corroboram a hipótese inicial de que existem dilemas e desafios nas relações de gênero, que foram construídos socialmente para que as mulheres fossem responsáveis por determinadas tarefas, enquanto os homens por outras. Isso culmina nos (pre)conceitos que vemos hoje na atuação do homem professor de Educação Física na Educação Infantil.

Essas pressões são extremamente prejudiciais do ponto de vista moral, pois os professores homens se veem constantemente na posição de “provar” sua habilidade laboral. Ambos os sexos desempenham papéis fundamentais na Educação Infantil, e as atribuições dos professores não deveriam estar separadas por gênero. Desse modo, independentemente do sexo, as atitudes de professores (atribuições pedagógicas) são iguais para homens e mulheres, porém o respeito a esse trabalho é diferente na perspectiva quando é o homem que atua.

Em outra indagação, verificamos com os professores se eles acreditavam que as relações de cuidado docente se modificam conforme avançam as etapas da Educação: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Todos os oito PEFs responderam que sim. O PEF5 afirmou:

A necessidade de adaptação dos cuidados à medida que as crianças vão crescendo se modificam pela própria situação das dificuldades apresentadas. Cada etapa, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, vão apresentar características próprias da idade e do contexto social onde as pessoas estiverem inseridas, precisando o professor ter autonomia para resolver as situações da melhor maneira possível.

O PEF6 ressaltou que “[...] as relações de cuidado transpassam todos os segmentos, e os cuidados vão se diferenciando ao longo desses segmentos”. O PEF7 reforçou essa visão ao afirmar que essas mudanças ocorrem “por conta da maturidade do público-alvo”. Em suma, percebemos que o cuidado permanece em todas as etapas, mas é adaptado às necessidades dos alunos de acordo com a faixa etária (cada um com necessidades de autonomia e cuidado diferente dos demais).

No Ensino Médio, o cuidado é diferente, pois os estudantes têm maior autonomia na realização de suas tarefas. Já na Educação Infantil, especialmente na creche, o cuidado oferecido pelo educador é fundamental, dado que bebês e crianças pequenas ainda não possuem habilidades de autonomia. Na pré-escola, isso também se modifica à medida que as crianças se tornam mais independentes, precisando de menos orientações dos professores. Moreno (2017, p. 85) menciona que

[...] os dados do MEC dividem os docentes que atuam na Educação Infantil em Creche e Pré-Escola. Apesar de não retratados no quadro, percebemos que em todos os anos e regiões de Brasil existem mais docentes homens na Pré-Escola do que na Creche. Será que essa diferenciação e o número inferior de educadores homens na Creche tem a ver com a questão do cuidar e do educar que fica mais latente nessa fase da Educação?

Portanto, ao reconhecer que há diferenças nas etapas da Educação quanto às relações de gênero e cuidado, indagamos os PEFs sobre essas distinções. O PEF1 comentou que a diferença está na intensidade do cuidado: quanto mais novo o aluno, mais incisivo é o cuidado; quanto mais maduro, menos necessárias serão as intervenções. O PEF4 ressaltou que, “[...] muitas vezes, na creche e na pré-escola, precisamos dar mais atenção, até com abraços e carinhos. Já nas outras etapas, a forma de carinho seriam outras, por exemplo: escutando, dando conselhos, orientando etc.” O PEF7 observou que, “[...] quando os alunos são maiores, ‘ensino fundamental e médio’, normalmente o professor se adapta pouco, e as crianças se adaptam mais ao professor; assim sendo, na educação infantil é totalmente inverso”. Em síntese, percebemos que o cuidado é mais intenso quanto menor for a idade e a autonomia dos alunos. À medida que a faixa etária avança e se percorrem as etapas da Educação Básica, o cuidado torna-se menos intenso e se modifica. Assim, os (pre)conceitos sociais sobre o dogma do cuidar realizado pelo homem professor está mais presente e intenso na Educação Infantil, em específico na etapa da creche.

