



A PRESENÇA MASCULINA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA INSERÇÃO À GESTÃO ESCOLAR

The presence of male physical education teachers in pre-school: from insertion to school management

Rodrigo Lema Del Rio **MARTINS**
Doutor em Educação Física
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino
Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil
rodrigodrmartins@ufrj.br
<https://orcid.org/0000-0002-1082-2425> 

Fernando Torres Otero de **SOUZA**
Mestre em Educação Física
Secretaria Municipal de Educação de Vitória
Vitória, Espírito Santo, Brasil
fernandootero2@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0786-347X> 

André da Silva **MELLO**
Doutor em Educação Física
Universidade Federal do Espírito Santo
Departamento de Ginástica
Vitória, Espírito Santo, Brasil
andremellovix@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3093-4149> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Historicamente, a Educação Infantil vem se constituindo como um espaço de atuação profissional predominantemente feminino. A Educação Física, por sua vez, tem se mostrado como uma área do conhecimento que possui um número considerável de homens lecionando na primeira etapa da Educação Básica. O objetivo deste artigo é analisar, do ponto de vista das narrativas de professores dessa área, diretores e ex-diretores de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória/ES, como as questões de gênero impactaram na inserção, no reconhecimento profissional e na chegada à função de diretor escolar. Adota-se a Pesquisa Descritivo-interpretativa, com dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores de Educação Física que são ou foram diretores de CMEIs em Vitória/ES. Os dados, analisados em diálogo com a literatura que focaliza as questões de gênero nas relações sociais e educacionais, apontam que a divisão sexual do trabalho e o machismo estrutural são fatores preponderantes para a afirmação e a consolidação dos professores na Educação Infantil, impactando, segundo os entrevistados, nas representações femininas ao considerarem os homens mais aptos a exercerem os cargos de direção nas instituições infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Educação Infantil. Gênero. Gestão Educacional.

ABSTRACT

Historically, Children's Education has been constituted as a space of predominantly feminine professional performance. Physical Education, in turn, has been showing as a knowledge field that owns a significant number of men teaching at Elementary Education first stage. This article's purpose is to analyze, from narratives of this field Teachers, principals and former principals of the Municipal Centers of Children's Education (CMEIs) in the city of Vitória/ES, how gender issues impact on the inclusion, on the professional recognition and on the arrival of the school principal occupation. The study uses the Descriptive-

interpretative Research, as data produced through semi-structures interviews with five Physical Education Teachers who are currently or have been one CMEIs principal in Vitória/ES. The data analyzed, in dialogue with literature that focuses on the gender issues in social and educational relations, indicate that the work's sexual division and the structural sexism are preponderant factors in order to assure and consolidate Teachers within Children's Education, having an impact, according to interviewees, on the female representations by considering men to be more capable of holding management positions in the children's institutions.

KEYWORDS: Physical Education. Pre-school Education. Gender. Educational Management.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil é marcada por uma trajetória pautada pelo assistencialismo, remontando ao início do século XX. Naquela época, o ato de cuidar, dissociado da dimensão educativa, assumia um sentido restrito de proteção, de caráter provedor, para o atendimento das necessidades básicas de crianças pequenas. Ainda que possamos admitir alguns avanços na compreensão do papel da Educação Infantil no processo de proteção e de desenvolvimento integral das crianças, a relação entre cuidar e educar, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), mostra-se permeada por tensões e, em muitos casos, por entendimentos equivocados do modo como essa relação deva se estabelecer.

Garms e Marin (2014) apontam que a dicotomia entre cuidar e educar expressa uma polarização entre assistência e educação, fato que acaba por sobrepor as ações de cuidado à função educativa. Em muitos casos, há a atribuição de cada uma dessas dimensões a profissionais diferentes dentro da mesma instituição, afetando diretamente a profissionalização docente na Educação Infantil. Defendemos que o cuidar e o educar são dimensões indissociáveis do trabalho docente e precisam estar presentes no cotidiano das unidades educativas da infância de forma integrada, como um *continuum*. Tanto as demandas ligadas à integridade física, à higienização, à alimentação etc. quanto aquelas assentadas nos processos de ensino-aprendizagens de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade devem compor a relação entre adultos e crianças nesses espaços.

A partir da década de 1980, com os intensos debates acerca da Constituição Federal, observamos um importante avanço no que tange à sistematização da Educação Infantil como direito social, pois a partir dela é que foi designada a responsabilização do Estado brasileiro com o atendimento às crianças em instituições escolares para não mais apenas serem "cuidadas", como, também, para serem "educadas". Esse fato gerou como consequência a migração das creches da esfera das Secretarias de Assistência

Social para as Secretarias de Educação. Contudo, como destaca Kuhlmann Jr. (2000), essa migração não significou necessariamente a superação da concepção assistencialista que marca historicamente a Educação Infantil.

Em 1996, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) elevou a Educação Infantil à condição de primeira etapa da Educação Básica. Impulsionado por esse fato, os campos acadêmico e político-educacional começaram a dedicar mais atenção à Educação Infantil, em especial com a intenção de sistematizar, por meio de documentos oficiais de alcance nacional, a estruturação dessa primeira etapa da Educação Básica em termos legais, pedagógicos e operacionais. É o caso da formulação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) (BRASIL, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2013) e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Esses documentos tratam, ainda que superficialmente, a questão de gênero como temática transversal ao ensino, sem estabelecer algum tipo de orientação sobre o perfil de gênero/sexo a ser privilegiado ou desejado para assumir a condição de docente nesse contexto.

Em que pese a LDB e os documentos RCNEI, DCNEIs e BNCC não delimitarem um recorte de sexo/gênero para a atuação profissional na primeira etapa da Educação Básica, Stemmer (2014) pondera que, tacitamente, a expectativa social é de que a "formação" considerada ideal para se fazer presente nesse contexto seja a de "mulher", a de "mãe", relegando a necessidade de uma formação inicial e continuada sólida que ajude a sustentar práticas pedagógicas de qualidade a um plano secundário.

No imaginário social, ainda predominam representações que associam o ato de cuidar às mulheres, haja vista as características ditas "femininas" que permeiam essa ação (zelo, carinho, amor, acalento, higienização, entre outras funções). Pesquisas recentes, como a de Souza e Melo (2018), demonstram que a ampla participação de mulheres na educação da infância não ficou no passado,¹ ao contrário, é uma questão contemporânea derivada do "mito da educadora nata". Essa compreensão está assentada tanto na "aptidão natural" das mulheres aos cuidados com crianças pequenas, quanto na desprofissionalização da atividade docente (SOUZA; MELO, 2018), que acaba por desqualificar o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

¹ Essa ampla participação, em termos históricos, pode ser explicada pela entrada das mulheres no mundo do trabalho, catalisada, principalmente, pelos processos de urbanização e industrialização que impactaram na configuração social e econômica da sociedade brasileira no início do século XX (HYPÓLITO, 1997).

O magistério como profissão de/para mulher guarda relação com as questões de gênero e de classe (LOURO, 1989). Esses dois marcadores sociais “[...] estão de algum modo presentes na divisão social e sexual e possivelmente têm algo a nos dizer sobre a construção do binômio magistério-mulher” (LOURO, 1989, p. 32). Neste artigo, tomamos o gênero como uma categoria de análise, conforme defendido por Scott (1998). Dessa maneira, é possível concebê-lo como uma construção cultural que extrapola a diferenciação sexual biológica entre os indivíduos e permite inferências relacionadas às relações no mundo do trabalho.

