

## Representações sobre a docência da Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre o discurso de professores atuantes numa área de reserva feminina<sup>1</sup>

*Representations about the teaching of Physical Education in Early Childhood Education: reflections on the discourse of teachers working in a women's reserve area*

 *Matheus Furtado Matos \**  
*Fabiano Pries Devidé \*\**  
*Rodrigo Lema Del Rio Martins \*\*\**

Recebido em: 5 abr. 2023  
Aprovado em: 23 maio 2023

**Resumo:** O objetivo deste artigo foi o de analisar as representações sociais dos professores de Educação Física, focalizando como a docência em unidades públicas de Educação Infantil no Rio de Janeiro/RJ é atravessada pelo gênero e seus possíveis impactos para os processos de ensino-aprendizagem. Para tal, adota-se a pesquisa descritivo-interpretativa, de abordagem qualitativa, com o uso de um questionário estruturado, respondido por 11 professores. O exame crítico dos dados foi realizado por meio da Análise de Conteúdos em diálogo com a literatura dos Estudos de Gênero relacionada à docência em geral e sobre Educação Física na Educação Infantil. Os resultados indicam que as representações sociais de gênero que atravessam a docência masculina da Educação Física na Educação Infantil são complexas, havendo compreensões distintas, tais como: a suposta aptidão natural com alguns conteúdos de ensino de cunho rítmico-expressivo; a visão utilitarista das demais profissionais sobre o masculino como compensação da ausência da figura paterna; o reforço de papéis sociais de gênero que associam os cuidados com as crianças às mulheres; assim como a desconfiança sobre os homens professores poderem participar desses cuidados com os corpos infantis e da sua educação.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação Infantil. Docência. Gênero.

**Abstract:** The objective of this article was to analyze the social representations of Physical Education teachers, focusing on how teaching in public units of Early Childhood Education in Rio de Janeiro/RJ is crossed by gender, and its possible impacts on the teaching-learning processes. For this, we adopted a descriptive-interpretive research, with a qualitative approach, using a structured questionnaire, answered by 11 teachers. The critical examination of the data was carried out through Content Analysis in dialogue with the literature on Gender Studies related to teaching in general and about Physical Education in Early Childhood Education. The results indicate that the social representations of gender that crosses the male teaching of Physical Education in Early Childhood Education is complex, with different understandings, such as: the supposed natural aptitude for some teaching contents of a rhythmic-expressive nature; the utilitarian view of other professionals about the masculine as compensation for the absence of a father figure; the reinforcement of social gender roles that associate child care to women; as well as the mistrust about male teachers being able to participate in this care for children's bodies and their education.

**Keywords:** Physical education. Child education. Teaching. Gender.

\* *Matheus Furtado Matos é licenciando em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF). Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq entre 2020-2021. Contato: matheusfmatos@gmail.com*

\*\* *Fabiano Pries Devidé é Professor Associado III do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde lidera o Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero na Educação Física (GREGEF-CNPq). Coordenador do Grupo de Trabalho Temático Gênero do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Contato: fabianodevide@uol.com.br*

\*\*\* *Rodrigo Lema Del Rio Martins é Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Membro da Direção Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Vice-líder do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF) e Líder do Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF). Contato: rodrigoefrural@hotmail.com*

## Introdução

A presença diminuta de homens atuando profissionalmente na Educação Infantil (EI) pode ser explicada por múltiplos fatores, entre eles: o *mito da educadora nata*, assentada na representação social da suposta *aptidão natural* das mulheres relacionada aos cuidados com crianças pequenas (SOUZA; MELO, 2018); a constituição do mundo do trabalho, que ainda atribui às mulheres a ocupação laboral em cargos/funções tidas como de menor *status* social e, conseqüentemente, de menor remuneração (VIANNA, 2013); o receio gerado por outras representações sociais que dificultam a contratação de homens para cargos e funções no magistério infantil, devido aos estigmas associados à pedofilia (GONÇALVES *et al.*, 2015; SAYÃO, 2005); e os obstáculos relacionadas às noções tradicionais de masculinidade (ANDERSON, 2009; ANDERSON; MC'CORMACK, 2016; CONNELL, 2003; DEVIDE, 2021), interpretadas como incompatíveis com o trabalho pedagógico nessa etapa da escolarização (RESENDE, REIS, DEVIDE, 2019).

A construção histórica e cultural da docência, principalmente, no que diz respeito ao/a docente da educação infantil e das séries iniciais, deixou marcas profundas no processo de formação desses profissionais. Esse é um dos fatores da expressiva diferença entre o número de mulheres e homens matriculados/as nos cursos de Pedagogia. Assim como explica a inexpressiva [...] presença de docentes homens atuantes nessas etapas da educação (RESENDE; REIS; DEVIDE, 2019, p. 112).

Os fatores supracitados, de caráter histórico e cultural, contribuem para a construção de um cenário educacional atual que explicita a predominância de mulheres atuando como professoras na primeira etapa da Educação Básica. Segundo o Censo Escolar de 2021, 96,3% dos docentes da EI de todo o país declaram ser do sexo feminino (INEP, 2022). Em sentido contrário, Martins e Mello (2019) asseguram que a Educação Física (EF) tem se caracterizado como uma importante *porta de entrada* para os homens na EI<sup>2</sup>.

