

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JOÃO PEDRO ZOTH BATISTA

**VISTAS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE MASCULINO: UM OLHAR PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS**

VITÓRIA, ES, 2021

JOÃO PEDRO ZOTH BATISTA

**VISTAS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE MASCULINO: UM OLHAR PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS**

Trabalho apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Física, no Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Educação Física.

Orientador (a): Profa. Dra. Ileana Wenez

VITÓRIA, ES, 2021

RESUMO

O presente trabalho visa refletir a respeito do exercício docente masculino na educação infantil e séries iniciais, realizando o mapeamento dos profissionais nestas etapas educativas, tendo em vista os fatores que influem na ausência, inserção e permanência de docentes masculinos. Sendo assim, busco compreender os cargos exercidos pelos profissionais da educação nestas etapas, mapeando-os e organizando-os por gênero e formação (Arte, Educação Física e Pedagogia). Este mapeamento, focaliza os educadores de quatro municípios que compõem a Região da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória). O percurso metodológico utilizado foi através da análise dos dados estatísticos da rede estadual e municipal de educação e entrevistas semiestruturadas aos professores. Na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o ato de “cuidar” está imbricado com o de “educar”, vice-versa, desse modo podemos observar um predomínio de profissionais do gênero feminino, atuando nestas etapas de ensino e aprendizagem, dada uma consideração hegemônica ou de senso comum de que as mulheres têm “aptidão” e/ou “dom natural” de cuidar. Observamos que existem lacunas na formação inicial e continuada de professores sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Consideramos que se faz necessária a promoção de políticas formativas qualificadas nestas temáticas, assim como de outros assuntos emergentes no cotidiano escolar e no meio social.

Palavras-Chaves: Educação Infantil; Crianças; Docente Masculino; Gênero;

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me sustentado até aqui.

Agradeço a minha família, por incentivarem a minha inserção no ensino superior e me apoiaram ao longo deste percurso formativo. Agradeço especialmente a minha mãe Fânia e meu irmão João Vitor por tudo que são e representam para mim!!!

Agradeço (in memoriam), a minha avó Joana, a minha tia/ avó Maria, ao meu tio Domingos e a Wilson Batista, por tudo que fizeram em vida, não só por mim, mas para nossa família e a sociedade.

Agradeço aos meus amigos/amigas e colegas de bairro (Itararé), aos treinadores do Caxias Esporte Clube, aos professores que tive na educação básica e todos aqueles que direta ou indiretamente influenciaram em minha formação até aqui.

Agradeço aos servidores da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, conferindo especial destaque à Sra. Rênia Lopes Biazati pela atenção conferida.

Agradeço aos servidores e colaboradores das Secretarias Municipais de Educação de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória, pela atenção e contribuição a este estudo.

Agradeço às amigas (os) e aos colegas da turma “Tiradentes”, pelas experiências que tivemos ao longo do curso, estas permeadas de aproximações e distanciamentos, expectativas e desejos, realizações, alegrias e tantas outras coisas. Estendo os agradecimentos aos colegas e amigos (as) que conheci e também reencontrei na Universidade.

Agradeço a todas professoras e professores do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFES) e demais centros, que participaram e contribuíram com minha formação pessoal e profissional. Estendo os agradecimentos a todos servidores e colaboradores, da Universidade Federal do Espírito Santo, que contribuíram para o funcionamento e desenvolvimento institucional, diante dos cortes orçamentários.

Agradeço à professora e minha orientadora, Ileana Wenez, por compartilhar de seus conhecimentos, pelas leituras, indicações, elogios, incentivos, diálogos e encaminhamentos realizados, com quem compartilhei

dúvidas e angústias a respeito do tema e do desenvolvimento deste estudo. Levo essa experiência enquanto aprendizado para a minha carreira profissional e desenvolvimento pessoal.

Agradeço a Flávia A. Sperândio e Isabella S. Rodrigues, pelo apoio e ajuda na construção do projeto, frente às suas demandas pessoais e profissionais, gratidão!!!

Agradeço ao Professor Caparroz (CEFD/UFES), pelas provocações feitas no decorrer da graduação, considero que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento neste curso de formação. Destaco ainda, o espaço de formação via projeto de extensão “Esporte Omnes Gentes: Futebol para meninos e meninas”, desenvolvido em escola pública municipal, que me deu confiança e abriu portas em outras instituições.

Agradeço ao Professor “Zé Luiz”, (CEFD/UFES), pela oportunidade de voltar a praticar, competir e conhecer mais sobre o Atletismo, via projeto de extensão, no qual rememorei as minhas participações nas corridas promovidas pelo CORJOG (Corredores de João Goulart em Vila Velha).

Agradeço ao Professor Chicon e todos/todas do LAEFA (Laboratório de Educação Física Adaptada), pela oportunidade de contribuir nas ações desenvolvidas nos Projetos de Ginástica e na Brinquedoteca, experiência sem igual!!!

Agradeço ao Centro Educacional Charles Darwin, aos colaboradores, professores e estudantes desta instituição, onde vivi momentos engrandecedores e que levo comigo em minha trajetória de vida e na carreira profissional.

Agradeço a Wellness Club Futebol (Paris Saint Germain Vitória), a Fap Eventos Esportivos (Zico 10 Vitória), a Prefeitura Municipal de Vitória e demais instituições que me possibilitaram espaços formativos muito ricos e potentes, onde conheci pessoas, profissionais e lugares que transformaram e transformam a minha forma de ser, lidar e interagir com o outro.

Agradeço a CAPES, pela concessão de bolsas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), assim como do Programa Residência Pedagógica, políticas públicas que julgo importantes não só para mim, mas que devem se estender aos graduandos das diversas licenciaturas.

Agradeço aos professores Nelsinho (CEFD/UFES) e Serge Matos, que no decorrer da graduação e também no PIBID, incentivaram e mediaram a leitura de textos, escrita de relatórios, submissão de trabalhos em eventos, bem como enfatizaram a necessidade de comprometimento e responsabilidade com aquilo que se faz.

Agradeço aos colegas e amigos de PIBID e Residência Pedagógica, pelas conversas, reuniões e momentos marcantes nas instituições de ensino e também fora delas. Agradeço ao professor Leandro Kenner (Residência Pedagógica), que trouxe mais recentemente, junto com os demais residentes, provocações muito pertinentes quanto às potencialidades e desafios que a Educação Física tem na escola e no meio social.

Agradeço as professoras Erineusa Maria da Silva e Rosianny Campos Berto, por aceitarem o convite para participarem da banca, no qual fizeram apontamentos muito significativos para este trabalho. Gratidão pela atenção e contribuição conferida neste momento, assim como no decorrer da graduação.

“E se Deus é por nós
Quem será contra nós,
A favela venceu
Deixa os menor voar”

MC MARKS

“Faça o teu melhor nas
condições que você tem,
enquanto não tem condições de
fazer melhor ainda”.