Por outro lado, a presença diminuta de homens atuando profissionalmente na primeira etapa da Educação Básica, atualmente, pode ser explicada por múltiplos fatores, tais como: formatação do mercado de trabalho que impele às mulheres ocupação de postos de trabalho considerados de menor *status* social e, conseqüentemente, de menor remuneração (CHAMON, 2005; VIANNA, 2013); receio das gestoras em contratar homens em função de preconceitos e estigmas ligados à casos de pedofilia (SAYÃO, 2005; GONÇALVES *et al.*, 2015); e dificuldades relacionadas às noções hegemônicas de masculinidade, que se mostraram incompatíveis com o trabalho pedagógico nessa etapa da escolarização (MONTEIRO; ALTMAN, 2014).

Esses fatores históricos e contemporâneos apresentados ajudam a compreender a predominância de mulheres atuando como professoras na primeira etapa da Educação Básica. Segundo o Censo Escolar de 2017, 96,6% dos docentes da Educação Infantil de todo o país são do gênero feminino (INEP, 2018). Em sentido contrário, Martins e Mello (2019) observaram que a Educação Física tem se constituído como uma “porta de entrada”² para os homens na Educação Infantil. De acordo com o levantamento que fizeram junto às redes públicas de capitais brasileiras, dentre todos os docentes com formação em Educação Física atuando na primeira etapa da Educação Básica, 36% são homens. Esse percentual é superior aos docentes com formação em Pedagogia e Artes, por exemplo.

Pesquisadores como Andrade Filho, Largura e Sarnágliã (2016) também já sinalizaram essa tendência acima descrita. Gonçalves *et al.* (2015) verificaram junto às gestoras de instituições particulares de Educação Infantil que a contratação de homens

² Martins e Mello (2019) constataram que grande parte dos homens que atuam na Educação Infantil são formados em Educação Física e atuam profissionalmente com essa área do conhecimento na dinâmica curricular da Educação Infantil. Além desse aspecto, também identificaram que é um grupo profissional jovem e em início de carreira e que a maioria ingressa na primeira etapa da Educação Básica justamente por conta dessas características (pouca idade e pouca experiência no magistério). Esses fatores combinados levam os referidos autores a crerem que essa inserção é derivada muito mais de uma condição posta pelo mundo do trabalho do que propriamente por uma opção deliberada de carreira.

para atuarem como professores ocorre somente nas disciplinas de Educação Física e/ou Informática, devido ao contato esporádico com as crianças. Nessa mesma linha de raciocínio, nos contextos em que as aulas de Educação Física ficam a cargo de docentes com formação em Pedagogia, Ramos (2017) assegura que esses espaços-tempos pedagógicos são destinados, prioritariamente, pela gestão escolar para os homens. A vinculação da Educação Física como sendo uma área propícia ao ingresso de professores na Educação Infantil já foi verificada por Sayão (1999), quando explica as razões pelas quais o município de Florianópolis/SC, em 1982, decide contratar docentes com essa formação para atuarem no cuidado e na educação de crianças pequenas. Um dos motivos alegados pela gestão educacional à época era, justamente, essa, a de que seria uma oportunidade de promover a referência masculina junto às crianças de zero a cinco anos de idade.

Ao reconhecerem que a Educação Física tem sido uma “porta de entrada” para os homens na Educação Infantil, Martins e Mello (2019) apontam que as representações sociais, os dilemas, as contradições e as potencialidades que cercam essa presença masculina expõem um cenário que precisa ser melhor problematizado. Em sentido complementar, Devide *et al.* (2011), ao mapearem as produções acadêmico-científicas que focalizam a relação entre gênero e Educação Física, constatam que a mesma tem sido bastante estudada, contudo, sem que a docência na Educação Infantil seja focalizada.

Percebemos que, embora a Educação Infantil se configure como uma etapa da Educação Básica fortemente marcada pela presença feminina, a Educação Física tem se constituído como uma área do conhecimento que apresenta uma inserção significativa de homens atuando profissionalmente. Para além disso, no caso específico da rede municipal de Educação de Vitória/ES, Souza (2019) identificou que muitos desses professores acabam assumindo a função de diretores nos CMEIs da capital capixaba.³ Ante ao exposto, indagamos: quais são os aspectos relacionais que levam os professores de Educação Física que atuam nas instituições educativas infantis a assumirem postos na gestão escolar?

Para tentarmos responder a essa pergunta, o objetivo deste artigo é analisar, do ponto de vista das narrativas de professores de Educação Física, diretores e ex-diretores de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória/ES, o modo como o

³ A rede municipal de Vitória/ES possui 49 CMEIs, onde lecionam 1.358 docentes. 6% da força de trabalho nesses espaços é composta por professores de Educação Física. A grande maioria é proveniente dos cursos de Pedagogia. Ainda assim, Souza (2019) averiguou uma taxa superior a 10% de diretores formados na área de Educação Física.

gênero impacta na inserção, no reconhecimento profissional e na chegada à função de diretor escolar. A escolha pelos CMEIs de Vitória/ES decorre do fato de ser uma rede pública de ensino com ampla participação de professores de Educação Física atuando na gestão escolar (SOUZA, 2019), bem como a capital capixaba possuir uma das experiências mais longevas de inserção de docentes de Educação Física na Educação Infantil (MARTINS, 2018).

Em Vitória/ES, o primeiro concurso para contratação de professores de Educação Física voltado para a Educação Infantil ocorreu em 1991. Entre 1997 e 2004, essa experiência foi interrompida, com os concursados sendo deslocados para a função de formadores na Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2004, há um processo experimental (projeto piloto) de reinserção desses docentes, que culmina com a criação oficial do cargo de Dinamizadores de Educação Física, com atividade restrita nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), em 2006. Ao lado de Florianópolis/SC, que inseriu docentes com essa mesma formação e contexto de atuação profissional em 1982, constituem-se como as duas redes públicas pioneiras na inserção desses profissionais. A maioria das demais redes só abriram essa possibilidade a partir do início do século XXI.

METODOLOGIA

Para compreender a questão levantada, adotamos a Pesquisa Descritivo-Interpretativa (THOMAS; NELSON, 2002), que busca caracterizar *status*, opiniões ou projeções futuras a partir de informações obtidas por meio de entrevistas, questionários, levantamentos do tipo *survey*, entre outros. É um método que conjuga a descrição com a análise de determinados fenômenos localizados. Neste estudo, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento para produção dos dados.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES (Seme) conta com 1.358 docentes, entre efetivos e contratados temporariamente, que trabalham na Educação Infantil. Desse quantitativo, 55 são homens, sendo 38 licenciados em Educação Física. A partir de relatório gerado pelo setor de Recursos Humanos da Seme, identificamos dez sujeitos, entre eleitos e reeleitos para a função de diretor de CMEI em Vitória/ES, desde a criação do cargo de Dinamizador de Educação Física, ocorrida em 2006, até o ano de 2018. Dois dos docentes não foram entrevistados, um por se tratar do próprio pesquisador e um outro por estar em licença médica. Desses oito sujeitos aptos a participarem, três eram mulheres e, por essa razão, foram excluídas da amostra. Após

procedermos com esses critérios de inclusão e exclusão, cinco professores foram convidados por meio de contato eletrônico (*e-mail*) e manifestaram aceite em colaborar com esta investigação.