No estudo de Martins, Souza e Mello (2020), que serviu de base para inspirar esta investigação, os autores concluem que a presença crescente de professores de EF na EI carrega questões complexas e tem sido marcada pelas fases do *estranhamento* e da *aceitação*. O *estranhamento* se deve às representações sociais pré-concebidas de que a EI não é um espaço-tempo favorável à atuação profissional de homens e a *aceitação* é conquistada a partir da superação de estereótipos de gênero e quando se reconhece no docente um trabalho pedagógico consistente junto às crianças.

Embora a temática gênero na EF esteja sendo abordada em diferentes investigações de maneira crescente (DEVIDE, 2020), uma problematização sobre a presença

masculina na EI por meio da EF, sobretudo no que se refere à docência, ainda é incipiente na literatura acadêmica (MARTINS; SOUZA; MELLO, 2020), justificando a necessidade de discutir as representações sociais que cercam esse fenômeno. Portanto, consideramos relevante estudar os aspectos discursivos que atravessam a docência de professoras no ensino da EF nas instituições que oferecem EI, compreendendo melhor esse campo de atuação de reserva feminina e sua interface com as relações de gênero. Com efeito, o objetivo desta pesquisa é analisar as representações sociais dos professores de Educação Física, focalizando como a docência em unidades públicas de Educação Infantil no Rio de Janeiro/RJ é atravessada pelo gênero.

## Metodologia

Neste estudo de abordagem qualitativa, adotamos a pesquisa de caráter descritivo-interpretativo (MINAYO, 2002). O instrumento para a coleta de dados foi um questionário estruturado (GIL, 2002) com cinco perguntas abertas, definidas *a priori*. O instrumento passou por um processo de validação por pares, no sistema duplo cego, no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, antes de ser aplicado por meio do *Google Forms*. A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres humanos da UFRRJ, sob o parecer de nº 1058/2020, e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro/RJ: Processo nº 07.005.018/2020.

O grupo de informantes foi composto por 11 professores com formação inicial em EF e com atuação na EI pública municipal do Rio de Janeiro. Como critério representativo, foram escolhidos sujeitos vinculados a cada uma das Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) que compõem o sistema público municipal de educação da capital fluminense. Os critérios de inclusão para participar da pesquisa foram: 1) ser professor com formação em Licenciatura em EF; 2) se autodeclarar do sexo masculino; e 3) atuar na EI pública municipal do município do Rio de Janeiro/RJ. Por sua vez, os critérios de exclusão foram: 1) estar afastado das atividades docentes por motivos de saúde; 2) não se reconhecer como pertencente ao sexo masculino; e 3) não estar mais atuando na regência de sala de aula por ocupar outra função (gestão e/ou administração).

Para a composição do grupo de informantes, inicialmente mapeamos juntos à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) os professores de EF autodeclarados do sexo masculino que estavam atuando na EI. Em seguida, buscamos identificar quem se dispunha a colaborar com a pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de responder ao questionário estruturado.

Neste artigo, elegemos três perguntas centrais (entre as cinco que compunham o instrumento) feitas ao grupo de informantes, as quais foram examinadas criticamente a partir do referencial teórico-metodológico da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), dos Estudos de Gênero na Educação (LOURO, 2000, 2003, 2004, 2012) e na Educação Física (DEVIDE, 2017, 2020, 2021; DORNELLES; WENETZ; SCHWENGBER, 2013; MONTEIRO; ALTMANN, 2014;), além de dialogar com estudo anterior sobre a docência masculina em EF na EI (MARTINS; SOUZA; MELLO, 2020; SAYÃO, 2005). As questões tratadas são: 1) Qual(is) é(são) o(s) principal(is) desafio(s) que um homem encontra para trabalhar com crianças da EI? 2) Em sua opinião, qual ou quais são as mais importantes contribuições da presença masculina na EI? 3) Você observa alguma diferença significativa no trabalho pedagógico específico da EF a ser desenvolvido por um homem ou por uma mulher?

## Resultados e Discussão

Este tópico tem por objetivo apresentar as categorias analíticas construídas após o exame dos dados representados pelo discurso do grupo de professores<sup>3</sup>. A exploração do *corpus* textual foi orientada pelo critério semântico (BARDIN, 2011), separando e reagrupando elementos a partir de suas diferenças e semelhanças, permitindo a construção de três categorias: *resistências e aceitação de professores na EI*; *contribuições dos professores para a EI*; e *diferenças na ação do professor e da professora de EF na EI*. Tais categorias são problematizadas à luz dos estudos de Gênero na Educação e na Educação Física a seguir.

### Resistências e aceitação de professores na EI

Esta categoria se refere ao que o grupo indicou como aceitação, resistência ou desafio para que professores de EF atuem especificamente na EI. A partir das narrativas reunidas, identificamos um subgrupo menor que não identifica resistência em sua atuação por ser homem, conforme os excertos a seguir:

Não identifico nenhum desafio ao fato de ser homem e estar atuando na educação infantil (PROFESSOR 8).

Na educação pública, apenas infraestruturas (espaços adequados para diferentes tipos de atividades, recursos materiais etc).