Mario Sérgio CORTELLA

GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Docentes nos Anos Iniciais no Espírito Santo (Por Gênero)	23
GRÁFICO 2: Matrículas nos Anos Iniciais (Por Município)	26
GRÁFICO 3: Matrículas na Educação Infantil (Censo Escolar de 2019)	28
GRÁFICO 4: Censo Populacional (IBGE) das Cidades (Escala de Mil)	29
GRÁFICO 5: Docentes na Educação Infantil no Espírito Santo (por Gênero) ...	30
GRÁFICO 6: Docentes na Educação Infantil (Por Município e Gênero)	32
GRÁFICO 7: Formação Docente na Educação Infantil (Por Gênero)	33
GRÁFICO 8: Docentes nos Anos Iniciais (Por Gênero)	37
GRÁFICO 9: Formação Docente nos Anos Iniciais (Por Gênero)	41
GRÁFICO 10: Religião dos Docentes	48

SIGLAS

AEI – Assistente (s) de Educação Infantil
BA - Estado da Bahia
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEFD - Centro de Educação Física e Desportos.
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CAPES – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação do Brasil
MS- Estado de Mato Grosso Do Sul
MG – Estado de Minas Gerais
RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
RJ – Estado do Rio de Janeiro
SP – Estado de São Paulo
SEME – Secretaria Municipal de Educação
SEDU – Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMV – Prefeitura Municipal de Vitória
PMS – Prefeitura Municipal de Serra
PMVV – Prefeitura Municipal de Vila Velha
PMC – Prefeitura Municipal de Cariacica
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. METODOLOGIA.....	9
3. Docência, feminização e etapas iniciais da educação básica.....	17
3.1 Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na Grande Vitória.....	23
3.2 Ensino Infantil na Grande Vitória	27
4. HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que podemos falar sobre eles?.....	32
4.1 Educadores Homens no Ensino Infantil da Grande Vitória.....	32
4.2 Gênero, Formação e Currículo na Educação Básica na Grande Vitória...	35
4.3 Professores atuantes na Educação Infantil e Séries Iniciais da Grande Vitória.....	47
4.4 Formação Inicial e lacunas de gênero.....	51
4.5 A necessidade da Formação Continuada em Gênero e Sexualidade.....	58
4.6 Professores docentes homens, exercício docente e a relação com a comunidade escolar.....	62
4.7 Práticas Pedagógicas na educação infantil e séries iniciais.....	69
5. Considerações Finais.....	77
6. REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICES.	
A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	84
B. Requisição – Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU) ...	86
C. Requisição – Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC)	87
D. Requisição – Prefeitura Municipal de Serra (PMS)	88
E. Requisição – Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV)	89
F. Requisição – Prefeitura Municipal de Vitória (PMV)	90
G. Formulário Virtual.....	91
H. Roteiro de Entrevista.....	92

1 INTRODUÇÃO

No meio social em que estamos inseridos, observamos diferenças nas relações constituídas entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres, adultos e crianças, crianças e crianças, que nos dão pistas a respeito das identidades dos indivíduos e as relações de poder (dominação) dentro de dado contexto observado. Desse modo, examina-se que tarefas, profissões, cargos são delegados a homens ou mulheres, em decorrência daquilo que o meio social constitui enquanto cultura social, avaliando a atuação dos indivíduos por meio de conceitos, valores éticos/morais, regras, normas, dentre outros mecanismos.

A temática em voga, na qual se refere o exercício docente masculino nas instituições de ensino infantil e séries iniciais, tem a ver com a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto da Educação Física na Educação Infantil, bem como nos estágios que realizei nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O referido programa (PIBID), fomentado pelo Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), é uma ação do Governo Federal, na figura do Ministério do Estado da Educação (MEC), que compõe a Política Nacional de Formação de Professores do referido órgão estatal. O programa tem como objetivo oportunizar aos graduandos que estão na primeira metade de sua formação (1º ao 4º Período), a inserção no cotidiano escolar, perspectivando experiências metodológicas, tecnológicas, com ênfase na inovação e reflexão na prática educativa.

Particpei do “Subprojeto da Educação Física na Educação Infantil”, sendo um dos 24 bolsistas de iniciação à docência¹, que também era composto por 3 (três) supervisores (Professores de Educação Física das instituições de ensino vinculadas ao programa), 1 (um) Coordenador de Área (Professor vinculado ao

¹ Nós bolsistas (24), os supervisores (3) e o coordenador (1), fazíamos encontros (formativos) quinzenalmente na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), no qual discutimos literaturas que versavam a respeito do fazer educativo na educação infantil, os trabalhos pedagógicos que realizamos nas instituições de ensino (3) e demais assuntos que atravessavam nossa experiência formativa. Além, da discussão das literaturas, éramos estimulados a realizar a escrita a respeito do processo de iniciação à docência, no qual o objeto de pesquisa deste trabalho de conclusão de curso, a respeito da atuação docente masculina foi levantado inicialmente nos textos que realizei individual e coletivamente.

curso de Educação Física – Licenciatura, da UFES) e 1 (um) Coordenador Institucional (Professor Universitário responsável por todos os subprojetos ativos na Universidade Federal do Espírito Santo). O Subprojeto da Educação Física na Educação Infantil, perdurou por 18 meses, no período de agosto/2018 a janeiro/2020, conforme estabelecido no edital e foi desenvolvido pelos envolvidos neste processo instituído.

Observei em meu contexto específico (Instituição de Ensino Infantil do Município de Vitória- ES) que a presença masculina naquele contexto se efetiva com o professor dinamizador de educação física (1), nós bolsistas (4), o cozinheiro (1) e segurança patrimonial (1). Ainda observo que os cargos de administração/gestão escolar (secretaria, direção) e coordenação pedagógica são ocupados por mulheres.

Ao realizar estágio supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade obrigatória, conforme estabelece o currículo da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (versão 2014) e remunerada em uma instituição (rede) de ensino privada, também percebi que havia um número reduzido ou a ausência de docentes do gênero masculino nas instituições de ensino que desenvolvi o estágio (obrigatório e remunerado). Esses vínculos me possibilitaram experiências e possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal, tendo em vista a produção de sentidos a partir das experiências perpassadas e que estas, ecoam na identidade (docente) que venho assumindo enquanto educador em formação.

Diante disso, vejo que existem campos de exercício profissional que há o predomínio de mulheres e/ou de homens, o que podemos observar a partir dos contextos em que estão inseridos os profissionais, marcas culturais e conceitos hegemônicos que influem diretamente neste cenário. Frente a esta realidade, pode-se problematizar aquilo que é corriqueiramente exposto, para fundamentar a atuação, o poder de fala e a validade de uma narrativa em um dado contexto.

Considerando o exposto, dada as experiências tidas no meio escolar, buscamos refletir sobre a inserção, permanência e distanciamento de homens da docência. Temos em vista o processo de constituição, institucionalização e acesso à educação, que evidencia noções de feminilidade e masculinidade, que influem naquilo que homens e mulheres realizam (ou não) em dado contexto histórico.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo compreender o exercício docente masculino nas primeiras etapas da educação básica, sendo elas a Educação Infantil e Séries Iniciais (1º ao 5º ano). Realizamos um mapeamento dos profissionais por formação profissional (Arte, Educação Física e Pedagogia) e gênero, considerando o Censo Escolar de 2019, da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU-ES), no qual o enfoque se dá para quatro municípios da Região da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória).

Consideramos os estudos de gênero e sexualidade para refletir sobre o baixo quantitativo de docentes masculinos nas etapas iniciais da educação básica, no qual observa-se que em dado período só homens eram habilitados a exercerem a profissão docente. Dados os baixos rendimentos e a noção crescente de que as mulheres tinham o “dom natural” (vocacional) de cuidar e educar as crianças, docentes homens afastam-se da docência e a profissão passou a constituir-se feminizada, frente ao acesso de meninas (antes restrito aos meninos) nas escolas primárias e posteriormente a formação para o exercício docente.

A presente pesquisa é necessária para compreendermos as questões de gênero e sexualidade que atravessam o processo pedagógico e as interações entre crianças e crianças, crianças e adultos e adultos e adultos. A profissão docente é majoritariamente feminina. Contudo cabe destacar que nem sempre foi assim, pois ao recorrermos à história da profissão docente, observamos que em sua primazia, que só homens poderiam exercer essa atividade.

O entendimento a respeito da ausência, inserção, atuação e permanência de educadores masculinos na etapa da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, passa por entendermos a imbricação do ato de cuidar e educar as crianças. Histórica e socialmente, o ato de cuidar/educar as crianças, é delegado as mulheres/meninas, repercutindo assim na construção de uma profissão feminizada.