Os sujeitos que dialogaram conosco possuem diferentes trajetórias formativas e tempos de atuação profissional na Educação Infantil da rede municipal de Vitória/ES, conforme pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos entrevistados

Sujeitos	Formação	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo que está/ficou na Direção
PROFESSOR 1	Especialista em gestão educacional; Mestre e Doutorando em Educação Física	12 anos	5 anos (2009 – 2015)
PROFESSOR 2	Especialização em treinamento desportivo com ênfase em musculação e atletismo	12 anos	5 anos (2010 – 2015)
PROFESSOR 3	Especialista em treinamento desportivo	12 anos	6 anos (2013 – 2018)
PROFESSOR 4	Especialização em Treinamento Desportivo	14 anos	1 ano (2012)
PROFESSOR 5	Educação Inclusiva	10 anos	1 ano (2018 – atual)

Fonte: Os autores.

O perfil dos nossos entrevistados indica que são docentes com uma longa trajetória na rede municipal, acumulando dez anos ou mais de experiência com a Educação Infantil. Os Professores 1, 2 e 3 permaneceram por dois mandatos à frente da direção dos seus respectivos CMEIs, enquanto o Professor 4 ficou apenas um ano na função, tendo pedido desligamento ainda no primeiro mandato por questões de saúde. O Professor 5 é o único que, na ocasião da entrevista, ainda exercia a gestão e estava há aproximadamente um ano como diretor.

O Professor 1 e 5 tem especialização na área pedagógica e os Professores 2, 3 e 4 na área esportiva. Essa diversificação reflete uma característica recorrente na formação em Educação Física, que, impactada pelo modelo curricular da licenciatura

plena vigente até o ano de 2006,⁴ formava profissionais habilitados para atuarem em diferentes contextos, além do âmbito escolar. Assim sendo, muitos profissionais da Educação Física conciliavam o exercício profissional duplo entre escola e academia, por exemplo, e buscavam cursos complementares e de pós-graduação em áreas variadas. Ao alcançarem uma estabilidade em um desses contextos laborais é que muitos desses sujeitos passavam a concentrar seus esforços de qualificação acadêmica e profissional alinhados às demandas de trabalho.

Embora não seja um critério de inclusão ou exclusão desta pesquisa, consideramos relevante destacar que o grupo de informantes é constituído por profissionais que exerceram a função de diretor escolar em CMEIs situados em áreas geográficas distintas do município de Vitória/ES e com características socioeconômicas igualmente diversificadas, conferindo uma visão abrangente dos desafios para a participação de professores de Educação Física no cotidiano e na gestão escolar.

Os entrevistados tomaram conhecimento prévio do teor do estudo e manifestaram concordância em participar, assinando um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, pelo parecer nº 2.759.464.

Os dados nos permitiram construir análises a partir da trajetória dos sujeitos na Educação Infantil municipal de Vitória/ES, focalizando os processos de inserção, reconhecimento profissional e chegada à função de diretor escolar. As respostas produzidas nas entrevistas foram examinadas em diálogo com a literatura que discute as questões de gênero no âmbito das relações sociais e educacionais em geral – essa última focalizando a Educação Infantil e a Educação Física.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inserção na Educação Infantil

O ingresso de docentes homens na Educação Infantil é permeado por desconfianças, desconfortos e necessidade de enfrentamento a desafios postos pela sua condição biológica e sexual. Uma das razões que ancoram esses percalços é que a

⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física (BRASIL, 2004) foram alteradas em 2004, estabelecendo a divisão da área entre Licenciatura e Bacharelado. No entanto, essa reformulação previa um prazo de até dois anos para que as Instituições de Ensino Superior se adequassem, ou seja, a partir de 2006 é que observamos a formação de professores de Educação Física com foco exclusivo na atuação escolar.

interação “mulher-criança” é mais aceita se comparada a de “homem-criança” (CAMPOS *et al.*, 1991). Com efeito, a presença desses profissionais na primeira etapa da Educação Básica gera estranhamentos tanto por parte das mulheres quanto aos próprios indivíduos do sexo masculino, que não se sentem pertencentes a este ambiente (GOMIDES, 2014).

A realização de concursos públicos com vagas para Dinamizador de Educação Física na rede municipal de Vitória/ES acabou atraindo docentes de ambos os gêneros, que buscavam ingressar em uma carreira com estabilidade. Nesse caso, para os homens com essa formação, o que estava em jogo não era, necessariamente, uma opção de desenvolvimento profissional, uma escolha deliberada para atuar na etapa da Educação Infantil, mas uma oportunidade de conquistar segurança financeira e laboral. Desse modo, os desafios e as possibilidades inerentes ao fazer pedagógico na primeira etapa da Educação Básica e em relação à questão de gênero se constituíram na vivência cotidiana nos CMEIs, construída na experiência de ser professor.

As narrativas dos professores de Educação Física sinalizam que o processo de inserção no contexto da Educação Infantil passou pela aceitação deles em um universo composto majoritariamente por mulheres. A esse respeito, Sayão (2005) argumenta que a chegada de um professor na primeira etapa da Educação Básica gera um tipo de “Ritual de Passagem”, que envolve a sua devida “aceitação” pelos demais profissionais. Esse foi um dos desafios identificados, como podemos observar no seguinte excerto:

Em 2006, quando eu entrei, total negação, fui extremamente mal recebido aqui dentro desse espaço, era pesadíssimo [...]. Em relação à presença masculina, houve um preconceito, foi difícil conquistar esse espaço. Não foi simples, não, isso com relação aos profissionais da escola, não com relação à comunidade. [...] Então, foi foi foi... e acabou havendo uma aceitação dentro desse espaço, mas, nos primeiros anos, não foi nada fácil, foi muito difícil, não sei se preconceito, mas era tudo que podia fazer para dificultar o trabalho da gente, era feito para dificultar o trabalho da gente. Não por parte do CTA⁵ e da direção, não, direção e CTA parece assim “*opa chegou alguém para fazer parceria com a gente*”, é por parte dos outros profissionais, bem pesado (PROFESSOR 2).

O trecho destacado denota um estranhamento por partes das mulheres, que, por anos e anos, compunham aquele espaço, à chegada de um profissional “diferente” do habitual. Ramos (2017) assevera que os docentes homens, após serem concursados para lecionar nas instituições de Educação Infantil, nos anos iniciais de suas carreiras profissionais, passam por um processo burocrático denominado “Estágio Probatório”,

⁵ Sigla utilizada pelos profissionais que atuam na rede pública municipal de Vitória/ES para designar o corpo técnico-administrativo. No caso dos CMEIs, é um grupo formado por pedagogas e direção.

etapa de avaliação percorrida por todo servidor público, e um outro processo de cunho simbólico, denominado por ele de “Estágio Comprobatório”, pelo qual esses professores precisam provar para as demais colegas de trabalho de que são idôneos e de sexualidade ilibada, ou seja, de que não oferecem riscos à integridade física e sexual das crianças de tenra idade.