Não presencio falta de respeito, preconceitos ou restrições de gênero por parte de colegas e responsáveis (PROFESSOR 4).

Dentre as respostas dessa natureza, observamos que um dos desafios apontados incide sobre comolidar com o desenvolvimento psicomotor e cognitivo, além da suposta escassez de infraestrutura nas unidades

municipais de EI para desenvolver as atividades nas aulas de EF.

Contudo, a maioria dos informantes declarou encontrar o preconceito de gênero em relação à intervenção pedagógica na EI por ser homem. Tal preconceito, de acordo com as narrativas, assenta-se na desconfiança da escola e dos responsáveis pelas crianças sobre a presença de um homem em um ambiente majoritariamente ocupado por mulheres, conforme as falas transcritas abaixo:

Preconceito de gênero, *rejeição* (PROFESSOR 5, grifo nosso).

Quando a criança precisa ir ao *banheiro* (PROFESSOR 6, grifo nosso).

O principal desafio é a *desconfiança* das famílias, pois ainda é cultural a presença majoritária de mulheres neste segmento. Porém, na escola que atuo, somos ao menos quatro profissionais do sexo masculino atuando diretamente com as crianças, o que colabora para que isso seja amenizado, além de trabalhar nesta unidade de ensino desde 2014, o que dá credibilidade (PROFESSOR 9, grifo nosso).

Os termos *rejeição*, *banheiro* e *desconfiança*, presentes nas narrativas dos professores 5, 6 e 9, indicam que a presença masculina na EI enfrenta resistência pelo receio de que o professor homem possa interagir com as crianças em situações de intimidade, como no banheiro, deixando implícito o medo em relação à violação do corpo infantil. Tal corpo é visto como algo que precisa ser protegido do olhar e da ação masculina. Diante disso, algumas escolas costumam contratar exclusivamente mulheres para trabalhar com as atividades relacionadas ao banheiro, como a higienização das crianças (GONÇALVES *et al.*, 2015).

Essa forma de conceber a divisão social do trabalho pelo viés do gênero, relegando a um a primazia da ação didática e à outra o cuidado, nesse caso a higiene corporal, tarefa considerada menos “nobre” e de exclusividade de mulheres na EI, confronta a própria ideia de EI defendida pelos documentos legais (BRASIL, 2010, 2017). A literatura acadêmica corrobora com esse argumento ao defender que o cuidar e o educar são indissociáveis e independem do professor ou da professora. Garms e Marin (2014) apontam que a dicotomia entre cuidar e educar revela um tipo de tensão que opõe assistência e educação, fato que acaba por valorizar as ações típicas de cuidado infantil àquelas relacionadas à educação das crianças.

Notamos que esse quadro de desconfiança em relação ao professor que atua na EI se atenua quando há mais de um professor homem no contexto escolar e/ou quando o mesmo atua há mais tempo na escola. Conforme constatado por Ramos (2017), ao docente que atua na EI é exigido veladamente que sejam idôneos e de sexualidade ilibada, ou seja, que não ofereçam riscos à integridade física e sexual das crianças

pequenas. Somente atendendo a esses requisitos é que eles são aceitos no contexto da primeira etapa da Educação Básica. Esse processo de subjetivação da aceitação masculina na EI foi denominado pelo autor de *estágio comprobatório*, em alusão ao período de estágio probatório, um mecanismo administrativo-funcional adotado para conferir estabilidade a um servidor público. Importante destacar nesse contexto como o ambiente educacional reforça o estereótipo de gênero do cuidado e da maternidade em associação ao feminino, enquanto o masculino se associa a uma potencial violação do corpo das crianças, o que contribui para a construção de preconceitos que geram barreiras para a inserção de professores na EI.

Corroborando com a noção de *resistência* à atuação de homens no ensino da EF na EI, encontramos outras respostas que ampliam as possibilidades de reflexão sobre esse desafio, indicando a questão étnico-racial, a aparência física e a orientação sexual como aspectos que também constituem elementos que dificultam a inserção de professores na EI, conforme a narrativa do professor 1, a seguir:

O ser homem e *ser homem negro* e *corpulento* é um fator que dificulta a inserção no trabalho com a Educação Infantil. Ainda se relaciona a *questão do cuidar*, embora as práticas com a Educação Infantil transcendam o mero cuidar, a um papel exclusivamente feminino. Ser homem, *hetero* em um *contexto hegemonicamente feminino* é desafiador (PROFESSOR 1, grifos nossos). Mesmo com todas as mudanças ocorridas ao longo de décadas, sobretudo no que diz respeito ao papel de mulheres e homens na sociedade, a escola, e fundamentalmente a escola pública, está sob a tutela do poder hegemônico. Em uma sociedade capitalista como a nossa, as funções determinadas para mulheres e homens não são estabelecidas por acaso. Nesse sentido, é que a escola enquanto instituição do Estado está a todo o momento *ratificando o discurso dominante*. No caso específico do questionamento suscitado, parece claro que *cabe à professora cuidar* de crianças pequenas assim como ‘fazem as mães com seus filhos’ eximindo os ‘pais desta responsabilidade’ (PROFESSOR 2, grifos nossos).