Nesse sentido, quais desdobramentos efetivam-se quanto ao exercício docente masculino e a sua interação com as crianças nas etapas de ensino em evidência? Existem tensionamentos? As secretarias de educação a que os docentes estão vinculados têm ofertado formações em gênero e sexualidade?

Visamos, assim, ao questionar essas e outras questões, contribuir para o debate relacionado às questões de gênero e sexualidade no campo da Educação Física, na medida em que entendemos que os conteúdos em evidência atravessam as propositivas pedagógicas e os atores que interagem (ou não) no cotidiano escolar.

Para isso, entendemos as narrativas dos docentes, como peça fundamental no processo de análise e debate das questões de gênero e sexualidade no campo educativo, em diálogo com as produções científicas e os dados estatísticos do professorado capixaba.

2.METODOLOGIA

Nesta pesquisa, utilizamos a metodologia qualitativa, que se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, nesse sentido, Flick (2013, p.93) aponta que em geral, a pesquisa qualitativa pode ter como objetivo oferecer uma descrição ou avaliação, ou o desenvolvimento de uma teoria. Segundo abordagem de Glaser e Strauss (1967 apud FLICK 2013, p.93), os estudos qualitativos frequentemente ter por objetivo desenvolverem uma teoria fundamentada, entretanto, o autor alerta que este objetivo é ambicioso e exigente, não sendo realista e exequível em dados contextos (por exemplo em um trabalho de conclusão de curso), em virtude do tempo e da experiência exigida.

Goldenberg (1999, p. 62) diz que “a integração de dados quantitativos e qualitativos pode proporcionar uma melhor compreensão do problema estudado”. Ante tal exposição, creio que a pesquisa em voga não desconsidera as estatísticas, os dados numéricos coletados, mas tem em vista que a análise a ser realizada contempla esses dados, de forma que estes elementos são importantes para as reflexões a respeito da temática em voga. Goldenberg (1999) aponta:

É o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), que permite uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema (p.62).

Para tomar conhecimento dos trabalhos desenvolvidos a respeito do fazer educativo masculino na educação infantil e séries iniciais, realizei uma pesquisa bibliográfica, que segundo GIL (2012, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. No processo de levantamento bibliográfico, utilizei as seguintes palavras chave: *Educação Infantil, Crianças, Docentes Masculinos e Gênero*, nos buscadores “Google Scholar” (Google Acadêmico), “SciELO” (Scientific Electronic Library Online) e Periódicos CAPES/MEC. Foram encontradas cerca de 42 produções, entre livros, artigos, monografias, dissertações, resumos, capítulos de livros e revistas.

No referido exercício dessa busca, encontramos cerca de 14 produções, que se debruçam a respeito da atuação docente masculina, especificamente nas

séries iniciais, do ensino fundamental. Nesse sentido, posso destacar o estudo de Amanda Oliveira Rabelo (2010, p.163-173), centrado na figura do docente masculino que trabalha no ensino público primário, no Rio de Janeiro-Brasil e em Aveiro-Portugal. Este estudo é denominado “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária”.

No que tange a coleta de dados, realizamos o mapeamento dos docentes masculinos em exercício profissional em quatro municípios da Região da Grande Vitória, com base no Censo Escolar (ano base 2019), disponibilizado pela Secretaria de Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). Os municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória foram escolhidos para realizar o referido procedimento, dada a logística e os custos operacionais, viabilizando o exercício deste estudo. Ainda, destaco que a Região da Grande Vitória é composta/integrada pelos municípios de Fundão, Guarapari e Viana.

Elaboramos um documento que informa a objetividade e os processos da pesquisa, a Secretaria Estadual de Educação (apêndice “B”) e as Secretarias Municipais de Educação (apêndices “C”, “D”, “E”, “F”), solicitando que disponibilizem o quantitativo de professores atuantes nas redes, de ambos os gêneros, bem como a formação dos mesmos. Este levantamento tem em vista o mapeamento dos profissionais da Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental público municipal e estadual.

Posteriormente, ao processo expresso acima, buscamos contato junto aos referidos órgãos educacionais, para realizar o questionário virtual (apêndice “G”) e as entrevistas (apêndice “H”) com os educadores nas instituições de ensino, desde que quisessem ou expressem o desejo de participar do processo de pesquisa. Os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos e a temática de análise do trabalho de conclusão de curso, para que tenham ciência dos processos constituídos. Elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice “A”), para resguardar os pesquisados de qualquer tipo de intercorrência, observando as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa, no qual destaca-se que a presente pesquisa foi

registrada e aprovada² no referido comitê, em conformidade com a resolução nº 196/96³, que sistematiza diretrizes e normas de pesquisas que envolvem seres humanos. Goldenberg alerta para o “(...) o constrangimento que pode causar ao pesquisado o fato de ter suas informações gravadas ou anotadas pelo pesquisador” (1999, p.56).

Após aprovação do comitê de ética em pesquisa, realizamos contato via as secretarias e solicitamos dados de professores para realizarmos a pesquisa de levantamento (formulário online) e as entrevistas semiestruturadas, de forma presencial ou virtual (em virtude da pandemia) sendo esta ação feita de forma assíncrona/síncrona, respectivamente. Marconi, Lakatos (2011, p.281) asseveram que na entrevista semiestruturada, o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada.

Dialogamos junto as secretarias de educação, para realizamos de forma primária o contato com os professores, sob o envio de um formulário online (apêndice “G”). O compartilhamento do formulário (apêndice G) foi realizado por parte dos setores e servidores responsáveis das secretarias de educação, sob envio em correio eletrônico e grupos institucionais de aplicativos de mensagens. A pesquisa de levantamento, objetivou que os mesmos preenchessem o formulário e sinalizassem ao final o interesse pela participação nas entrevistas (presenciais e/ou virtuais). Flick (2013, p.167) aponta que comparado com a forma de pesquisa de levantamento, que envia o questionário via postais, correios ou similares, as pesquisas de levantamento “online”, efetivam várias vantagens.

Destacando assim, no que concerne a essas vantagens que Flick (2013, p.167) sinaliza, estas incluem o baixo custo, o tempo de envio, a facilidade do uso, a ausência de restrições espaciais e índice de respostas. Esse tipo de questionário, em uma pesquisa “online”, pode ser caracterizado como uma entrevista “assíncrona”, no qual as perguntas são enviadas aos partícipes e os mesmos podem responder posteriormente, não havendo necessidade de que

² A pesquisa foi registrada e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número do processo (CAAE): 36359920.0.0000.5542.

³ Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, da República Federativa do Brasil, acesso realizado em 16/07/2020, disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html.

ambos estejam conectados ao mesmo tempo, conforme explicita Flick (2013, p. 168).

Recebemos 36 respostas no formulário (pesquisa de levantamento) de professores, sendo 21 do gênero masculino e 15 do gênero feminino atuantes nos quatro municípios (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória) da Região da Grande Vitória. A idade informada pelos participantes é entre 22 anos (mais jovem) a 58 anos (mais veterano).

Não restringimos o compartilhamento institucional, somente para docentes masculinos, essa divulgação realizada em parceria com as secretarias, foi feita de forma aberta, com somente a delimitação das etapas e municípios objetivados. As participações dos professores por município se deram da seguinte maneira: 4 (quatro) professores de Cariacica, 29 (vinte e nove) de Serra, 5 (cinco) de Vila Velha e 4 (quatro) de Vitória, sendo que 5 (cinco) profissionais atuam em mais de um município.