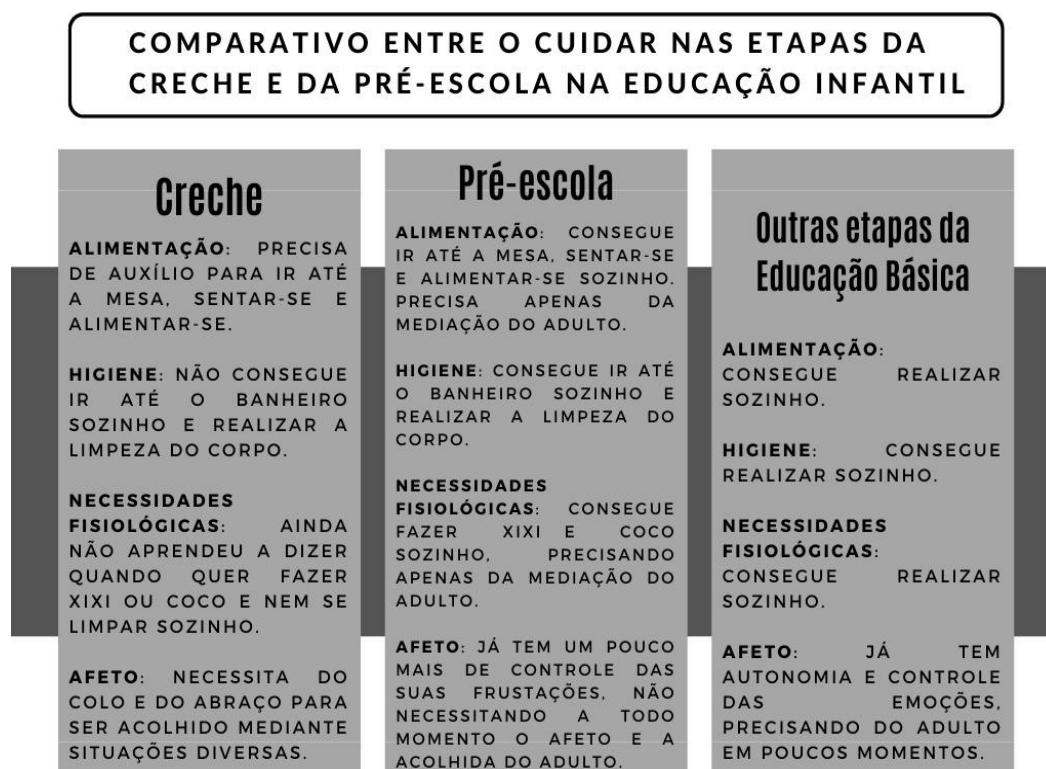
O PEF8 fez uma observação pertinente sobre as relações de gênero no trabalho docente:

Acredito que o que difere ao decorrer das etapas é a criação de laços com os alunos, por mais que o docente tente não fazer separação nas relações de gênero, ela é inevitável. Em algum momento da caminhada pedagógica, os próprios alunos vão identificar as diferenças e se relacionar com o que se identificam, e isso se aplica à prática pedagógica dos próprios docentes (PEF8).

Em termos de masculinidade, por tratar-se de uma relação, como já mencionamos, Connell (1995) afirmou: não existe masculinidade sem a presença da feminilidade, e vice-versa. Os bebês e as crianças podem perceber diferenças e semelhanças, mas, como o PEF8 comentou, os próprios discentes tendem a se identificar mais com os atributos atitudinais do que com os atributos físicos. Em outras palavras, o que importa no final são os atributos relacionais e atitudinais do professor, independentemente de ser homem ou mulher.

A Figura 10 apresenta um comparativo dos cuidados apresentados nas etapas da creche e da pré-escola na Educação Infantil.

Figura 10 – Comparativo dos cuidados apresentados nas etapas da creche e pré-escola da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa, 2024.

As reflexões abordadas ao longo deste capítulo destacaram a complexidade das relações de gênero e masculinidade na atuação dos professores homens da

Educação Física na Educação Infantil. Os dilemas e os desafios enfrentados pelos docentes refletem a necessidade de uma mudança de perspectiva, que transcenda os estereótipos tradicionais e permita um ambiente educacional mais inclusivo e equilibrado. A análise dos depoimentos dos PEFs nos mostrou como o cuidado, embora adaptado às diferentes etapas da educação, é uma prática que deve ser valorizada independentemente do gênero.

A partir dessas discussões, seguimos para as considerações finais, nas quais sintetizamos as principais conclusões desta pesquisa e suas implicações para o futuro das relações de gênero no ambiente educacional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar aos encaminhamentos finais, estamos felizes, na qualidade de pesquisadores, por termos realizado esta pesquisa e alcançado, a nosso ver, o objetivo geral deste estudo – compreender os sentidos sobre masculinidades e trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC –, conforme evidenciado pelos dados gerados.

Um dos principais desafios foi optar pelo questionário com perguntas abertas e fechadas, em vez de entrevista semiestruturada. Compreendemos a profundidade que as entrevistas trariam, no entanto, consideramos o número de sujeitos, a distância entre os ambientes laborais de cada um e a quantidade de questões a serem abordadas, além das preferências dos próprios sujeitos, que, em sua maioria, preferiram responder às perguntas no seu tempo e espaço. Assim, optamos pelo questionário.

Em relação ao objetivo geral deste estudo, identificamos respostas que confirmam nossa hipótese inicial, a qual aponta que a atuação do homem professor de Educação Física na Educação Infantil pode apresentar diversos desafios e dilemas em suas relações de gênero, os quais influenciam o sentido do trabalho docente em virtude do processo de feminização do magistério que associa o cuidado apenas ao feminino.