Os professores 1 e 2 indicam haver uma representação social que relaciona a função do cuidar (zelo, acalanto, higienização, alimentação etc.) às mulheres e, por reproduzir uma relação linear entre sexo-gênero, também ao feminino (LOURO, 2003). Essa compreensão equivocada está na base do pensamento social contemporâneo como resquício histórico de uma EI marcada como lugar de promover o assistencialismo (BELO; ZANETTE; FELIPE, 2020). De acordo com 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. [...] 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.

Essa divisão de papéis colabora para um binarismo de gênero e uma polarização que apontam para o reconhecimento das funções supostamente femininas como uma *aptidão natural* para o cuidar (SOUZA; MELO, 2018) e, portanto, para a docência na EI. Por outro lado, sob os princípios de *noções hegemônicas de masculinidade* (MONTEIRO; ALTMAN, 2014), todos os homens são tidos como naturalmente inaptos para essa função. Esse debate nos leva a problematizar a *divisão sexual do trabalho* (HIRATA; KERGOAT, 2007), que impõe determinadas condições às mulheres, como, por exemplo, o magistério dos anos iniciais, menos valorizado socialmente em razão das educadoras serem associadas às atividades de cuidado mais do que à centralidade da ação educativa (MARTINS; SOUZA; MARTINS, 2020).

Esse modo polarizado de enxergar a relação da profissão docente entre homens e mulheres também se revela na resposta do Professor 10, que, no início da carreira, relata a falta de experiência ao lidar com crianças pequenas como o principal desafio entre os professores:

Acredito que no início a principal barreira é você mesmo e a *falta de prática em lidar com crianças* pequenas em situações onde *as mulheres costumam ter mais tato*. A grande maioria das crianças da Educação Infantil tem o primeiro contato com a escola, justamente, na Educação Infantil. [...] para elas ser professora ou professor faz pouca diferença. O que pode acontecer é um certo respeito a mais que a figura masculina, como a do pai, impõe. Mas isso só vai virar um trunfo, tendo tato para lidar com as situações (PROFESSOR 10, grifos nossos).

Notamos que a citada experiência que o professor alega não ter extrapola a experiência do tipo profissional. Sua narrativa naturaliza um suposto tato que as mulheres costumam ter e os homens, supostamente, não, como se as mulheres nascessem com o dom de cuidar, enquanto os homens devem aprendê-lo. Importante refletir sobre como até mesmo os professores possuem dificuldades para acessar que o processo de construção dessa prática é histórico e cultural, sendo atravessado pelo gênero e não determinado pela Biologia dos Corpos (LOURO, 2004). Segundo Resende, Reis e Devede (2019), essa representação social acentua um cenário que, no âmbito dos cursos de Pedagogia – área de reserva feminina –, colabora para que os docentes que se inserem na EI sofram com preconceitos.

O professor 11 reforça essa percepção ao mencionar que “Os próprios preconceitos. Falo por mim, mas *não vejo felling para trabalhar com essa faixa etária* [...]” (grifo nosso). As tarefas domésticas, generificadas socialmente como femininas, a exemplo de cuidar da

casa, cozinhar e cuidar dos filhos, construiriam o *tato* ou *felling* para lidar com crianças pequenas. Mais uma vez, percebemos que a narrativa de alguns professores sobre a atuação profissional na EI ainda a concebea primeira etapa da Educação Básica como um lugar de reprodução das relações sociais generificadas, reforçando o binarismo de gênero.

Se de um lado os professores informam *resistências* de gênero sobre a sua aceitação no contexto predominantemente feminino da EI, por outro tendem a naturalizarem espaço como feminino, reproduzindo a divisão sexual do trabalho na EI como reflexo do modo de vida social patriarcal, no qual aos homens cabe a esfera pública e o trabalho e às mulheres, a esfera privada, o cuidado com a casa e a educação dos filhos.

Para fins deste estudo, compreendemos que a masculinidade não é uma identidade fixa, determinada pela Biologia, mas plural, transitória e em constante transformação (CONNELL, 2003). Para Connell e Messerschmidt (2013, p. 250), “[...] 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”. Nessa direção, precisamos refletir sobre as masculinidades circulantes na docência da EF na EI para combateresse binarismo de gênero e reconhecer que categorias como homem/mulher, masculino/feminino, forte/fraco são insuficientes para interpretar a realidade e reforçam preconceitos e opressões de gênero na intervenção pedagógica de professores na EI.

As questões referentes às resistências à docência dos professores na EI revelam a permanência de um pensamento binário em nossa sociedade, reproduzindo estereótipos como o do magistério enquanto uma profissão feminina. Tal panorama nos convida a refletir o quanto ainda precisamos avançar nesse debate para superarmos a escassez da presença de homens na docência da EI, que está para além do componente curricular da Educação Física.

## Contribuições dos professores na EI

Esta categoria se refere ao posicionamento dos informantes sobre a colaboração dos professores de EF na educação integral das crianças. Em geral, o grupo não apresentou consenso em relação a esse aspecto. Dois docentes dentre os 11 participantes da pesquisa não identificam diferença substancial pela presença de um homem como professor na EI, conforme narrativas a seguir:

*Entendo que o ponto fundamental não está centrado na presença ou não da figura masculina. A questão vital gira em torno do estabelecimento de uma educação que tenha por objetivo a liberdade*

*plena de homens e mulheres, a verdadeira emancipação de homens e mulheres. Mas isso não ocorrerá sem uma mudança profunda na sociedade* (PROFESSOR 2, grifos nossos).