Tendo em vista, a manifestação de interesse dos professores que preencheram o formulário virtual, entramos em contato com os mesmos para o agendamento das entrevistas, em dia e horário viável. Antes de iniciarmos as entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice “A”), foi disponibilizado de forma online, para preenchimento dos entrevistados, mesmo que já houvesse a anuência dos mesmos para a participação, no preenchimento do formulário inicial (pesquisa de levantamento).

Realizamos 6 (seis) entrevistas com somente professores do gênero masculino, que estão vinculados a rede municipal de educação Serra e/ou Vitória, considerando que 5 (cinco) são professores de Educação Física e 1(um) de Arte. Estes professores atuam na educação infantil e/ou séries iniciais, sem constar nenhum formado em pedagogia ou que não tenha formação em nível superior. Em decorrência da Pandemia do Covid-19, as entrevistas foram realizadas somente de forma virtual (online), via aplicativo “WhatsApp”, como forma de prevenção ao contágio, seguindo as recomendações das autoridades locais e dos respectivos órgãos sanitários.

As entrevistas online (roteiro em apêndice “H”), foram realizadas de forma sincrônica, no qual entrevistador e entrevistado estão conectados ao mesmo tempo, conforme expressa Flick (2013, p.168). Nessa modalidade, podem ser feitos contatos via chat, salas de bate-papo, no qual Flick (2013, p.168), diz que

essa dinâmica é a que mais se aproxima, de uma entrevista feita de forma presencial. Flick (2013, p.168) aponta:

Você também pode usar serviços de mensagens e imagens como o Skype para estabelecer um diálogo imediato no formato de pergunta e resposta. Se recursos técnicos estiverem disponíveis, você pode inclusive estabelecer um diálogo em vídeo, em que pode ver seu respondente e vice-versa.

Essas possibilidades, requerem alguns conhecimentos básicos a respeito das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), para navegação e manipulação dos aplicativos, que os dispositivos contêm ou não. Nessa medida, fatores como dispositivos, acessórios, banda larga, conhecimento e manipulação de ferramentas digitais, influem no interesse pela participação e na qualidade das interações e dos dados apresentados. Nesse sentido, Flick (2013, p. 170):

Mais uma vez, podemos distinguir entre grupos sincrônicos (ou em tempo real) e assíncrônicos (não em tempo real). O primeiro tipo de grupo focal online requer que todos os participantes estejam conectados ao mesmo tempo. Eles podem participar via sala de bate-papo ou usando um software específico para conferência. Esta última opção requer que todos os participantes tenham este programa em seus computadores ou que este lhes seja proporcionado. Além dos problemas técnicos que isso pode causar, muitas pessoas podem hesitar em receber e instalar programas com o propósito de participar de um estudo.

Diante do recorte textual, podemos observar que existem condicionantes que interferem diretamente na qualidade dos dados e da interação com os participantes, o que indica a necessidade de estarmos atentos com esses fatores e considerá-los para efetivação das entrevistas. Destaco o estudo de Angelita Alice Jaeger e Karine Jacques (2017), denominado "Masculinidades e docência na Educação Infantil" que se apoia nos estudos de gênero e a abordagem de pesquisa é qualitativa. Neste estudo, foram entrevistados por meio do software "Skype" três docentes masculinos que exercem a docência na Educação Infantil, no Estado do Rio Grande do Sul (RS), no qual foram utilizados recursos digitais para efetivação das entrevistas, tendo em vista fatores como a distância onde os entrevistados estavam situados e os custos para deslocamentos até as localidades.

Diferentemente do recurso empregado no estudo indicado acima, no qual o software utilizado foi o "Skype", recorreremos ao aplicativo "WhatsApp" para

realização das entrevistas, tendo em vista a familiaridade dos participantes com este. Couto e Souza (2017, p.154) dizem:

O WhatsApp é um aplicativo multiplataforma, gratuito, para troca de mensagens instantâneas e multimídias entre pessoas. O programa também permite a criação de grupos para comunicação coletiva via textos, emojis, imagens, áudios e vídeos, além da possibilidade de efetuar chamadas de voz, semelhantes a ligações telefônicas.

Observamos que o aplicativo viabiliza a utilização de variados recursos, mas que ainda assim, existe um predomínio no uso de algumas ferramentas, que podemos considerar mais comuns nos diálogos em individuais ou coletivos (em grupo). Observamos que os entrevistados fizeram uso predominante em suas respostas do recurso de texto, assim como de áudio (posteriormente transcrito na íntegra), no qual Albuquerque e Couto (2018, p.11) nos indica:

Mesmo com a possibilidade de aplicar uma diversidade de linguagens e tipos de conteúdo trocados via WhatsApp, o texto aparece como o formato mais utilizado pelos entrevistados, seguido da mensagem de voz. Na sequência, aparecem outros recursos como o envio de documentos, imagens e, de forma menos expressiva, o envio de vídeos (ALBUQUERQUE, COUTO, 2018, p.11).

Em seu livro “A arte de pesquisar”, Miriam Goldenberg (1999) ressalta que:

(...) a pesquisa é uma atividade neutra e objetiva, que busca descobrir regularidades ou leis, em que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1999, p. 17).

Nesse sentido, a autora nos faz pensar a relação que estabelecemos com os pesquisados, para que essa não interfira no processo de análise dos dados coletados na pesquisa. Também, tem em vista os preconceitos e crenças que temos e como estes podem como modificar os sentidos atribuídos às informações coletadas junto aos pesquisados. Assim, implica entender que nesse processo, é importante dar voz, ser ouvinte e buscar não levar posições dogmáticas ou conclusivas a respeito da temática/assunto em voga, pois se assim fizermos, não haveria necessidade de realizarmos esses processos.

Realizamos a categorização das entrevistas, tendo em vista o formulário virtual e o roteiro semiestruturado de entrevista (apêndices G e H, respectivamente), organizados em três campos de perguntas. O primeiro diz respeito sobre os dados gerais dos participantes, requisitados na pesquisa de levantamento (formulário virtual), o segundo sobre a formação inicial e

continuada e o terceiro sobre atuação docente, estes dois últimos inquiridos a partir do roteiro de entrevistas (apêndice “H”) com os professores.

Considerando os dados obtidos via pesquisa de levantamento, buscamos descrevê-los na medida em que levamos em vista para isso, alguns itens do questionário, como idade, experiência profissional, raça/etnia, naturalidade, município (s) e etapa (s) que atua (m) formação, religião e instituição formadora (Instituição de Ensino Superior). Já em relação aos dados obtidos nos diálogos estabelecidos com os entrevistados, buscamos refletir sobre estes a partir das categorias: formação inicial e continuada, bem como sobre a atuação docente masculina e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

No decorrer deste estudo, tivemos dificuldades em alguns processos, frente às condicionantes sociais e as medidas de enfrentamento à pandemia da Covid-19. Estabelecemos diálogos por aplicativo de mensagens, ligação telefônica, troca de e-mails, assim como em domínios específicos das autarquias municipais e estadual.

Destaca-se que houve mudanças nos processos educativos e administrativos neste período, no qual as prefeituras e servidores da educação, passaram a utilizar com frequência e intensidade os recursos digitais, para planejamento, interação com os estudantes, produção de materiais, formações, reuniões dentre outros feitos. Tendo em vista que estes fatores e outros não citados, podem ter influenciado na participação dos professores em algumas das etapas deste estudo (pesquisa de levantamento e/ou entrevistas).

Considerando estas condicionantes, ao pedirmos o compartilhamento do formulário online para preenchimento dos professores, algumas secretarias nos pediram que fosse postergado esse envio, assim como algumas nos disseram que não poderiam realizar este compartilhamento de forma institucional (por email interno ou outro meio de comunicação). Quando não era possível realizar o envio por via institucional, nos foi disponibilizado os telefones das unidades de ensino, para que entrássemos em contato e verificássemos se professores do gênero masculino trabalhavam nestas unidades e gostariam de participar deste estudo. O Censo Escolar (SEDU/2019), nos indicava o quantitativo de professores homens e mulheres nas unidades de ensino, nas respectivas etapas, o que facilitou em primeira ordem o contato, mas que não

necessariamente os professores estavam ou continuavam vinculados às instituições.