Conforme discutido por Simões e Amâncio (2004), o processo de profissionalização nas mais diversas áreas não é imune à influência de gênero. Portanto, esse estranhamento, que pode se materializar em forma de não aceitação do outro, é compreensível do ponto de vista da configuração social do trabalho em nossa sociedade. O Professor 3, em uma parte da sua resposta, corrobora esse entendimento:

[...] a relação é bem diferente com um homem dentro de um universo feminino. [...] eu não vejo diferenciação de ser homem ou mulher dentro da escola. Eu mesmo não vejo diferença nenhuma em relação a isso, mas, agora, que existe essa relação interna, que é diferente com mulher, existe (PROFESSOR 3).

A distinção entre homens e mulheres que atuam em uma mesma profissão está assentada na lógica das características e do que é próprio para cada gênero, ou seja, está inscrita na atribuição de papéis sociais definidos em função da morfologia do corpo humano (BELO; CAMINO, 2012). Essa é uma concepção tão arraigada em nossa sociedade, que, mesmo diante dos discursos e dos movimentos em defesa pela igualdade, o preconceito continua presente. Pode-se dizer que há uma espécie de crença na natureza e na cultura para a definição das habilidades profissionais (BELO; CAMINO, 2012).

Essa aceitação da presença masculina em um espaço historicamente ocupado por mulheres passa também por um viés utilitarista, pelo qual o homem é visto como alguém que pode cumprir uma ou mais funções específicas no cotidiano escolar. Na resposta a seguir, observamos duas delas:

[...] quando você é homem num ambiente desse todo mundo fala: '*ai que bom para as crianças, as crianças não têm uma referência masculina na família... que bom, porque tem situações que acontecem aqui na escola que a gente precisa de um homem para fazer*'. Até para separar uma criança mais violenta. Então, ter um homem no CMEI no imaginário feminino ali, não é só alguém que pode botar ordem, ser autoritário, é também alguém que vai suprir carência que estão lá nas crianças, nas famílias ou limitações que elas têm para questões internas da escola, que elas depositam na figura masculina uma tábua de salvação (PROFESSOR 1).

Na transcrição acima, identificamos duas “utilidades” para os homens no contexto da Educação Infantil. Em nenhuma delas, o foco reside na qualificação profissional, em

possíveis competências e habilidades diferenciadas, mas, sim, nas características biológicas e no papel social. A referência masculina para as crianças caminha no sentido de atribuir a presença do professor como um pai, partindo do pressuposto de que essas crianças carecem de uma figura paterna em seu convívio familiar. Sendo assim, o homem na Educação Infantil é bem-vindo porque vai cumprir uma função complementar ao trabalho afetivo e emocional desenvolvido pelas educadoras.

Entendemos que essa ótica decorre, em parte, da realidade em que essas professoras estão inseridas. Os CMEIs em que trabalham estão localizados em bairros periféricos, atendendo a crianças, em sua grande maioria, provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo. Muitas delas, de fato, não convivem com os seus respectivos pais em casa, por diversos motivos: abandono parental, cumprimento de pena em reclusão, falecimento, entre outros.

A frase “até para separar uma briga” (PROFESSOR 1), reforça que as características biológicas masculinas, como a força, permeiam com grande impacto o imaginário social no interior das unidades de ensino, além de indicar que contar com um professor nesse contexto é importante, pois ele pode empregar a virilidade em determinadas situações.

A participação de homens é credenciada como uma forma de suprir uma suposta ausência de referência masculina/paterna na vida das crianças e pode ser explicada pelo “mito da maternidade” na Educação Infantil (ARCE, 2001), compreensão bastante difundida até os dias atuais em nossa sociedade. Por esse ângulo, é como se a presença masculina, na primeira etapa da Educação Básica, fosse importante por ser um complemento ao papel que as mulheres já cumprem nas ações de cuidar e educar. As crianças que frequentam as instituições de atendimento à infância encontraram ali uma mãe e um pai que atendem às suas necessidades mais imediatas.

Na opinião de Driessen (2007), é inadequado supor que o gênero do docente gere algum efeito sobre o rendimento, sobre as atitudes ou sobre as condutas de crianças em idade escolar. A consequência provável, salienta, é reforçar estereótipos de papéis de acordo com o sexo. Não obstante, acredita ser salutar uma distribuição equilibrada de homens e mulheres na educação, não apenas no ensino, mas em todas as funções, inclusive na gestão escolar/educacional.

Reconhecimento profissional

Profissionais de todas as áreas, em alguma medida, almejam ser reconhecidos em função de seus feitos e do desempenho qualificado de suas atribuições, seja por parte de seus pares, de sua família e/ou pela sociedade em geral. O reconhecimento profissional pode ser expresso por inúmeras maneiras, entre as quais elogios, condecorações, aumento salarial, promoção para ocupar novos cargos ou funções em uma organização etc. No campo da educação, o reconhecimento profissional,

[...] ocupa um lugar fundamental para o sujeito, pois reveste de sentido o trabalho, transforma o sofrimento em prazer e contribui para a construção da sua identidade. [...] além de reforçar os vínculos entre os membros da profissão e seu senso de pertencimento a ela (NOGUEIRA; BRASIL, 2013, p. 105).

Pensando na Educação Infantil, o reconhecimento pedagógico é uma questão histórica que afeta diretamente a noção de profissionalização docente (GARMS; MARIN, 2014) e espraia-se, impactando, sobremaneira, aos homens, pelo fato desses sujeitos estarem transitando em um território não convencional de sua atuação profissional (GOMIDES, 2014).

As narrativas examinadas até aqui indicam que, antes de assumirem a função de diretor escolar, os professores de Educação Física passaram por um processo de aceitação por parte das mulheres. Um aspecto relevante para a essa aceitação, que extrapola a dimensão utilitarista, refere-se ao trabalho pedagógico que é desenvolvido, ou seja, se em um primeiro momento a questão de gênero é assumida pela ótica instrumental, relativa aquilo que "só" o homem pode fazer (ou é melhor que seja feito por ele), uma segunda etapa desse processo é o de legitimação por meio das práticas pedagógicas que o docente constrói junto às crianças. Essa nossa interpretação deriva da leitura que fizemos dos seguintes excertos:

Você consegue mostrar que não é por ser homem que você consegue estar ali. [...] se você for visto por elas só como alguém que vai ser o autoritário, que vai botar ordem, que vai fazer, a expectativa que criam a seu respeito é de um sujeito limitado a isso e não alguém que pode contribuir de outras formas (PROFESSOR 1).

Depois que você mostra seu trabalho, você mostra que gosta da criança, o que vale é assim o que você vai fazer para a criança e o que a criança vai levar de você para a família. E por mais que o professorado inicialmente foi resistente, a resposta do trabalho que a gente fazia era muito bom, gostoso, prazeroso para a criança e a criança refletia, a criança dava esse recado para o profissional de sala, regente, a criança dava esse recado do que a gente fazia para a família (PROFESSOR 2).