*Não acredito que a presença masculina traga benefícios na educação infantil* (PROFESSOR 8, grifo nosso).

Apesar das respostas acima denotarem uma compreensão de que a presença masculina é indiferente na EI, quando o professor 2 indica que “liberdade plena homens e mulheres [...] não ocorrerá sem uma mudança profunda na sociedade”, ele reconhece a existência de desigualdades de gênero nessa sociedade, estruturada a partir de uma matriz patriarcal que (re)produz normas como a representação do magistério enquanto uma atividade destinada às mulheres. Apesar de concordarmos que o mais importante não é ser homem ou mulher, devemos reconhecer que essa é uma questão que influi sobre maneira no modo de pertencer, ser aceito ou rejeitado em um determinado contexto social, como a docência na EI (GONÇALVES; GONÇALVES, 2021). Superar esse modelo patriarcal, heteronormativo e que impõem papéis sociais de gênero exige a inserção de homens e mulheres na EI, desconstruindo o estereótipo de que esse espaço de atuação é de reserva feminina, em função da naturalização de atributos sociais e historicamente construídos, como o discurso sobre o cuidado de crianças como algo inato às mulheres.

Em contrapartida, outros informantes, como os professores 1 e 10, compreendem que a presença de homens na docência na EI pode contribuir para avançarmos na superação e na desconstrução de estereótipos sobre os papéis de gênero marcados pela divisão entre homens e mulheres ao longo do magistério na Educação Básica, sobretudo nos anos iniciais da EI:

*Acredito que ajude a romper com comportamentos que são resultados da divisão rígida de papéis entre homens e mulheres* (PROFESSOR 1, grifos nossos).

*Quebrar o paradigma e o pensamento de que homem não tem tato para trabalhar com criança pequena, pois todo o resto não seria ganho, seria somente ratificação da contribuição da presença feminina* (PROFESSOR 10, grifos nossos).

As narrativas desses professores indicam que precisamos superar o binarismo de gênero e a divisão de papéis sociais atribuídos aos homens e mulheres na sociedade e, em específico, no magistério. Segundo Lima *et al.* (2017, p. 34), “Sabe-se que a educação sexista não é facilmente percebida e muitos dos comportamentos atribuídos a homens e mulheres são tomados como naturais e universais, ou seja, decorrentes de diferenças biológicas e presentes em quaisquer culturas”. *É necessário desnaturalizar desigualdades de gênero construídas socialmente ao*

*longo do tempo* e entender que a escola tanto pode ser um espaço de contestação quanto um tempo-espaço de construção das diferenças e desigualdades, reproduzindo concepções dominantes sobre *gênero* e *sexualidade* e produzindo um discurso sobre expectativas sociais em relação aos homens e às *mulheres* na sociedade (LOURO, 2012).

[...] uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2012, p. 43-44).

A autora chama nossa atenção para a necessidade de suplantarmos a aceitação tácita de papéis de *gênero rígidos*, que no terreno educacional, em grande medida, tem reforçado hierarquias no que tange, por exemplo, à ocupação dos espaços na instituição escolar: enquanto as mulheres ocupam o lugar de professora, homens atuantes no magistério costumam figurar em cargos/funções de gestão, como a coordenação ou a direção (LIMA *et al.*, 2017; RESENDE; REIS; DEVIDE, 2019). Essa configuração laboral na EI foi percebida, também, no âmbito da EF pelo estudo de Martins, Souza e Mello (2020), que nos revelou os processos de subjetivação pelos quais docentes homens com formação em EF são içados por vias eleitorais ao cargo de diretores escolares nos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES.

As narrativas sobre a presença de homens vinculados à regência de classe na EI indicam que os professores também interpretam que a sua presença pode colaborar para um debate sobre a diversidade na EI. Os professores 3 e 4 entendem que essa presença contribui para oferecer às crianças um certo tipo de diversidade, no sentido de oportunizar a convivência com as diferenças relacionadas à presença de homens e de mulheres na posição de docentes:

A voz diferenciada em um meio que existe muito o lado feminino (PROFESSOR 3, grifo nosso).

A possibilidade da diversidade na convivência com diferentes pessoas, inclusive com diferentes gêneros em um ambiente profissional predominantemente feminino (PROFESSOR 4, grifo nosso).

O estudo de Gonçalves, Faria e Reis (2016) nos revela que *é fundamental para a formação integral das crianças o convívio no contexto escolar com adultos de ambos os sexos, tendo em vista que a EI é um dos primeiros espaços de convívio social para além*

*do seio familiar. Em sentido complementar, Monteiro e Altmann (2014, p. 739) asseguram que a EI é um campo de atuação profissional no qual podem emergir “[...] outras noções de masculinidades, que incluam o cuidar e o educar, assim como a escolha pela carreira docente dedicada às crianças, como possibilidades para os sujeitos do sexo masculino”.* Essa assertiva nos remete à noção de identidade de gênero enquanto algo plural e transitório, conforme sinaliza Silva (2014, p. 96-97): “A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder”.