A presença desses homens professores na Educação Infantil pode contribuir para a quebra de paradigmas e a transformação do olhar preconceituoso da sociedade em relação ao papel do homem professor no cuidado e na educação infantil.

Quanto à Revisão de Literatura, observamos que poucos trabalhos abordam a atuação de homens professores de Educação Física na Educação Infantil, discutindo as relações de gênero e masculinidade nesse contexto. Os seis trabalhos correlatos encontrados discutem gênero retratando apenas os papéis sociais de homens e mulheres, na perspectiva do binômio social. A partir da análise dos estudos, pudemos inferir que os sujeitos participantes das pesquisas, em sua maioria, reduzem a discussão de gênero apenas para tratar de homossexualidade. Eles retratam, também, que compreendem o homem como um corpo biológico mais “forte” do que o

da mulher, compreendendo o gênero de maneira erradica. Por serem estudos dos últimos dez anos, temos uma preocupação em relação a novos estudos na análise do trabalho do homem professor de Educação Física na Educação Infantil. Nosso estudo ganha, assim, espaço na área da Educação, em especial da Educação Física, por retratar desafios das relações de gênero e masculinidades frente à atuação de homens professores de Educação Física.

Em se tratando dos objetivos específicos, a seguir, sintetizamos os achados de cada um:

- (a) Sobre caracterizar o perfil socioeconômico e sociocultural do grupo de homens professores de Educação Física que atuam na modalidade da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Brusque/SC, identificamos que esses profissionais sofrem (pre)conceitos durante a sua atuação na Educação Infantil, reforçando que a prática laboral não deve estar ligada ao gênero, mas, sim, à pessoa. Educar e cuidar são responsabilidades de todos, independentemente do sexo. Os entrevistados acreditam que a sociedade espera que determinadas tarefas sejam realizadas apenas por mulheres, uma visão que, na nossa óptica, não faz sentido. São crenças de senso comum criadas a muito tempo no desenvolvimento da história da humanidade.
- (b) Sobre problematizar os sentidos sobre masculinidades e trabalho docente enunciados nos discursos de homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC, obtivemos muitas informações relevantes. Quanto aos sentidos atribuídos ao trabalho, os homens professores relataram diversos motivos para atuarem na Educação Infantil. Poucas respostas mencionaram aspectos como gostar, paixão ou opção pessoal pela área. A maioria dos relatos indicou que a escolha por essa área se deu por ser a única oportunidade de desenvolvimento laboral disponível. Isso mostra que as construções socioculturais e os (pre)conceitos sociais relacionados à feminização do trabalho docente na Educação Infantil afetam diretamente o sentido de escolha desses homens professores de Educação Física. Em relação aos desafios que enfrentam nas questões de gênero, verificamos que algumas de nossas hipóteses se confirmaram: a pressão social sobre o papel do homem no cuidado; o medo social de que o homem possa cometer algum tipo de violência infantil; e o fato de que a

feminização do trabalho docente faz com que o homem professor tenha que “provar” constantemente sua competência para conquistar a confiança da comunidade escolar. Outro ponto importante é que os desafios e dilemas das relações de gênero são problemas que vêm da formação inicial dos professores de Educação Física. Poucas disciplinas estão presentes na matriz curricular dos cursos em relação à Educação Infantil, sobre ser criança etc. e, também, poucas discussões sobre gênero.

- (c) Sobre relacionar, comparativamente, conceituações sobre cuidado presentes no trabalho docente dos homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil nas etapas da Creche e Pré-escola da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC, pudemos confirmar que, à medida que as etapas da Educação Básica avançam, mais especificamente as da Educação Infantil, nas fases de creche e pré-escola, as formas de cuidado se modificam. Observamos que o cuidado é mais intenso na creche, mas não desaparece nas etapas seguintes; ele apenas muda em seu sentido e intensidade. Com isso, percebemos que os (pre)conceitos sociais sobre o dogma do cuidar realizado pelo homem professor estão mais presentes e intensos na Educação Infantil, especialmente na fase da creche. Além disso, podemos inferir que os cursos de formação inicial dos professores de Educação Física fornecem uma base insuficiente para a compreensão do cuidado na Educação Infantil. Ora, será que essa formação é suficiente para que possam lecionar nessa etapa, considerando que a Educação Física não é obrigatória em nível federal e estadual?

Diante desses dados, refletimos sobre quais possíveis pesquisas futuras podem ser realizadas para corroborar com a nossa ou ampliar a discussão das relações de gênero e masculinidades presentes na atuação dos homens professores de Educação Física na Educação Infantil.