Eu acho que a questão de ter ganhado espaço aqui através do trabalho, através do dia a dia, no convívio com os colegas, no convívio com a comunidade escolar de forma geral fez com que eu me credenciasse para ter ganho a eleição. Então, eu nunca me apeguei a essa questão do gênero desde quando eu iniciei na

educação infantil. Eu sempre me apeguei à questão de estar desenvolvendo o meu trabalho e de estar ganhando o meu espaço (PROFESSOR 5).

As respostas destacadas mostram que pode haver uma ruptura na compreensão naturalizada do papel do homem na sociedade e na escola, fruto de uma “noção hegemônica de masculinidade” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014). Nas palavras de Connell e Messerschmidt (2013, p. 250), a masculinidade não é uma entidade fixa determinada pelas distinções corporais e/ou pelos 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”.

Com efeito, a aceitação dos homens na Educação Infantil se dá, na compreensão dos próprios entrevistados, pelo reconhecimento do “professor-pessoa” e do “professor-profissional” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014), de modo que o ponto central nessa percepção por parte da comunidade interna dos CMEIs de estranhamento, negação ou aceitação deixa de ser as características fenotípicas para levar em consideração o comportamento profissional e o engajamento pedagógico dos professores.

Atingir o reconhecimento profissional depende desse engajamento pedagógico. Entretanto, esse não é um processo muito fácil para os professores de Educação Física de ambos os sexos. Isso porque, historicamente, sofrem com discriminação no contexto escolar, decorrente de um “déficit crônico de legitimidade” da disciplina que lecionam (GARIGLIO; REIS, 2017). Em função disso, estão envolvidos em uma luta permanente de reconhecimento do seu fazer docente. No âmbito da Educação Infantil, mesmo não sendo uma etapa da Educação Básica que se organiza de forma disciplinar, Mello *et al.* (2018) asseguram que esses docentes também estão sujeitos à existência de uma hierarquização de saberes, que impõem *status* diferenciados para os profissionais que lá atuam.

Pesquisas, como a de Gariglio e Reis (2017), mostram que esse processo é atenuado na mesma proporção em que há um acolhimento dos professores de Educação Física por parte da comunidade escolar. Para Mello *et al.* (2018), a conquista da confiança, da valorização e do reconhecimento profissional perpassa pela capacidade do professor em materializar uma prática pedagógica articulada entre as diferentes áreas do conhecimento e das possibilidades concretas de desenvolvimento de um trabalho integrado com os demais sujeitos que atuam nos CMEIs.

As argumentações apresentadas nos parágrafos anteriores ilustram um quadro em que os professores de Educação Física, para atingir o reconhecimento profissional, além de superarem as desconfianças relativas à questão de gênero, também precisam enfrentar dificuldades relacionadas à própria área de formação e ao tipo de saber que mobilizam em suas aulas – o corporal.

Chegada à função de diretor escolar

Em Vitória/ES, para desempenhar a gestão em qualquer unidade educacional da rede municipal, é necessário cumprir alguns critérios, tais como: pertencer ao quadro efetivo do magistério; ter sido aprovado em estágio probatório; ser detentor de diploma de licenciatura em qualquer área; comprovar que não possui débitos fiscais; ser eleito junto à comunidade escolar por meio de sufrágio universal.⁶ Não há, como era de se esperar, nenhum tipo de restrição ou predileção de gênero para a função, independentemente se a eleição para diretor destina-se a uma escola de Ensino Fundamental ou a um CMEI.

Professores e professoras com formação distintas disputam entre si a preferência da comunidade escolar. Debates públicos, entrega de materiais de campanha, momentos de diálogos dentro e fora do espaço escolar com os demais docentes, servidores e responsáveis pelas crianças são permitidos durante o período de campanha até a data de votação. Nesse processo, características como liderança, capacidade de comunicação e de argumentação, reconhecimento profissional, trabalho pedagógico consistente, afinidade com os colegas de CMEI, popularidade com as crianças, entre outras são valorizadas e se mostram um diferencial na conquista de apoio e votos (SOUZA, 2019).

Estudos como o de Molina Neto (1998) e de Souza (2019) apontam que a Educação Física, mesmo sem ter um currículo com a formação inicial preocupado com a dimensão da gestão escolar e educacional na formação de seus licenciados, destaca-se entre as áreas do conhecimento com uma quantidade considerável de professores que ocupam direção escolar. Para os autores, a natureza do trabalho pedagógico desse componente curricular e o fato de, comumente, o professor de Educação Física atender a um número maior de turmas em uma mesma escola favorecem o estabelecimento de uma relação muito próxima com os alunos/crianças. Esses fatores combinados

⁶ No caso dos CMEIs, votam os docentes, os servidores e os responsáveis legais pelas crianças regularmente matriculadas. No ensino fundamental, crianças acima de 8 anos de idade também têm direito a voto.

conferem a esses profissionais um “espaço privilegiado” dentro da organização política das escolas, projetando-os como candidatos potenciais em processos eleitorais internos.

Souza (2019) afirma que, em Vitória/ES, no pleito realizado em 2014, 11% dos diretores eleitos em toda a rede municipal de educação eram formados em Educação Física. Destaca, ainda, que o percentual de professores com essa mesma formação lecionando nos CMEIs e no Ensino Fundamental é bem menor, assim como grande parte desses eleitos são homens. A proporção de homens formados em Educação Física em relação às mulheres com a mesma formação ocupando cargo de diretores escolares nos CMEIs é de 70%.

Ao serem aceitos em um universo predominantemente feminino, os professores compreendem que começam a serem vistos como potenciais líderes nesses contextos. São assumidos, conseqüentemente, como potenciais gestores nos CMEIs. A esse respeito, Monteiro e Altmann (2014) discorrem sobre uma aparente expectativa por parte da comunidade escolar de que os homens optam pela carreira docente não pela oportunidade de lecionar, mas para ascenderem profissionalmente e atuarem como gestores escolares. Para Belo e Camino (2012), essa questão está ancorada na percepção do homem como um ser dotado da capacidade de liderança enquanto as mulheres são tidas como delicadas, pacientes e atenciosas, características mais adequadas para quem se dedica a cuidar e a educar. Assim como Louro (1989), reconhecem que, mesmo sendo pequena a presença de homens na Educação Infantil, essa presença é mais comum nas funções de supervisão, coordenação e direção.

A liderança é um fator que aparece nas respostas dos entrevistados como um elemento importante para justificar a participação dos professores de Educação Física à frente das gestões escolares na Educação Infantil, conforme podemos conferir:

O que eu percebi é, quando a gente se articulou a princípio, quando a gente chegou na escola, naquele primeiro momento que eu sabia que a gente precisava entrar no sindicato, que a gente precisava se organizar, então a gente formou um grupo, sempre os homens iam na plenária falar, as mulheres eram mais recatadas. Muito raramente uma menina se colocava. [...]. É porque o homem acaba sendo líder em casa, as crianças já veem ele na escola como líder, a mãe já vê como líder. Eu acho isso, não difere muito do que existe na política, né? (PROFESSOR 4).

Para Minayo (2005, p. 23, grifos da autora), em uma visão arraigada, ultrapassada e patriarcal, “[...] o masculino é ritualizado como lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material: é o ‘impensado’ e o ‘naturalizado’ dos valores tradicionais de

gênero”. Nessa mesma perspectiva, as mulheres são concebidas como portadoras da obediência, cuidadoras, que trabalham duro e asseguram a ordem sem subvertê-la (AUAD, 2012).