Em contrapartida, em algumas secretarias, ocorreram mobilizações e o formulário online foi enviado rapidamente por aplicativo de mensagens em grupos institucionais já organizados anteriormente, o que facilitou muito o recebimento de respostas. Assim como destaca-se que em dado período, com o baixo quantitativo de respostas recebidas do formulário, buscamos o contato com professores que conhecíamos, frente às nossas imersões no ambiente escolar, em período anterior a este estudo.

3. Docência, feminização e etapas iniciais da educação básica

Ao iniciar a docência no ensino infantil, experiência viabilizada pelo Programa Institucional de Bolsas De Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), bem como no Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, percebi um número reduzido de docentes masculinos, produzindo práticas pedagógicas nestas etapas de ensino. Para Louro (1997, p. 95):

(...) no Brasil é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, o seu predomínio como docentes.

Na educação infantil, compreende-se que o fazer educativo se difere de outros níveis de educação, pois necessita-se do diálogo entre o fazer pedagógico e os cuidados que as crianças necessitam para desenvolver-se. Vejamos que historicamente, este ciclo da educação básica e o cuidado de crianças, é tido como desígnio das mulheres, que a partir dessa medida a atividade escolar infantil, é considerada uma extensão das atividades domésticas que a mulher realiza. Gonçalves e Penha (2015) observam que:

Embora os homens tenham contribuído com o processo de educação de crianças em âmbitos familiares, nos espaços escolares não é isso o que acontece, especialmente na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos, em que há a predominância de mulheres professoras (2015, p.171).

Podemos observar que o recorte acima nos indica que os homens vêm contribuindo para o processo educativo das crianças em contextos familiares, no qual podemos observar no cenário social, proposituras legislativas que buscam estabelecer uma igualdade entre homens e mulheres no que diz respeito à licença maternidade e paternidade. Também podemos pensar que as configurações familiares são múltiplas e diversas, mesmo que se tenha uma valoração de uma modelo tradicional de família, constituída por pai, mãe, filho/a (s).

Nesse sentido, podemos inferir que ao questionar esse processo de ausência ou inserção masculina na educação em âmbito institucional, devem

existir outros espaços formativos/educativos que os homens estejam presentes e possam contribuir com a formação das crianças. Entretanto, o que nos evoca a refletir nesse trabalho de conclusão de curso, é justamente a presença/ausência masculina no processo educativo institucionalizado.

Sendo assim, trago enquanto expressão, os dizeres de João Marcos Largura, que ao estudar em seu Trabalho De Conclusão de Curso (TCC) a respeito da presença/ausência dos homens nas instituições de ensino, com foco nas percepções de pais e mães. Largura (2017) nos diz:

Esse mergulho a realidade cotidiana das instituições educativas nos fez abordar um tema que nos instigava muito, que era o fato da presença dos homens na instituição que estávamos inseridos ser muito menor que a das mulheres. Levando o tema para a discussão com todo o grupo, notamos que não se tratava apenas de algo específico do local que estávamos atuando e sim de todas as outras instituições (2017, p. 8).

O autor, nos expressa que ao partilhar com seus pares sobre sua observação de campo no contexto escolar, a respeito da ausência ou reduzida presença masculina nas instituições de ensino, pode compreender que este cenário era e é mais amplo do que ele havia pensado. Ou seja, ele foi provocado a pensar além de seu contexto, ampliando para um cenário mais geral da rede ensino, para tomar conhecimento do quantitativo de docentes masculinos e femininos e por quais motivos ou inclinações que os homens se afastam ou se inserem na educação das crianças em âmbito institucional.

Neste cenário, creio que olhar para atuação e refletir sobre o que estamos realizando enquanto prática pedagógica, é uma tarefa que pode fortalecer e indicar carências em nosso trabalho. Considero o processo (auto) reflexivo, complexo, pois evoca em nós, o sentido de irmos talvez contra nós mesmos, produzindo crises que talvez não sejam desejadas não só pelos educadores, mas propriamente por qualquer pessoa/profissional em atividade. Assim, cabe pensar como as formações ao longo tempo, tem contribuído para que os docentes sejam provocados a pesquisar a própria prática profissional, evocando-os para o processo de (auto) reflexão e produção de conhecimento a partir de investigações no/do cotidiano escolar.

Ao visualizar essa possibilidade de pesquisa a respeito da própria prática pedagógica, reitero que seja complexa essa tarefa, mas seja instigante

problematizar aquilo que muito vezes é dado, objetivando a busca não só para a qualificação de nossas práticas pedagógicas, mas também que possamos nos compreender enquanto educadores em contínua formação. Nesse sentido ao pensar a respeito das minhas experiências ao longo da formação inicial, compreendendo que os estágios supervisionados (obrigatórios) e não – obrigatórios, são alguns dos espaços que contribuem para a formação profissional e pessoal, além das disciplinas de cunho mais teórico, tendo em vista que essa acepção de processo formativo possa ser ampliada, considerando outros agentes, outras agências e outros lugares que contribuem para a formação pessoal e profissional.

Sendo assim, podemos considerar que além dos processos institucionais da formação inicial em licenciatura em Educação Física, no qual o currículo constituído normatiza dadas realizações, podemos perceber que existe um currículo para além daquele que percorremos na graduação. Este currículo, talvez se refira a aquelas experiências que tivemos fora do contexto regimental/formal do currículo prescrito, como ir a festas, a eventos culturais/esportivos/artísticos, participar de grupos de estudo, manifestações sociais/políticas, namorar, viajar, ir ao cinema, ser voluntário e demais ações não formalizadas.

Essas movimentações que realizamos (ou não), modificam nossa forma de ser, de entender-se no mundo e podem/devem alterar a forma como pensamos em produzir nossas práticas pedagógicas. Esse entendimento, passa também por considerarmos nossas próprias identidades, levando em conta nossas experiências ao longo da vida, que se interligam com a classe social, a etnia, ao gênero, a sexualidade, a raça e demais questões imbricadas com nossa identidade. Podemos considerar também, que o bairro onde residimos, que a escola na qual estudamos, que os espaços de lazer que nos divertimos e as demais experiências que vivemos e com quem perpassamos, podem influir em nossa formação identitária. Larrosa (2002) nos (alerta) diz:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (2002, p.21).

Cabendo pensar assim, que nem tudo que perpassamos nos toca, pois aquilo que signifique enquanto experiência, inscreve marcas em nosso ser, em nosso corpo. Essas marcas vinculam-se a aquilo que dificilmente esqueceremos, a descoberta de algo desconhecido em nós mesmos, o espanto, a ida para um espaço não habitado, a emoção nunca vivida, o primeiro beijo, a primeira palavra lida, aquilo que lembramos com riqueza de detalhes e que atravessa nossa forma de ser, de pensar e agir no mundo.

Entendo assim, que pensar a temática de gênero nas relações de trabalho, aqui refletido nas instituições de ensino da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, implica não só o entendimento dos processos educativos e de cuidado, mas as interações/relações pessoais tidas no meio social, sobretudo no ambiente familiar, no que tange ao cuidado das crianças e dos afazeres domésticos (“cuidados”). Para Louro (1997):

Se, por um lado, práticas e arranjos de ensino sugerem algumas continuidades no processo educativo escolar, por outro, certas modificações indicam possíveis descontinuidades e rupturas. Magistério e escola, como atividades ou instituições sociais, transformam-se historicamente (1997, p.94).