Outra marca presente nas narrativas dos professores sobre sua colaboração na EI se relaciona à percepção de que a sua presença auxilia a suprir a ausência da figura masculina, seja na escola, onde há uma predominância de mulheres na função docente; seja no núcleo familiar, pela falta literal ou por conflitos com a figura paterna:

Auxiliar na sua base psicológica, afetiva, social e cognitiva, além de ajudar na *superação de possíveis traumas* gerados por relacionamentos conturbados com a figura masculina dentro do próprio lar, evitando também que sejam criados estereótipos limitadores sobre o comportamento dos homens (PROFESSOR 5, grifos nossos).

Infelizmente, às vezes somos a *única referência masculina na unidade escolar*. E em alguns casos somos vistos como um exemplo de força (PROFESSOR 6, grifo nosso).

Acredito que uma referência masculina é importante. *Há muitas crianças que não tem referencial masculino em suas residências*, por diversos motivos, seja por abandono, desestruturação familiar, entre outros (PROFESSOR 7, grifo nosso).

Poder possibilitar experiência às crianças dos dois sexos, e suas particularidades, inclusive das figuras maternas e paternas! (PROFESSOR 9).

Exemplo paternal e de segurança, diversa da segurança feminina. *Muitas crianças não convivem ou nem conhecem o pai*, o professor tende a ser um apego a esse grupo. (PROFESSOR 11).

Apesar dos professores efetuarem uma avaliação positiva sobre a presença do homem na EI por suprir uma lacuna entre professoras ou ausência relacionada à figura paterna, tal dimensão necessita ser problematizada para não reforçarmos aqueles estereótipos e binarismos de gênero que pretendemos desconstruir. Sayão (2005) afirma que a inserção de homens na EI de Florianópolis ocorreu por meio de professores com formação em EF, justamente com o propósito de ofertar uma figura masculina/paterna às crianças. Contudo, parte considerável da literaturarechaça essa conformação da relação de gênero na educação. Silva (2014) é incisivo

na sua crítica ao sentenciar em uma de suas pesquisas: “Não sou tio, nem pai, sou professor!”

Martins, Souza e Mello (2020) afirmam ser fundamental oferecer às crianças da EI a oportunidade de interagir com docentes de diferentes formações (como é o caso da EF) e gêneros. Os autores criticam o uso intencional da figura masculina nas escolas para suprir uma suposta carência no plano familiar dos educandos, pois essa atitude estaria reforçando os papéis sociais generificados e demarcados para homens e mulheres, os quais buscamos superar numa educação inclusiva no que tange ao gênero. Por esse ângulo, nesse contexto, a perspectiva funcionalista associada à presença de homens docentes nas instituições educativas da infância apenas acentua que Arce (2001) denomina de *mito da maternidade*, naturalizando o cuidado com as crianças como algo inerente à natureza das mulheres. Para Rabelo (2013), é necessário superar esse viés funcionalista, pois a simples inserção de homens ou mulheres na EI sem a devida problematização não colabora para a desconstrução de estereótipos de gênero.

### Diferenças na ação do professor e da professora de EF na EI

Cerca de metade dos informantes apresentaram narrativas que indicam não haver diferenças no trabalho pedagógico específico da EF desenvolvido por um homem ou por uma mulher, conforme podemos observar nos excertos a seguir, nos quais as diferenças apontadas se referem mais à forma de ensinar, independentemente do sexo de quem leciona:

Não vejo diferença (PROFESSOR 3).

A importância do trabalho é a mesma. O que variam são as abordagens metodológicas, de um(a) profissional para outro(a) e não pelo fato de ser homem ou mulher (PROFESSOR 4, grifo nosso).

Não (PROFESSOR 5).

Não (PROFESSOR 8).

Creio ser a atuação profissional independente de gênero (PROFESSOR 9, grifo nosso).

Não (PROFESSOR 10).

Os professores 6, 7 e 11, embora iniciem dizendo não haver diferença, acabam, no complemento de suas respostas, destacando discrepâncias que dizem respeito à forma de lecionar e a determinados tipos de conteúdos/atividades:

Não vejo grandes diferenças no trabalho pedagógico. Só às vezes, nas atividades de dança, porém isso é muito relativo (PROFESSOR 6, grifo nosso).

Pessoalmente não, com exceção de apenas um detalhe muito particular, observado ao longo de alguns anos de docência, o ‘tom’ de voz. Realmente, para percepção das crianças, durante as

atividades, faz uma certa diferença (PROFESSOR 7, grifos nossos). Não para a faixa etária em questão. Apenas, percebo que as professoras trabalham melhor com atividades de rítmico e cantigas (PROFESSOR 11, grifo nosso).

Dentre os pontos presentes nas narrativas dos professores acima, destacamos inicialmente aquela que indica haver diferenças que marcam a docência exercida por homens e mulheres no contexto da EF nas unidades de EI do município do Rio de Janeiro: o trato pedagógico de práticas corporais relacionadas às atividades rítmicas e expressivas, aspecto presente nas narrativas dos professores 6 e 11.