Nos termos de Hirata e Kergoat (2007), concordamos que essa maneira de conceber o que é masculino e feminino leva a uma “divisão sexual do trabalho”, gerando uma distribuição desigual entre homens e mulheres no mundo do trabalho e nas tarefas doméstica. Nesse sentido, as diferenciações entre atividades, ofícios, profissões e remuneração se constituem de forma hierarquizada, gerando um “sistema de gêneros”.

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

Acerca desse debate, encontramos proximidade com a fala de um dos professores entrevistados. O Professor 4 entende que, tanto no contexto da atuação docente na Educação Infantil quanto em outras atividades laborais, há uma diferenciação entre as funções ocupadas por homens e mulheres que trabalham numa mesma profissão. Para ele, é como se os CMEIs, em certa medida, refletissem uma realidade social que perdura no país em diferentes ambientes.

Aí, quando você chega na gestão do país, na política, aí você vai para o judiciário, para o executivo, para o legislativo, você vai ver uma predominância imensa de homens, levando em conta que o Brasil tem mais mulheres, então a gente não foge a esse arcabouço. A gente está embaixo desse guarda-chuva (PROFESSOR 4).

O Professor 4 traça um paralelo entre a realidade social do Brasil com a elevada presença de homens na direção de CMEIs no município de Vitória/ES. Para ele, a presença masculina na gestão da Educação Infantil é reflexo da “divisão sexual do trabalho” (HIRATA; KERGOAT, 2007) a que estamos submetidos.

Essa configuração social que impele às mulheres um papel secundário, de subordinação de profissões/funções com menor remuneração e as relegam às obrigações de serem comandadas por homens guarda direta relação com o “machismo estrutural” (MOSCHKOVICH, 2013),⁷ que é concebido, aceito e promovido não só por

⁷ O machismo estrutural é a expressão concreta nas ações sociais de discriminação por gênero/sexo, impregnados no imaginário social, nas diversas formas de estruturar o pensamento e a linguagem e de naturalizar as práticas de discriminatórias.

homens, mas, também, pelas próprias mulheres. Uma sociedade machista incute por meio da educação familiar e da escolar a leniência com essa distinção de papéis sociais (OLIVEIRA; MAIO, 2016).

Na resposta abaixo, é possível verificar essa noção pacificada de que cabe aos homens dirigir e desempenhar as funções consideradas de maior prestígio social, apenas por pertencerem ao gênero masculino. Vejamos:

Uma das primeiras pessoas que manifestou apoio, incentivo e que alguém chegou para mim e falou que achava que eu devia ser candidato a diretor foi, justamente, usando uma frase como essa: *'Aqui precisa de um homem!'*. Isso me marcou muito, era uma senhora de uma certa idade, funcionária efetiva da limpeza com muitos anos de trabalho nessa unidade, que me dizia: *'Tio, vai ter eleição e eu acho que você deveria ser nosso diretor, que aqui nessa escola precisa de um homem para botar as coisas no lugar!'* (PROFESSOR 1).

Mais uma vez, é possível inferir que a “noção hegemônica de masculinidade” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; MONTEIRO; ALTMANN, 2014) dita o processo de consolidação do espaço a ser ocupado pelos professores de Educação Física na Educação Infantil. Os argumentos apresentados ao Professor 1 para motivá-lo a se candidatar à função de diretor restringem-se ao fato dele ser homem, e, portanto, detentor da autoridade, no sentido mais restritivo da palavra. Connell e Messerschmidt (2013) demonstram haver padrões múltiplos de masculinidades possíveis de serem categorizadas. Contudo, destacam que os tipos de masculinidades associadas ao poder e à autoridade são as mais centrais em nossa sociedade contemporânea.

Para o Professor 1, essa abordagem deriva

[...] daquela representação de que o homem é o cara que tem o poder, a autoridade sobre as mulheres, e ele consegue impor determinadas coisas que, na visão dela, eram necessárias, e que, até então, todas as diretoras que me antecederam eram mulheres, na visão dela não tinham conseguido colocar no seu devido lugar. Então isso, depois outras mulheres, boa parte delas me apoiou não com esse discurso, mas pode ser que tenha um pouco dessa visão, outras até manifestaram coisas assim de forma mais sutil: *"é bom, já deu, vamos experimentar agora um homem... mulher tem muita picuinha, tem muita rivalidade, muita concorrência"* (PROFESSOR 1).

O Professor 1 complementa seu raciocínio, afirmando que “[...] o machismo não está só no homem, o machismo está também na mulher, numa construção social histórica da nossa sociedade”. Para ele, “Isso por um lado é muito bom, porque a gente vai sabendo disso e, inclusive, problematizar, apresentar para elas o quanto que isso é equivocado”.

Depreende-se que a manifestação do machismo na construção de uma candidatura à direção escolar pode servir como um elemento disparador para o debate e para a conscientização coletiva. Significa dizer que esse processo de escolha, embora permeado pelo machismo estrutural, que reserva aos homens espaços de decisão e condução das ações e destina às mulheres a aceitação e a implementação das ações pensadas pelo outro, não precisa, necessariamente, apenas reproduzir práticas e discursos que reforçam a “divisão sexual do trabalho” (HIRATA; KERGOAT, 2007).

O machismo estrutural, no caso específico das relações de poder estabelecidos na direção de CMEIs, também se manifesta de outras formas. Quando já eleitos e exercendo a função, existem situações vivenciadas pelos professores de Educação Física que se tornaram diretores que denotam uma diferença no tratamento por parte das famílias que têm filhos nessas instituições:

Ser homem no processo de gestão influencia bastante, porque eu já ouvi muitas vezes as pessoas falarem assim: *'Ainda bem que você é homem, que você consegue lidar com a situação do universo feminino. Que você respeita, sabe como funciona, porque, se fosse mulher no seu lugar, as coisas já teriam virado de cabeça para baixo.'* Eu não sei. Por exemplo, o que está acontecendo agora com a nova diretora, eu nunca vi tanto problema no início de gestão, nunca teve tanto problema assim. Problemas seríssimos na escola, em que as famílias estão trazendo para a nova diretora, e ela tem muita capacidade, está resolvendo tudo de forma muito boa. Mas é muita coisa ao mesmo tempo, e isso não acontecia. Aí eu fico pensando, *'Será que a comunidade que confiava no meu trabalho, não está testando a nova diretora?'* *'Será que pelo fato dela ser mulher, as pessoas encaram de uma forma diferente?'* Porque, quando uma pessoa chegava, colocava o pé aqui na porta, ou me chamava, a situação já se resolvia rapidamente. Nunca tive problemas mais sérios aqui. Eu não ouvi de uma pessoa só não. Desde a faxina à cozinha, professores, todas as pessoas falaram que o fato de eu ser homem ajudava aqui na escola (PROFESSOR 3).