Nesse sentido, ao tomarmos conhecimento que nos primórdios dessa profissão, ela foi ocupada exclusivamente por homens, observamos que ao longo do tempo, houve transformações, como aponta Louro (1997, p.94) para o processo de feminização do magistério. Esse fato nos alerta, para pensarmos as condicionantes de docência, os documentos normativos da educação, a legislação pública, a fala dos docentes a respeito do que fazer pedagógico e o que isso repercute social e culturalmente, a respeito das construções historicamente constituídas das figuras ideais de feminino e masculino no meio social em que estamos inseridos.

Vemos, defronte para este recorte, apontamentos para o gênero feminino, caracterizando-as, como o sexo frágil e destinadas a maternidade, o que nos faz refletir sobre os desdobramentos que essa acepção produz na produção de personalidade feminina e no exercício de sua cidadania na sociedade. Esse conceito, deve produzir pressões as mulheres, no tange a maternidade e na constituição familiar, as condicionando aos cuidados domésticos, a educação

das crianças e demais “obrigações” impostas subjetiva e objetivamente pela cultura.

O entendimento de que existem pressões inerentes ao gênero feminino, também estão em grau e medida, sendo feitas aos homens, mas as “obrigações” são outras, no qual estão ligadas ao sustento familiar, o provimento de segurança, dentre funções delegadas aos homens. Vemos que assim, ambos os gêneros sofrem pressões sociais, que se diferem não só entre homens e mulheres, bem como modifica-se entre os próprios homens e as próprias mulheres, tendo em vista que existem diferentes identidades e culturas em nosso meio social.

Nesse contexto, podemos observar que no decorrer da história a existência de diversas lutas sociais, que conduz nosso olhar para os preconceitos, as culturas hegemônicas e aos grupos socialmente valorados. Para Louro (1997):

[...] já há algumas décadas o movimento feminista, o movimento negro e também os movimentos chamados minorias sexuais vem denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares (1997, p.45).

No Brasil, o direito elementar do voto foi concedido às mulheres, em 1932, o que indica a importância de conhecermos a respeito da história do Brasil e do mundo, para compreendermos e refletirmos sobre as lutas e conquistas sociais tidas no decorrer da história. Louro, Neckel, Goellner (2013, p.14) asseveram que (...) é claro que a luta pelo direito ao voto agregou muitas reivindicações como o direito à educação, a condições dignas de trabalho e ao exercício da docência. Nesse sentido, o movimento do sufrágio universal, não evoca somente a luta pelos direitos políticos, mas ecoa em manifestações múltiplas e diversas na composição de lutas pelos direitos individuais e coletivos.

Fernand Braudel (1989) apud Tomazi (2013, p.141) expressa que a “história é passado e presente, um e outro inseparáveis”, entendo diante da respectiva frase, que determinados acontecimentos que transcorrem na esfera social são de uma herança histórico-cultural que influem nos dias atuais. Sendo assim, podemos observar que atos de preconceitos não se manifestam como no pretérito de nossa sociedade, mas apresentam nova/outra roupagem, dada a transitoriedade das relações sociais.

Em seu livro *Luta por reconhecimento*, Axel Honneth (2003) apud Tomazi (2013, p.144) afirma que “uma luta só pode ser caracteriza de social na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além dos horizontes das intenções individuais, chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo”. Nesse sentido, podemos observar que as mulheres, constituíram (e constituem) movimentos sociais que sofreram (e ainda sofrem) represálias, intentos, reprovações, mas que ainda resistiram (e resistem) e, foram e são importantes para a conquista não só do direito de voto, mas de inserção no mercado de trabalho, de contraporem a um de modelo sexualidade socialmente valorada, de assumirem postos de liderança e reconhecimento público. Conforme Tomazi (2010, p.144) expressa “por meio desses movimentos sociais, procura-se disseminar visões de mundo, ideias e valores que proporcionem a diminuição de preconceitos e discriminações que prejudicam as relações sociais”.

O movimento feminista instala diversas lutas como organiza Tomazi (2010, p.150): a crítica à sociedade patriarcal, a igualdade de condições e de salários no trabalho, o direito à liberdade de uso de seu corpo e o questionamento da heterossexualidade como norma. Segundo Meyer (2003) o movimento feminista desde sua origem é multifacetado, a autora salienta que havia uma diversidade de correntes feministas e definições distintas de gênero, que nem sempre os conceitos convergiam. Entretanto Meyer (2003) assevera que:

De forma mais genérica, no entanto, pode-se dizer que as diferentes definições convergiam em um ponto: com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram e são culturalmente determinadas (2003, p.15).

A exposição acima, nos subsidia para meditarmos a respeito de que os protestos, os manifestos, as reivindicações, as lutas por mais distintas que sejam quanto as pautas e necessidades apontadas, interligam-se em um ponto, de que que a questão biológica (o sexo biológico) não determina as diferenças entre homens e mulheres, mas que estas diferenças foram e vem sendo culturalmente determinadas. Nessa medida, ao pensarmos a respeito da construção cultural das diferenças entre homens e mulheres, das noções de

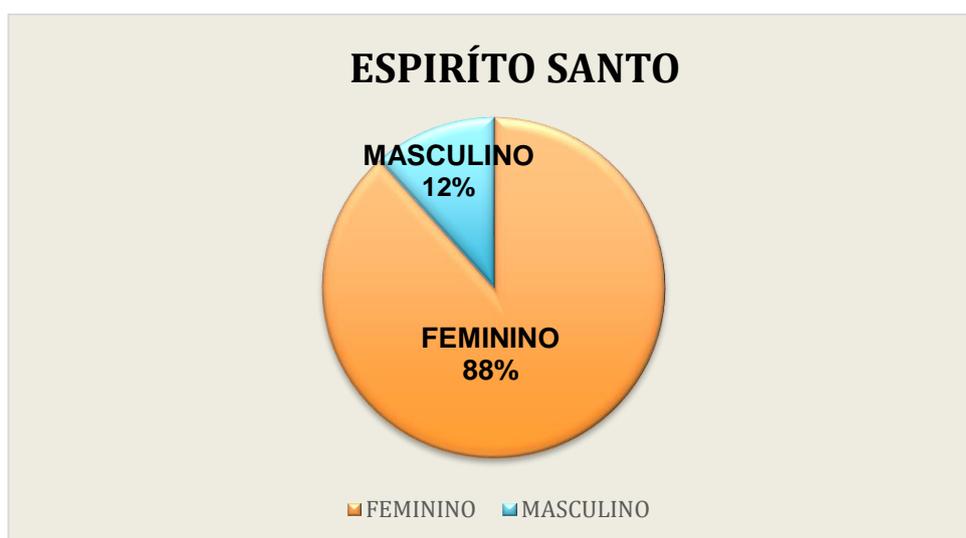
feminino e masculino em nossa sociedade, podemos observar manifestações nas mais diversas esferas, mesmo que estas não sejam aparentes e que ao nos depararmos com dadas situações cotidianas, não consigamos interpretar ou decodificar os significados expostos e suas implicações.

3.1 Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na Grande Vitória

O Ensino Fundamental é considerado a segunda etapa da Educação Básica, organizado em dois ciclos, denominados de anos iniciais (1º ao 5º ano) e séries finais (6º ao 9º), conforme estabelece os documentos norteadores da educação básica, como a Lei 9394/1996 e a Constituição Federal (1988). Focalizamos neste momento, os “Anos Iniciais”, para efeito de análise de dados quantitativos e posterior entrevista aos docentes (caso aceitem), conforme prevê a metodologia do presente trabalho.

No Gráfico 1, são considerados para efeito de análise, os dados obtidos via Censo Escolar, ano base 2019, disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU). A organização do gráfico efetiva-se por gênero dos docentes, que exercem a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Espírito Santo, nas redes municipais e estadual de educação.