A narrativa do professor 1 sinaliza de maneira evidente esse tipo de representação social que concebe o trabalho pedagógico com os elementos da cultura corporal de movimento alinhado à perspectiva de gênero biológico: “Sim, percebo que as mulheres dão mais ênfase em práticas corporais mais expressivas na forma de danças e dramatizações”.

Essa marca na narrativa está ancorada em características socialmente associadas ao feminino, como a afinidade com as danças, as dramatizações, o ritmo e a musicalidade. Fávero *et al.* (2022) mostram criticamente que ainda prevalece uma proximidade de relação entre o fato de ser mulher e trabalhar pedagogicamente a dança nas aulas de EF na EI. Nessa mesma direção, os autores indicam que há resistência dos professores homens em abordar essa prática corporal como um conteúdo e/ou atividades de ensino das aulas de EF.

Outra marca da narrativa se relaciona ao suposto tom de voz que faria diferença no ensino da EF para as crianças da EI. O contexto de produção da narrativa traz implícita a noção de que a voz mais alta do professor poderia estar associada à maior autoridade da figura docente, o que facilitaria o encaminhamento das atividades nas aulas de EF. Essa distinção no âmbito da docência é entendida por Belo e Camina (2012) como prejudicial para combatermos a desigualdade de gênero no magistério, pois homogeneiza todos os professores como aqueles que falam mais alto, o que supostamente lhes atribuiria uma autoridade perante as crianças; enquanto evidencia que as formas de interagir das professoras são mais suaves, com tom de voz ameno e materno, o que, em alguns casos, poderia dificultar o controle das crianças pequenas na EI. Essa concepção, no tocante à presença de professores de EF na EI, é vista por Martins, Souza e Mello (2020) como mais uma representação social que reforça estereótipos de gênero e papéis sociais generificados sem função do sexo dos indivíduos.

As diferenças notadas por esses professores expõem uma suposta habilidade maior com o ensino das danças e atividades rítmico-expressivas, além de uma espécie

de interlocução mais delicada com as crianças, pelas professoras; enquanto os professores teriam mais facilidade em encaminhar as atividades pelo tom de voz mais alto. Essas representações reforçam estereótipos de gênero arraigados em nosso imaginário social, que associam as mulheres a determinadas práticas corporais historicamente generificadas como femininas, assim como o uso da voz de forma mais polida, em tom ameno e maternal. Apesar dos estudos de gênero apontarem que os conteúdos de ensino da EF têm sido, muitas vezes, apresentados aos escolares de forma generificada (MONTEIRO, ALTMANN, 2014; RAMOS *et al.*, 2017; RAMOS; DEVIDE, 2013; SILVA, CÉSAR, 2010), interferindo na construção de identidades, docentes que atuam na Educação Básica devem superar esse cenário, oferecendo uma variedade de conteúdos referentes à cultura corporal de movimento, não condicionando alunos às professoras e outros aos professores.

Essa reflexão exige recuperarmos que ainda vigora um paradigma de que meninos não podem brincar com bonecas e meninas não podem brincar de lutas, por exemplo. Essa representação generificada sobre as práticas corporais é tão arraigada que se faz presente no discurso das crianças pequenas, já nos anos da EI (MONTEIRO; ALTMANN, 2014), reforçando a noção de que determinadas atividades são destinadas às meninas e outras aos meninos em função da anatomia de seus corpos, aspecto por vezes reforçado pelo núcleo familiar e pela instituição escolar já nos anos iniciais da EI (DORNELLES; WENETZ; SCHWENGBER, 2013).

## Considerações finais

A presente pesquisa se demonstrou relevante para lançar luz sobre um tema ainda pouco explorado no âmbito da EF. Assim sendo, permitiu compreendermos melhor esse assunto e verificarmos quais são os principais desafios a serem encarados para a superação do machismo estrutural, das noções hegemônicas de masculinidade e dos estereótipos/estigmas sociais sobre ser

homem e ser mulher. Para nós, as respostas obtidas sinalizam a necessidade de reflexão crítica dessas questões inscritas nas representações sociais dos docentes da EF que atuam na EI pública do Rio de Janeiro, que podem ter na formação continuada um instrumento valioso para a abordagem desses aspectos, de modo a qualificar a docência da EF na primeira etapa da Educação Básica.

Os dados apontam que, se uma parte do grupo nega diferenças entre ser homem e ser mulher atuante na EI, outros professores sinalizam diferenças associadas, sobretudo, ao modo de se comunicar com as crianças (tom de voz) e num suposto domínio das professoras no ensino de conteúdos de cunho rítmico-expressivo, como a dança, as cantigas e as dramatizações, reforçando alguns estereótipos de gênero pautados em diferenças biológicas para explicar desigualdades de ordem histórica, social e cultural.

Parte do grupo de informantes também sinalizou um ponto de vista funcionalista sobre a inserção de professores no ensino da EF na EI, no sentido de suprirem a carência de homens na EI e/ou a figura paterna na vida de algumas crianças. Tal representação tende a reforçar papéis de gênero que associam os cuidados com as crianças às mulheres, além de suscitar desconfianças sobre o caráter e a confiabilidade dos professores para participarem dos cuidados e da educação dos corpos infantis. O medo de casos de pedofilia paira sobre os professores de EF que atuam na EI, exigindo que eles comprovem a sua idoneidade e a sua heterossexualidade para sejam aceitos.