O Professor 3 acredita, em função da sua própria percepção, aliado aos relatos dos demais funcionários, de que o fato de ser homem inibe ou desencoraja, minimamente, as famílias a questionarem e a problematizarem situações que costumam acontecer no CMEI. Ao ser substituído por uma mulher, competente em sua avaliação, os problemas de uma mesma natureza que vivenciou no período em que esteve como gestor assumiram maiores proporções. Esse modo peculiar de comportamento dos sujeitos perante indivíduos de gêneros distintos que ocupam uma mesma função – de direção escolar – está assentada em pressupostos tradicionais de gênero e com poderes ideologicamente instituídos (ROCHA; BRABO, 2015).

Embora possamos admitir que essa racionalidade impera no CMEI do Professor 3, Rocha e Brabo (2015) alertam para a necessidade de se compreender o papel do gestor de uma unidade educativa, independentemente de qual seja a etapa/nível de

ensino. Reforçam a impertinência de se olhar para essa questão limitado pelas tradicionais teorias sociais acerca do machismo. Para elas, no contexto da gestão escolar, “[...] formações discursivas políticas, estatais e ideológicas (incluindo as de gênero, as de poder e as de gestão) confrontam-se com outras manifestações discursivas que tanto reproduzem o instituído como produzem o instituinte” (ROCHA; BRABO, 2015, p. 399).

Encontramos semelhança dessa defesa de Rocha e Brabo (2015) com o entendimento do Professor 5, para quem

A questão do gênero acaba influenciando mais no dia a dia com as pessoas, porque as pessoas chegam e falam: *‘um homem na gestão de um CMEI é difícil’*. Às vezes, outras pessoas que vêm e falam: *‘um diretor homem é isso, um diretor homem é aquilo, ele não dá ouvidos a uma coisa etc.’* Mas, de forma geral, eu não me apego a essa questão do gênero, não, eu me apego em desenvolver o trabalho da melhor forma possível, errando e acertando (PROFESSOR 5).

Embora o Professor 5 reconheça que esse olhar para o homem na gestão de uma unidade da Educação Infantil possa despertar esse recorte de gênero entre aqueles que vivenciam o cotidiano escolar, ele acredita que um caminho possível é não se deixar influenciar por esse tipo de compreensão. Ao contrário, indica trabalhar com base nas suas convicções que não se guia pelo marcador de gênero.

Consideramos pertinente a postura do referido docente em buscar uma atuação profissional que não se oriente pelo viés de oposição entre homem e mulher. Todavia, é imperante dizer que o machismo é um problema social complexo, que extrapola a percepção e a resistência individual. Ele está impregnado por raízes históricas mais profundas.

A superação do machismo (ou a sua devida mitigação) requer ações afirmativas coletivas. Uma das possibilidades para tal, é a implementação de políticas públicas com essa finalidade, que envolva diversos atores e instituições. Assim, talvez, consigamos vencer, ou pelo menos atenuar, as relações sociais entre homens e mulheres que estão ancoradas em valores arraigados.

Uma outra manifestação que caracteriza o “machismo estrutural” (MOSCHKOVICH, 2013) relativo à participação de docentes de Educação Física na gestão da Educação Infantil revela-se na busca de professoras de outros CMEIs que almejavam, especificamente, trabalhar, por desejo próprio, em uma unidade dirigida por um homem, conforme expresso no seguinte excerto:

Eu já tive colegas de trabalho que vieram no CMEI, pedindo remoção para cá, porque tem um diretor homem. Não é por ser Eu não, é por ser homem, porque

dizem que não 'aguentam mais diretora mulher', a gente ouve isso aqui. Agora, na minha opinião, não tem nada a ver uma coisa com a outra, eu não vejo que tenha uma coisa a ver com a outra. Mas que a gente ouve muito isso, a gente ouve (PROFESSOR 3).

No entendimento de Rocha (2000), existe uma crença generalizada de que as mulheres não reúnem os traços de personalidade requeridos para se revelarem boas gestoras e para agirem como líderes. De acordo com Moschkovich (2013), esse é um exemplo prototípico de "machismo estrutural", na medida em que levam as pessoas de ambos os gêneros a raciocinarem de maneira simplista, atribuindo às mulheres que ocupam posições de chefia e de maior prestígio social características negativas, como ineptas ou de menor capacidade se comparadas aos homens.

Os professores que estão nessa posição de direção, do ponto de vista de seus relatos, não se valeram ou promoveram esse tipo de discurso, mas, sem dúvida, mesmo que indiretamente, auferiram alguma vantagem de tal imaginário social. Não por acaso, os professores entrevistados afirmam em suas respostas que o fato de serem homens foi um fator relevante, seja para se tornar diretor (PROFESSOR 1; PROFESSOR 4), seja no exercício da função, após a eleição (PROFESSOR 3; PROFESSOR 5). Somente nas narrativas do Professor 2 que nenhuma dessas questões ficou evidente.

Connell e Messerschmidt (2013, p. 245) nos informam que a "noção hegemônica de masculinidade" é mais eficaz quando os homens, mesmo sem adotarem uma versão proposital de dominação masculina, combinada com a complacência das mulheres, recebem os "benefícios do patriarcado". O domínio masculino de um cenário social se dá por meio de mecanismos de hegemonia, que não se concretizam, necessariamente, pela imposição, apesar de poder ser sustentado pela força, mas, sobretudo, pela "[...] ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão".

É importante frisarmos que, por mais que assumam, a partir do discurso, que o machismo é algo a ser combatido, desconstruído, percebe-se que essa questão está internalizada nas suas subjetividades, ainda que de forma inconsciente. O machismo atinge diretamente não só as mulheres, também traz prejuízos aos próprios homens, que, muitas das vezes, não desejam reproduzir, nas suas relações cotidianas, essa diferenciação de *status* social. Por outro lado, muitos homens que atuam na Educação Infantil também são vítimas do machismo em função de estereótipos criados acerca de "que tipo de homem" "aceita" ou "deseja" trabalhar nesses espaços. Infelizmente, em nossa sociedade, ainda é comum um olhar preconceituoso, tanto por parte de mulheres quanto de outros homens, que colocam em xeque a masculinidade, a virilidade e a

heterossexualidade de quem leciona na primeira etapa da Educação Básica (MONTEIRO; ALTMANN, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou refletir sobre a presença masculina na Educação Infantil por meio da participação de professores com formação em Educação Física nas unidades de ensino que atendem crianças de zero a cinco anos de idade, inclusive na gestão. A partir dessa inserção, algumas questões ganharam relevo.

Um fator percebido nas respostas dos docentes entrevistados diz respeito ao estranhamento que a presença de homens atuando na Educação Infantil gera, por este se constituir como um universo historicamente feminino. Do estranhamento à aceitação, duas situações se destacam: uma trilha o caminho da aceitação "utilitarista", pela qual os docentes são vistos como peças importantes para cumprir determinados papéis complementares ao das professoras, tais como serem uma referência masculina/paterna para as crianças, suprimindo, dessa forma, uma suposta carência afetiva-emocional dos discentes e se constituírem como um ator de autoridade para se valer da força física em determinadas ocasiões; e um outro viés aponta para o reconhecimento do trabalho pedagógico comprometido por parte dos professores de Educação Física junto às crianças e em parceria com as educadoras, considerado pelos nossos interlocutores como fundamental nesse processo.