Gráfico 1. Docentes nos Anos Iniciais no Espírito Santo (Por Gênero)



Fonte: Censo Escolar/2019 – SEDU/ES⁴

⁴ Dados extraídos do Censo Escolar, ano base 2019, da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU).

Somados os docentes dos dois gêneros (masculino e feminino), totaliza-se 14.475 (quatorze mil, quatrocentos e setenta e cinco) docentes, no qual aproximadamente 88,0 % (12.798) são do gênero feminino e 12,0% (1.677) são gênero masculino. No mergulho realizado nos dados do Censo Escolar (SEDU/2019), não foi possível elencar a formação dos docentes, o que nos alertou da necessidade de requisitar as secretarias municipais e estadual de educação, está informação, para compreendermos sob o ponto de vista da formação profissional, os apontamentos que estes dados podem evocar em nossa interpretação e decodificação do conteúdo.

Podemos observar que os dados apresentados, indicam uma disparidade de docentes do gênero feminino, comparados com os do gênero masculino. Sendo assim, podemos refletir a respeito destes números, mas que ainda não podemos considerar somente estes dados do professorado capixaba para tal exercício. Também podemos e devemos nos debruçarmos na formação profissional inicial e continuada dos docentes, nas narrativas dos professores, na valorização da profissão docente, dentre outros fatores que influem nesse quadro.

Rabelo (2010) ao pesquisar a respeito da atuação docente masculina nas instituições de ensino primário (ensino fundamental, anos iniciais), no Rio de Janeiro-Brasil e em Aveiro-Portugal, reflete sobre os desdobramentos desta inserção e/ou ausência masculina. Este estudo tem como ancoragem teórica a abordagem qualitativa. A autora ao meditar a respeito da inserção e/ou ausência masculina nas séries iniciais do ensino fundamental, aponta que:

A feminização do magistério envolveu várias representações associadas aos 'atributos ditos femininos' que eram necessários para a docência no ensino primário, assim como discursos que tentavam promover o afastamento dos homens do magistério (RABELO, 2010, p.164).

Nesse sentido, somos provocados a pensar, a respeito da construção social das representações que orientam a inserção ou o afastamento de homens e mulheres de determinadas profissões, em conformidade com aquilo que é atribuído como desígnio natural aos gêneros. Essa perspectiva, acaba por configurar quem ou qual gênero deve ocupar determinado espaço, mas se compactuamos com essa visão, talvez estejamos entendendo que essa é a natureza das coisas e que nada por ser feito para alterar essa dinâmica.

Entretanto, como aponta Almeida (1998, apud RABELO 2010, p. 164), existem contradições, pois homens e mulheres trilham outros caminhos, escolhe por onde querem andar, e assumem as responsabilidades e implicações desta decisão.

(...) existe uma liberdade de escolha que concerne a todo ser humano e que o faz traçar seu próprio caminho, que, muitas vezes, é diferente daquilo que dele se espera'. Ou seja, existem homens que escolhem o magistério (assim como existem muitas mulheres que não optaram por profissões 'ditas femininas'), mesmo com todas estas influências sociais contrárias a esta opção.

Em diálogo com o trecho destacado acima, podemos inferir que homens e mulheres têm nos mostrado que nem sempre eles irão atender os desejos sociais, familiares e institucionais que se esperam destes, rompendo com a expectativa e afirmando-se em dada posição. Assim destacamos, que entendemos que independente do gênero do profissional, a necessidade de uma formação profissional qualificada e continuada é necessária. Rabelo (2010) assevera:

Defendemos que para entender o magistério como uma profissão é preciso perceber que não é necessário somente 'o cuidado de crianças' (associado aos atributos considerados 'maternais'), mas muita dedicação, comprometimento, competência, profissionalismo e conhecimento. Como a escola, e o professor, influenciam em uma das primeiras socializações do indivíduo, é preciso instigar uma revisão dos estereótipos e representações de gênero dos professores para que estes não sejam transmitidos e absorvidos pelos alunos (2010, p.165).

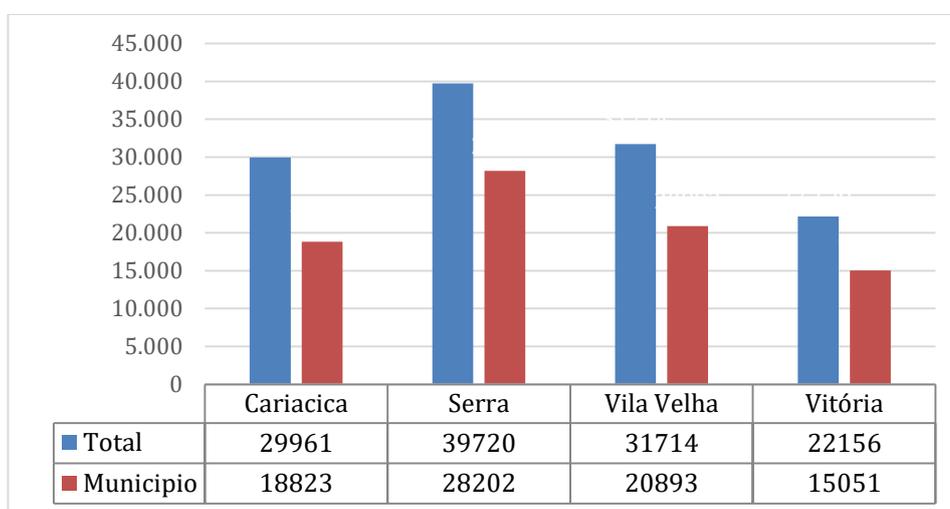
Significações, podem ser construídas pela comunidade escolar, a partir das temáticas que tensionam o cotidiano, contribuindo de alguma forma para a produção do conhecimento da/na prática pedagógica institucionalizada e que impliquem na valoração da docência, da educação e dos atores que interagem nas instituições de ensino. A escola, nesse sentido, está sendo entendida como um espaço de construção de conhecimento e que este, é elaborado de forma coletiva, na medida em que a mobilização possa ter dimensões internas e externas.

A efetivação de grupos de estudo voltados para uma política institucional de formação continuada, a construção de grupos de pais e/ou responsáveis, que venham debater de forma aberta e democrática junto aos demais profissionais das instituições de ensino, temáticas/assuntos que atravessam a esfera

educativa e os processos sociais, são possibilidades de interação que a comunidade escolar pode implementar, dentre outros eventos ou iniciativas não elencadas aqui e que talvez já ocorram.

A seguir, (Gráfico 2) está ilustrado, os dados consolidados das matrículas efetivadas nas séries iniciais do ensino fundamental, do ensino público capixaba. São elencados os dados de quatro municípios (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória) que compõem a Região da Grande Vitória, desconsiderando os demais municípios (Fundão, Guarapari, Viana) que compõe a referida, por questões de viabilidade e exequibilidade deste estudo.

Gráfico 2. Matrículas nos Anos Iniciais (Por Município)



Fonte: Censo Escolar/INEP (2019)⁵

Os dados, foram extraídos do Censo Escolar, ano base 2019, documento este confeccionado/organizado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), no qual foram considerados para efeito de consolidação dos dados estatísticos neste gráfico, as matrículas efetivadas nas redes municipais e estaduais de educação. Em paralelo, estão consolidadas a totalidade de matrículas efetivadas nos municípios, considerando as matrículas das esferas estadual, municipal e privada, não havendo indicação da existência de matrículas em instituições federais, em virtude desta etapa ser de responsabilidade primária dos municípios, conforme atribuído em legislação vigente (Lei 9.394/96).