Sugerimos, assim, algumas linhas de investigação: a relação da atuação do homem professor sob a perspectiva dos pais/das mães dos bebês e das crianças, pois essa pesquisa ajudaria a confirmar nossa hipótese; outra possibilidade seria uma pesquisa a partir da visão dos colegas de trabalho dos homens professores, em relação à sua atuação; além disso, investigar a perspectiva das próprias crianças – porém, quando se trata de bebês, a aplicação de instrumentos de pesquisa torna-se

um pouco mais complicada; já com crianças pequenas da pré-escola, é possível realizar pesquisas qualitativas que contribuam para o avanço da discussão.

Após os resultados, as discussões teóricas e os achados científicos, surgiu a seguinte indagação: Como resolver os dilemas e os desafios relacionados às questões de gênero e masculinidades enfrentados pelos homens professores de Educação Física na Educação Infantil? Acreditamos que uma solução seria alterar ou incluir, na formação inicial (graduação) de futuros professores pedagogos e de Educação Física, conteúdos e discussões sobre gênero na matriz curricular, para que esses profissionais ingressem na prática com essa temática já amadurecida. É essencial garantir que esses professores também tenham acesso a formações continuadas sobre o tema, ampliando sua perspectiva e incentivando-os a refletir, questionar e se sentir desconfortáveis diante dos desafios relacionados às relações de gênero e masculinidades. Além disso, é importante difundir esta pesquisa entre os governantes do legislativo, em níveis municipais, estaduais e federal, visando promover uma compreensão mais ampla sobre o gênero e garantir que as políticas públicas (não apenas na área da Educação, mas em todas as áreas) sejam respaldadas por essa discussão. Por fim, sugerimos divulgar estudos e pesquisas como esta para a sociedade, sem discriminações ou associações ideológicas, de modo que homens e mulheres não sejam afetados por (pre)conceitos sociais oriundos de culturas “sem noção”, “sem sentido” e que impactam diretamente o “ser” social e o “ser” individual.

Para concluir, após a análise teórica e prática em torno dos desafios das relações de gênero e masculinidades enfrentados pelos homens professores de Educação Física na Educação Infantil, percebemos que ainda há muito a ser feito. Precisamos continuar avançando nessa temática, dando passos concretos para que, no futuro, possamos atingir a tão almejada igualdade no trato laboral entre os sexos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v94n236/v94n236a15.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- ARAÚJO, Lara Wanderley. **Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAHIA, Rodrigo Zola. **Sexismo às avessas? Professores homens na educação infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- BALISCEI, João Paulo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Há um homem na educação infantil! Masculinidades e ações pedagógicas de cuidados e educação de crianças. **Gênero**, Niterói, v. 21, n. 2, p. 296-320, 2021.
- BARDAGI, Marúcia; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Ângela Carina; MENEZES, Ioneide Almeida de. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudante formandos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 69-82, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000100007>
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, Luana Rêgo Colares de; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Moraes. O conceito de “sentido” em Vygotsky. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>
- BAUMGÄRTNER, Lucas Vitor. **Formação inicial e atuação do profissional de Educação Física no Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica: recontextualizações da política**. 2021. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.
- BAUMGÄRTNER, Lucas Vitor; DELFINI, Ana Claudia. **Ensino a distância e o curso de Educação Física: desafios dos discentes para com a prática**. 2023. 13 f. Monografia (Especialização em Educação a Distância: gestão e tutoria) – Centro Universitário Leonardo da Vinci, Brusque, 2023.

BAUMGÄRTNER, Lucas Vitor; DUARTE, Graciela Nunes. Interação do professor de Educação Física no acolhimento da Educação Infantil. *In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIFEBE – ENPEX*, 2020, Brusque. **Anais [...]**. Brusque: Centro Universitário de Brusque, 2020. p. 595.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Külner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB\\_5ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf). Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. Atualizada até a EC n. 132/2023. Disponível em: [https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF\\_Planalto\\_EC132\\_digital.pdf](https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF_Planalto_EC132_digital.pdf). Acesso em: 21 out. 2024.

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

CARRIAS, Eleazar Venancio; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Relações de gênero, poder e educação: uma perspectiva pós estruturalista. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 68-83, jan. 2021.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes masculinas numa profissão feminina**: o que têm a dizer os professores. 1998. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero**: O que é e o que não é ideologia. Apresentação de slides. Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de. Entre vistas e Olhares. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 13, n. 42, p. 5-15, jul./ dez. 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de; TOLEDO, Cinthia Torres; OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de; MODESTO, Ângela Esteves; SILVA NETO, Cláudio da. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203244>

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CONNELL, Robert W. Políticas de masculinidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./ dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em: 17 out. 2024.

CONNELL, Robert W. **Gênero em termos reais**. Tradução: Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./ abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>

DELFINI, Ana Cláudia. **Nas tramas dos sentidos de gênero e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2022.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução: Fernando Machado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-357, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>

EVANGELISTA, Kelly Cristiny Martins. **As relações de gênero na educação do corpo**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANK, Manfred. **What's is Neostucturalism?** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALVÃO, Maria Cristine Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática de Literatura: conceituação, produção e publicação. **Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, fev. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos de Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GODINHO, Luis Flávio Reis. **Sentidos do trabalho docente**. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2019.