Esse trabalho pedagógico engajado também é apontado como propulsor para a visibilidade dos docentes com formação em Educação Física para se credenciarem como diretores na Educação Infantil. Embora esse aspecto tenha sido alegado, também é marcante a questão de gênero, ou seja, o fato de se reconhecer como homem em um espaço predominantemente ocupado por mulheres pesou, sobremaneira, no processo de eleição e de exercício do mandato de diretor escolar.

A divisão sexual do trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2007) e o machismo estrutural (MOSCHKOVICH, 2013) são dois conceitos que nos ajudaram a compreender essa participação de homens de Educação Física no trabalho pedagógico e na gestão das unidades de Educação Infantil. Os dados mostram que a consolidação desses profissionais nesses espaços tem ocorrido por meio da aceitação passiva e naturalizada do homem ocupar posições de destaque e de decisão.

Em nossa avaliação, essa naturalização das relações hierarquizadas em nossa sociedade, que opõem homens e mulheres em lugares distintos de poder, é equivocada

e precisa ser problematizada. Esse incômodo também é partilhado pelos próprios professores-diretores, que reconhecem isso em suas falas, embora admitam que, mesmo sem a intenção de tirar proveito, acabaram por reproduzir os valores circunscritos ao machismo estrutural que atravessa o pensamento da comunidade escolar.

A continuidade de pesquisas que focalizem a ocupação de espaços na primeira etapa da Educação Básica por homens é de extrema relevância, pois há muito ainda a se avançar na superação do machismo estrutural e das relações assimétricas de poder entre homens e mulheres em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; LARGURA, João Marcos Soares Nascimento; SARNÁGLIA, Thiago Queiroz. A presença de homens que trabalham na Educação Infantil do município de Vitória: desafios e perspectivas cotidianas. In: MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; POZZATTI, Mariana (org.). **Pibid**: formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física. Curitiba: APPRIS, 2016. p. 77-93.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p.167-184, jul. 2001.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: reações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2012.

BELO, Raquel Pereira; CAMINO, Leoncio. Trabalho e gênero: elaborações discursivas sobre os papéis profissionais. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 271-286, dez. 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004: **institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena**. Brasília, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* Profissionais de creche. **Cadernos do Cedes**, Campinas/SP, n. 9, p. 39-66, 1991.

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

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.

DEVIDE, Fabiano Pries *et al.* Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro/SP, v. 17 n. 1 p. 93-103, jan./mar. 2011.

DRIESSEN, Geert. The feminization of primary education: effects of the teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. **International Review of Education**, n. 53, p. 183-203, 2007.

GARIGLIO, José Angelo; REIS, Carolina Guimarães. A dupla vulnerabilidade profissional de professores de Educação Física iniciantes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 2, p. 398-432, maio/ago. 2017.

GARMS, Gilza Maria Zauhy; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. A qualidade do cuidar e educar na educação infantil: ressignificação das concepções teóricas dos profissionais. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014. p. 5062-5074. Disponível em:

http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/448.pdf.

Acesso em: 02 jul. 2020.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira**: a inserção de homens na docência da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa/MG, 2014.

GONÇALVES, Josiane Peres *et al.* Relações de Gênero e Representações Sociais Relativas à Atuação de Homens Professores de Crianças. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 36-54, jan./jun. 2015.

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

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas/SP: Editora Papirus, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 jun. 2020.

KUHLMANN JR., Moysés. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p.31-39, jul./dez. 1989.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 160-172, 2019.

MELLO, André da Silva *et al.* Educação física na educação infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Kinesis**, Santa Maria/RS, v. 36, n. 3, p. 15-27, set./dez. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Laços perigosos entre machismo e violência. **Ciências & Saúde Coletiva**, v. 1, n. 10, p. 18-34, 2005.

MOLINA NETO, Vicente. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, Ano V, n. 9, p. 31-46, 1998.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set. 2014.

MOSCHKOVICH, Marília Barbara Fernandes Garcia. "Machismo estrutural", oculto e terrível. **Portal de notícias Sul 21**, 2013. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2013/11/machismo-estrutural-oculto-e-terrivel-por-marilia-moschkovich/>. Acesso em: 26 maio 2020.

NOGUEIRA, Sonia Terezinha Oliveira; BRASIL, Katia Tarouquella Rodrigues. O lugar do reconhecimento no trabalho docente. **Revista EXITUS**, Santarém/PA, v. 3, n. 2, p. 93-107, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. "Você tentou fechar as pernas?" – a cultura machista impregnada nas práticas sociais. **Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1-18, jul./set. 2016.

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

ROCHA, Maria Custódia Jorge da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Escola, gênero e gestão em ação: um estudo de caso em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 391-407, maio/ago. 2015.

ROCHA, Maria Custódia Jorge da. Perspectivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo. In: COSTA, Jorge Adelino; MENDES, António Neto; VENTURA, Alexandre (org.). **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. p. 109-118.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física e educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creches. 2005. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Trad. Guacira Lopes Louro, 1998.

SIMÕES, Joaquim; AMÂNCIO, Lígia. Gênero e enfermagem: um estudo sobre a minoria masculina. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras-Portugal, n. 44, p. 71-81, jan./abr. 2004.

SOUZA, Andréa Rodrigues de; MELO, José Carlos de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da educação infantil. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 697-709, set./dez. 2018.

SOUZA, Fernando Torres Otero de. **Educação Física e gestão escolar**: orientações legais, produções acadêmicas, formação docente e representações sociais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2019.

STEMMER, Márcia Regina Goulart da Silva. Reflexões sobre o papel e a formação do professor de Educação Infantil. In: PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; NEIVERTH, Thaisa. **Creches Catarinenses**: experiências de formação e práticas pedagógicas. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2014.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

NOTAS

A PRESENÇA MASCULINA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA INSERÇÃO À GESTÃO ESCOLAR

The presence of male physical education teachers in pre-school: from insertion to school management

Rodrigo Lema Del Rio Martins

Doutor em Educação Física
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino
Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil
rodrigodrmartins@ufrjr.br
<https://orcid.org/0000-0002-1082-2425> 

Fernando Torres Otero de Souza

Mestre em Educação Física
Secretaria Municipal de Educação de Vitória
Vitória, Espírito Santo, Brasil
fernandootero2@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0786-347X> 

André da Silva Mello

Doutor em Educação Física
Universidade Federal do Espírito Santo
Departamento de Ginástica
Vitória, Espírito Santo, Brasil
andremellovix@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3093-4149> 

Endereço de correspondência do principal autor

BR-465, Km 7, Seropédica-RJ. CEP: 23.897-000 (Brasil).

AGRADECIMENTOS

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: Todos os autores contribuíram substancialmente.

Coleta de dados: F. T. O. Souza.

Análise de dados: Todos os autores contribuíram substancialmente.

Discussão dos resultados: Todos os autores contribuíram substancialmente.

Revisão e aprovação: Todos os autores contribuíram substancialmente.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Aprovação obtida junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, pelo parecer nº 2. 759.464, em 6 de julho de 2018. Anexar o documento comprobatório como suplementar.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO - uso exclusivo da revista

Os autores cedem à Zero-a-Seis os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER - uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são derresponsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES - uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO - uso exclusivo da revista

Recebido em: 08-07-2020 - Aprovado em: 08-09-2020