Os resultados da pesquisa indicam também que a inserção de professores homens no ensino da EF em unidades de EI na SME-RJ pode colaborar com esse segmento, no sentido de apresentar às crianças uma perspectiva de diversidade e de convívio com as diferenças, rompendo com a linearidade de um ambiente predominantemente ocupado por mulheres na docência (e supostamente reservado a elas), superando a generificação de papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens. ■

## Notas

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com apoio financeiro na modalidade de bolsa de Iniciação Científica, concedida pelo CNPq em 2020.

<sup>2</sup> Segundo o levantamento feito por Martins e Mello (2019) em capitais brasileiras, o número de professores de EF vinculados profissionalmente à EI é de aproximadamente um terço, que representa um quantitativo superior à inserção de docentes graduados em Pedagogia e Artes.

<sup>3</sup> As respostas obtidas por meio de questionário foram mantidas integralmente conforme escritas pelos docentes colaboradores do estudo, de maneira a respeitar a forma de comunicação via instrumento de pesquisa. É possível notar, portanto, alguns desvios em relação à norma do português nas respostas.

## Referências

- ANDERSON, E. **Inclusive Masculinities**: the changing nature of masculinities. Abingdon: Routledge, 2009.
- ANDERSON, E.; MC'CORMACK, M. Inclusive Masculinity Theory: overview, reflection and refinement. **Journal of Gender Studies**, Reino Unido, v. 25, n. 5, p. 547-561, 2016.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p.167-184, jul. 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLO, A. T.; ZANETTE, J. E.; FELIPE, J. O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 558-579, jul./dez. 2020.
- BELO, R. P.; CAMINA, L. 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.
- CONNELL, R. **Masculinidades**. México: UNAM-PUEG, 2003.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J.W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n.1, p. 241-282, jan./abr. 2013.
- DEVIDE, F. P. **Estudos de Gênero na Educação Física e no Esporte**. Curitiba: Apicuri, 2017.
- DEVIDE, F. P. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia *queer*. In: WENETZ, I.; ATHAYDE, P.; LARA, L (org). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. v. 6. Natal: UFRN, 2020. p. 91-105.
- DEVIDE, F. P. Estudos das Masculinidades na Educação Física e no Esporte: reflexões e contribuições sobre as teorias de Raewyn Connell e Eric Anderson. In: DEVIDE, F. P.; BRITO, L. T. de. (org.). **Estudos das Masculinidades na Educação Física e no Esporte**. São Paulo: NVersos, 2021. p. 23-61.
- DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. **Educação Física e Sexualidade**: desafios educacionais 1. Ijuí: Unijuí, 2013.
- FÁVERO, R. F. *et al.* The Brazilian graduate school academic production about dance in children's education. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. e3359, 2022.
- GARMS, G. M. Z.; MARIN, F. A. D. G. 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](http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/448.pdf). Acesso em: 2 abr. 2023.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, J. P. *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.
- GONÇALVES, M. C.; GONÇALVES, J.P. Gênero, identidade de gênero e sexualidade: conceitos e determinações em contexto social. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 14, e25, 2021.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- LIMA, F. I.A. *et al.* A influência da construção de papéis sociais de gênero na escolha profissional. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v.19, n.1, p. 33-50, jan./jun. 2017.
- LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOURO, G. L. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p.41-52.
- MARTINS, R. L. R.; MELLO, A. S. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil

- pública das capitais brasileiras. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 160-172, out. 2019.
- MARTINS, R. L. R.; SOUZA, F. T. O.; MELLO, A. S. A presença masculina de professores de Educação Física na Educação Infantil: da inserção à gestão escolar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 453-479, jul./dez. 2020.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. 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.
- RAMOS, J. **Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens**. Jundiá: Paco Editorial, 2017.
- RAMOS, M. R. F.; DEVIDE, F. P. O discurso docente sobre a relação entre conteúdos de ensino e identidades de gênero. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (org.). **Educação Física e Gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 169-192.
- RAMOS, M. R. F. *et al.* **Discurso de docentes de Educação Física escolar sobre a relação entre os conteúdos de ensino e as identidades de gênero**. In: DEVIDE, F. P. (org.). **Estudos de Gênero na Educação Física e no Esporte**. Curitiba: Apicuri, 2017. p. 87-123.
- RESENDE, T. P.; REIS, F. P. G.; DEVIDE, F. P. **Identidade(s) docente(s) de homens no curso de pedagogia: gênero e sexualidades em questão**. In: RIBEIRO, J. O. S.; BRÍCIO, V. N.; CARRERA-FERNANDEZ, M. V. (org.). **Identidades: sujeitos e espaços outros**. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 99-115.
- SAYÃO, T. D. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creches**. 2005.251f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SILVA, M. M.; CÉSAR, M. R. A. Mapeamentos e cartografias: percepções de professores(as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (org.). **Meninos e meninas na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiá: Fontoura, 2010. p. 155-174.
- SILVA, P. R. **Não sou tio, nem pai, sou professor!** A docência masculina na educação infantil. 2014. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SOUZA, A. R.; MELO, J. C. 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.
- VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré Editorial, 2013. p. 159-180.