GUEDES, Mylena. Mulheres ganham 77,7% do salário dos homens no Brasil, diz IBGE. **CNN BRASIL**, Rio de Janeiro, 4 mar. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/mulheres-ganham-77-7-dos-salarios-dos-homens-no-brasil-diz-ibge/>. Acesso em: 13 maio 2023.

HARDT, Michel. **Guilles Deleuze: um aprendizado em filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

HARLAND, Richard. **Superstructuralism: The Philosophy of Structuralism and Post-structuralism**. Routledge: Universidade da Califórnia, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília: Inep, 2023.

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 18 out. 2024.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>

KENNY, Anthony. A filosofia contemporânea. Tradução: Desidério Murcho. **Crítica**, [s. l.], 12 nov. 2004. Disponível em: [https://criticanarede.com/filos\\_contemporanea.html](https://criticanarede.com/filos_contemporanea.html). Acesso em: 17 out. 2024.

LATTANZIO, Filippe Figueiredo; RIBEIRO, Paulo de Carvalho. Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 409-425, set./ dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.33208/PC1980-5438v0030n03A01>

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Bruno Focas Vieira. Saussure, o discurso e o real da língua: entre linguística e psicanálise. **Alfa: Revista de Linguística**, Assis, v. 55, n. 1, p. 271-286, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4177>. Acesso em: 17 out. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MITCHELL, Juliet. **Woman's Estate**. New York: Vintage Books, 1973.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **“Essa turma precisa de uma figura masculina!”**: diálogos e práticas afetivas de um professor homem na Educação Infantil. 2017. 154 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NAGAE, Cátia Yumi. **Amostragem intencional**. 2007. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>

NOLASCO, Sócrates Alvares. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na Educação Infantil**: relações (im)possíveis para professores homens. Jundiaí: Paco, 2017.

RODRIGUES, Marcos Daniel Pereira; ALVES, Cândida Beatriz. O ser homem na formação e na profissão docente: questões de identidade e gênero. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1-22, 2024.

SALUTTO, Nazareth; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão. A abordagem Pikler: educação infantil. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 166-169, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; MARTIN, Irène Leopoldoff. Vygotskij, o trabalho do professor e a zona de desenvolvimento próximo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116630, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116630vs01>

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./ dez. 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.

**Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Júlio Régis da, MARTINS, Viviane Lima. O professor homem na Educação infantil: um olhar acerca do preconceito. **Intraciência**, Guarujá, n. 11, p. 25-47, jun. 2016.

SILVA, Peterson Rigato. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na Educação Infantil. 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVESTRIN, Julia Mara Pegoraro. **Perform(atividade) na escola:** reflexões sobre gênero na educação física. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOMARIVA, João Fabrício Guimara. **A prática pedagógica do futebol nas aulas de Educação Física sob uma perspectiva de gênero.** 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2015.

SOUZA, Érica de Souza e; NEGREIROS, Allwylliam Melo. O trabalho docente: concepções, trajetória, condições de trabalho e a formação de professores. *In:* CASTRO, Paula Almeida de; SILVA, Géssika Cecília Carvalho da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da (org.). **Escola em tempos de conexões.** Volume 3. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 656-679.

SPOLIDORIO, Janaina. Por que o professor é desvalorizado?. **CPP** – Centro do Professorado Paulista: O portal do professor, [s. l.], 30 jul. 2018. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/informacao/ponto-vista/item/12764-por-que-o-professor-e-desvalorizado>. Acesso em: 7 jun. 2022.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação docente.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VARANI, A. Trabalho docente na escola pública: sentidos, desafios e formas de organização. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: [https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt13\\_2723\\_texto.pdf](https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt13_2723_texto.pdf). Acesso em: 24 jun. 2023.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In:* YANNOULAS, Sílvia Cristina (org.). **Trabalhadoras:** análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, Nelma Bernardes. **A questão de gênero no magistério**: a presença masculina no Curso Normal. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e miséria do Ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

ZUZZI, Renata Pascoti. **Gênero na formação de professores/as de Educação Física**: da escolha à atuação profissional. 2016. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

## APÊNDICES

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro do questionário para os participantes da pesquisa .....	129
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	133

## APÊNDICE A – Roteiro do questionário para os participantes da pesquisa

### **(a) PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS SUJEITOS:**

- 1) Quanto ao sexo, você se considera (Homem), (Mulher) ou (Outro)?
- 2) Sobre sua identidade de gênero, você se considera (Cisgênero), (Transgênero) ou (Não Binário)?
- 3) Qual a sua orientação sexual, você se considera (Heterossexual), (Homossexual), (Bissexual), (Assexual), (Pansexual), (Lésbica), (Gay), (Transexual/Travesti) ou (Intersexo)?
- 4) Quanto à classificação racial, você se considera Branco, Preto, Pardo, Indígena ou Amarelo?
- 5) Qual sua idade?
- 6) Nacionalidade?
- 7) Naturalidade?
- 8) Qual sua situação civil atual: Casado, Solteiro, Separado, Divorciado ou Viúvo?
- 9) Tem filhos? Se sim, quantos?
- 10) Qual sua renda salarial mensal (em média), (até 1.500 reais), (1.501 até 3.000), (3.001 até 5.000), (5.001 até 7.000) ou (7.001 mais)?
- 11) Você se sente feliz com a remuneração salarial de cada trabalho que você tem?
- 12) A que distância você mora do seu trabalho? (até 5 km), (de 6 a 10 km), (de 11 a 20 km) ou (21 km mais)?
- 13) Qual a formação acadêmica quanto as suas graduações? (Nome das instituições).
- 14) Qual a formação acadêmica quanto as suas pós-graduações? Especializações, Mestrado e Doutorado? (Nome das instituições).
- 15) Qual o tempo de formação? (Quais os anos de titulação).
- 16) Tempo total de atuação específico na Educação?
- 17) Tempo de atuação na Educação Infantil? (em anos e meses).
- 18) Qual ou quais a(s) sua(s) etapa(s) atual(is) de atuação na Educação Infantil? Creche ou Pré-escola?
- 19) Qual a sua jornada de trabalho semanal? (em horas).

- 20) Trabalha em mais de uma escola?
- 21) Tem outra área profissional de atuação? (por exemplo com o Bacharelado).
- 22) Por que você escolheu a Educação Física (Licenciatura ou Bacharelado)?
- 23) De 1 a 5, quanto você considera importante a sua profissão docente (em especial a Educação Física)?
- 24) De 1 a 5, quanto você se considera satisfeito com o seu trabalho?
- 25) Se a nota foi inferior a 3, explique o porquê você está insatisfeito.

**(b) DILEMAS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEUS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE:**

- 1) Por que você escolheu ser professor?
- 2) Por que você escolheu ser professor na Educação Infantil?
- 3) O que você compreende por relações de gênero?
- 4) A presença maior de mulheres professoras em seu ambiente de trabalho lhe causa algum desconforto?
- 5) As mulheres (todas as funcionárias mulheres) interferem em alguma questão relacionada ao seu trabalho docente?
- 6) Já presenciou ou experienciou alguma situação constrangedora envolvendo você HOMEM com alguma outra funcionária MULHER?
- 7) O que é cuidado para você?
- 8) Você se considera um cuidador? Além de educador.
- 9) Na sua opinião, na execução do seu trabalho docente, qual o papel do cuidador?
- 10) Na sua opinião, o cuidador/educador ou a cuidadora/educadora presente na Educação Infantil apresenta atributos físicos e sociais mais relacionadas à mulher?
- 11) Você auxilia ou realiza a higiene dos bebês e crianças, como, por exemplo, limpar narizes, trocar fraldas, limpar o vômito etc.? Ou o(a) monitor(a) de sala sempre realiza? Há uma parceria de trabalho?
- 12) Você auxilia ou realiza a alimentação dos bebês e crianças? Ou a sua aula não pega os períodos da alimentação?

- 13) Você acredita que os responsáveis (pais) dos bebês e crianças têm receio de você realizar o cuidar e educar (trocar fraldas, levar ao banheiro, alimentar as crianças, dar aulas etc.)?
- 14) Como são os momentos de afetos e carinhos com os bebês e crianças? Você os pega no colo, dá abraços, faz carinho, fala carinhosamente com eles?
- 15) Você acha que os responsáveis ou os próprios colegas de trabalho acham que você, por ser HOMEM, tem menos habilidade para lecionar e cuidar de bebês e crianças? Se sim, comente uma experiência que tenha vivenciado sobre essa temática.
- 16) Na sua percepção, ser um HOMEM professor na Educação Infantil já lhe trouxe alguma limitação? Já foi impedido de realizar alguma tarefa, atividade etc.
- 17) Quanto à experiência dos bebês e crianças, você acha que você sente mais dificuldade em atuar com esses sujeitos do que uma professora MULHER? (Questões sobre medo, insegurança, barba, voz grossa e tamanho corporal).
- 18) Quanto à perspectiva comportamental dos alunos, você acha que por você ser HOMEM eles têm mais respeito, mais insegurança etc.?
- 19) Você acredita que a fase de adaptação e acolhimento (acontecida em todo início do ano e no pós férias de meio de ano) é mais difícil com a presença masculina na sala de aula? Se sim, o que faz para alterar tal realidade.

**(c) RELACIONAR OS DILEMAS ENCONTRADOS COM AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA:**

- 1) Após ouvir seus relatos, o que você modificaria na sua prática profissional levando em consideração as vivências das relações de gênero e no cuidado no ambiente escolar?
- 2) O que você observa de diferente na sua prática profissional sobre as relações de gênero e cuidado, além do que a gente já discutiu aqui, existentes na etapa da creche para a pré-escola?
- 3) Você acha que é menos difícil lecionar para a pré-escola do que a creche diante dos dilemas ressaltados sobre o cuidado?

- 4) Você acredita que as relações de cuidado docente dado pelos professores HOMENS se modificam conforme aumentam as etapas da Educação? Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio? Explique.
- 5) Portanto, se há diferenças nas outras etapas de Educação, quanto às relações de gênero e cuidado, quais são as diferenças?

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, \_\_\_\_\_, está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Para que você possa participar, são necessários o seu assentimento e a sua autorização. Por causa disso, precisamos lhe informar sobre todos os procedimentos da pesquisa.

Caso você concorde com a sua participação, eu irei te informar sobre tudo que irá ser realizado na pesquisa. Depois de passar a você todas as informações e você aceitar esse convite, será necessário que você assine todas as folhas deste documento. Este documento está em duas vias. Uma delas é sua, e a outra é minha.

Esta pesquisa é intitulada “Masculinidades e sentidos do trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil” e tem como objetivo geral compreender os sentidos sobre as masculinidades e trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC). A sua participação consistirá em: participar no questionário aberto e fechado elaborado pelos pesquisadores deste estudo. As perguntas buscarão respostas sobre as suas relações de gênero e sentidos do trabalho docente no seu ambiente de trabalho.

O tempo estimado de sua participação é de até uma hora para que você possa responder a todas as perguntas do questionário aberto e fechado de forma tranquila.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntária. Caso decida desistir da pesquisa, você poderá interromper a entrevista e sair sem nenhuma restrição ou punição.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei nº 13.709/2018).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como o direito à indenização em caso de danos nos termos da lei.

Nenhuma pesquisa é isenta de riscos. Especificamente nesta pesquisa, durante a sua realização, os riscos para os participantes são mínimos, pois não será realizado nenhum teste que exponha risco a você. Os riscos serão minimizados pelo

pesquisador que procurará fazer com que os participantes se sintam tranquilos. As atividades previstas nesta pesquisa não oferecem riscos diretos aos envolvidos, pois serão apenas entrevistas. No entanto, o pesquisador estará atento às possíveis reações físicas e emocionais dos participantes durante a pesquisa assim como se tentará estabelecer um diálogo com eles e a adequação dos procedimentos de geração de dados aos conhecimentos dos sujeitos, bem como aos possíveis riscos em relação: aos instrumentos de coletas de dados e sua sistematização serem extraviados e/ou gerar quebra de anonimato; às omissões, desistências ou constrangimentos que dizem respeito à aplicação da entrevista; aos eventuais desconfortos ao tema da pesquisa, em gerar subjetividades em questões que ainda são tabus ou geram preconceitos.

Entretanto, com a finalidade de gerar dados fidedignos para que não cause qualquer dano aos voluntários desta pesquisa, serão adotados os seguintes procedimentos mitigatórios: a) Proteger a privacidade e a identidade dos sujeitos – não identificará os nomes verdadeiros dos informantes da pesquisa ; b) Estar perceptível aos sinais verbais e não verbais de mal estar por parte do participante; c) garantir um local apropriado na escola para manter o confinamento e o silêncio, o pesquisador buscará ao iniciar cada entrevista acolher de forma assertiva e mediatizada dúvidas, sentimentos, situações que possam desfocar dos objetivos da pesquisa; d) Garantir a confidencialidade das informações apresentadas; e) Assegurar que todo o material, assim como os áudios das entrevistas realizadas e as anotações registradas no diário de campo, será cuidadosamente armazenado, serão utilizados pseudônimos para assegurar a confidencialidade dos sujeitos.

Também os pesquisados poderão ouvir as gravações das entrevistas realizadas, modificando ou confirmando as respostas dadas. Podemos sinalizar a possível desistência dos sujeitos selecionados para a pesquisa, ou o extravio das informações descritas em diário de campo; todavia, o pesquisador tomará todo o cuidado para que isso não ocorra. O pesquisador firma o compromisso ético de respeitar as atitudes e habilidades dos participantes, estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto durante as atividades e, também, se colocará à disposição para questionamentos sobre qualquer situação apresentada. Tomará cuidado para não interferir nas atividades cotidianas institucionais. Assim sendo, o desenvolvimento desta pesquisa irá ocorrer dentro dos padrões éticos, cumprindo as exigências éticas

e científicas fundamentais. Ao participante ficará assegurado que as informações por ele prestadas não serão utilizadas para prejuízo a si próprio nem a outras pessoas, deixando-o totalmente imune de qualquer acusação, além de ter assistência integral oferecida pelo pesquisador às possíveis complicações resultantes da pesquisa. Deixaremos claro para o participante que sua participação é voluntária e que a qualquer momento poderá se retirar da pesquisa, mesmo tendo assinado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como devolutiva, cabe salientar que a pesquisa final será enviada em formato PDF para o sujeito da pesquisa, a fim de que possa ler e apreciar todo o estudo.

Como benefício desta pesquisa, esperamos oportunizar às crianças benefícios diretos a partir de vivências significativas que as façam se sentir protagonistas na produção de suas narrativas construídas a partir da sua relação com o seu mundo. Em relação ao mundo acadêmico, pretende-se dar visibilidade ao tema no âmbito da Educação, além da produção de artigos e participação em congressos para disseminar a temática. Para a Universidade, a pesquisa será oportuna tendo em vista que é a segunda pesquisa a ser realizada sobre esse tema como forma de contribuir para a solidificação da temática e para a função social da pesquisa com crianças.

**FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:** Todas as atividades serão monitoradas pelo pesquisador auxiliar e o responsável.

**DIREITOS DO PARTICIPANTE:** É direito do participante retirar-se da pesquisa a qualquer momento, por vontade própria. Assim como é de direito do participante a compensação por eventuais danos causados pela pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE:** Os registros deste estudo serão fidedignos e os resultados poderão ser publicados em jornais e revistas científicas ou apresentados em congressos profissionais, porém, em nenhum momento, as identidades dos participantes serão reveladas, a menos que a justiça assim requisite. A gravação de áudio será realizada com recursos de áudio, e o conteúdo parcial, obtido durante a pesquisa, fará parte do estudo e análise dos dados.

**DÚVIDAS:** É dado ao participante, ou representante legal, o direito de tirar dúvidas ou solicitar informações e esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos do pesquisador o Comitê de Ética está disponível para atender.

CEP/UNIVALI – Rua Uruguai, n. 458 Centro Itajaí. Bloco B6, sala 107, andar térreo.  
Horário de atendimento: Das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30.  
Telefone: 47- 33417738. E-mail: [etica@univali.br](mailto:etica@univali.br).

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo com a minha participação no presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que eu deverei fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que poderei sair da pesquisa a qualquer momento e que eu, há qualquer momento, posso retirar meu consentimento, sem que tenhamos de dar alguma explicação, e que essa decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de qualquer tratamento ou atendimento.

**Local e data:**

\_\_\_\_\_

**Nome:**

\_\_\_\_\_

**Assinatura do Participante:**

\_\_\_\_\_

**Telefone para contato:**

\_\_\_\_\_

Nome da Pesquisadora Responsável: Ana Claudia Delfini

Telefone para contato: **47 99152 1934**. E-mail: [anaclaudia.univali@gmail.com](mailto:anaclaudia.univali@gmail.com)

Nome do pesquisador assistente: Lucas Vitor Baumgärtner

Telefone para contato: **47 98852 2631**. E-mail: [lucasvbaumgartner@gmail.com](mailto:lucasvbaumgartner@gmail.com)

## **ANEXOS**

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP .....	139
ANEXO B – Termo de Anuência da Instituição .....	140

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE DO VALE DO  
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA  
CATARINA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** MASCULINIDADES, GÊNERO E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE ATRIBUIDOS POR HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pesquisador:** ANA CLAUDIA DELFINI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69716623.0.0000.0120

**Instituição Proponente:** Universidade do Vale do Itajaí

**Patrocinador Principal:** FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.159.716

## ANEXO B – Termo de Anuência da Instituição

Declaro que esta instituição tem conhecimento do Projeto de Pesquisa intitulado “Masculinidades e sentidos do trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil”, cujo objetivo é “compreender os sentidos sobre as masculinidades e trabalho docente atribuídos por homens professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Brusque (SC)”, e, portanto, autoriza a sua realização pelos pesquisadores Lucas Vitor Baumgärtner e Ana Claudia Delfini, com base nas diretrizes e resoluções emitidas pelo sistema CEP-CONEP, bem como na Lei nº 13.709/2018 (LGPD).

Nome da instituição: **Secretaria Municipal de Educação de Brusque (SC)**

Nome completo do responsável legal pela instituição: **Eliani Aparecida Busnardo Buemo**

Cargo: **Secretária Municipal de Educação**

E-mail e telefone para contato: **ensinofundamental@educacao.brusque.sc.gov.br**  
– **(47) 3251-1866**

**Assinatura do responsável da instituição:**

---

---

**CARIMBO DA INSTITUIÇÃO**

Data: \_\_\_/\_\_\_/2023.