Observei nesse inquérito, que existem documentos importantes no processo institucional e profissional da Educação infantil e demais etapas da

⁵ Dados extraídos do Censo Escolar (Sinopse Estatística da Educação Básica), ano base 2019, do Ministério da Educação do Brasil (MEC).

Educação Básica, como a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto Da Criança e Adolescente (1990), as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), , o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.(RCNEI), a Lei (9394/96) de Diretrizes e Bases (LDB) bem como os currículos e as políticas públicas educacionais estaduais e municipais. Essas e demais produções pretéritas, que promulgam regras, condicionantes, implicações, deveres e direitos às instituições, aos cidadãos civis e profissionais da educação pública e privada brasileira, foram e são importantes na construção de outras produções legislativas e ações para o acesso e qualidade do ensino, podendo ser exemplificada pela Lei 9394/1996, que confere no Art.61 para o exercício docente, formação em nível superior.

3.2 Ensino Infantil na Grande Vitória

A Educação Infantil, compreende a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, conforme estabelece a Lei 9.394/1996, denominada “Lei de Diretrizes e Bases”. Assim é expresso no Art.29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996; 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem a criança como:

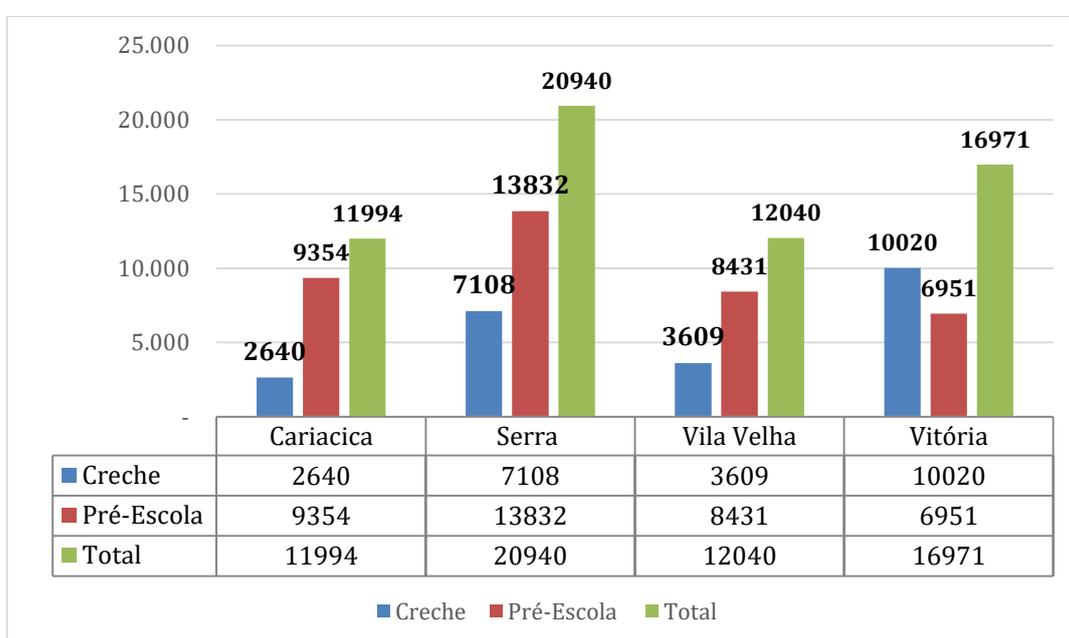
Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Tendo em vista esta acepção, referente a definição que este dispositivo legal da educação expressa, considero importante destacar que a criança neste texto, não é considerada mera reprodutora e receptora de cultura, mas um sujeito que produz, significa e ressignifica a cultura em dado contexto social. Cabendo pensar, que ao desenvolver práticas pedagógicas com e para as crianças, não só ensinamos a elas, mas também aprendemos a como ensinar, processo este que não desconsidera nem os conhecimentos científicos, tampouco os

conhecimentos que as crianças expressam, é o diálogo entre estes que produz significados aos envoltos.

Busquei captar via “Censo Escolar”, documento formalizado pelo Ministério do Estado da Educação (MEC) do Brasil, o quantitativo de matrículas efetivadas nos estabelecimentos de ensino público, nos municípios delimitados da Região da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória). Para fins de esclarecimento, também compõe a Região da Grande Vitória os municípios de Fundão, Guarapari e Viana, no qual delimitou-se o elenco de municípios, para ter viabilidade do exercício dessa pesquisa.

Gráfico 3. Matrículas na Educação Infantil (Por Município)



Fonte: Censo Escolar – MEC/2019⁶

Ao analisar o gráfico acima (Gráfico 3), dos territórios em evidência, é possível observar uma diferença aparente de matrículas dos municípios de Vitória (10.020 mil matrículas) e Serra (7.108 mil matrículas) e comparadas as matrículas de Vila Velha (3.609) e Cariacica (2.640 mil matrículas) na etapa denominada Creche. Quanto às matrículas no ciclo denominado “pré-escola”, pode-se observar o aumento delas nos municípios de Cariacica, Serra e Vila

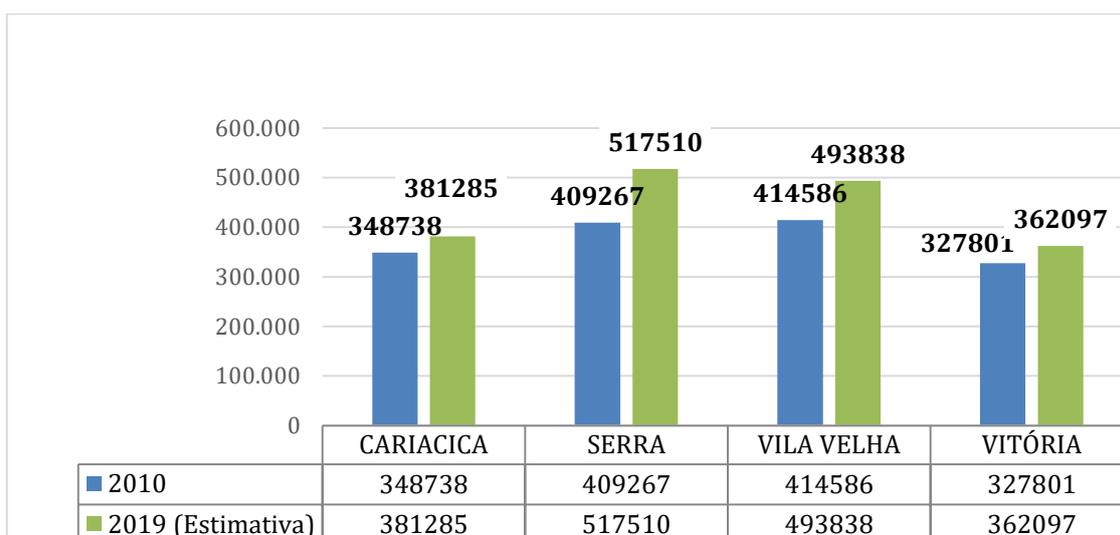
⁶ Os dados foram extraídos do Censo Escolar, formulado pelo Ministério do Estado da Educação do Brasil, ano base 2019, referentes as matrículas efetivas da rede municipal de educação, desconsiderando-se as matrículas efetivadas na rede estadual, federal e privada. Acesso realizado no dia 09/05/2020, site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados#>

Velha e o declínio no município de Vitória, comparadas às do ciclo denominado “creche”.

Pode-se considerar, para justificar a diferença de matrículas, a demanda dos munícipes pelo acesso a essa etapa de ensino, conjugada ao quantitativo populacional e de natalidade, a falta de unidades de ensino e de políticas públicas para a primeira infância, sem contar o dispositivo legal (Art.4, parágrafo I, da Lei 9394/1996) que não efetiva em seu texto a obrigatoriedade de oferta pública e gratuita de ensino para crianças de 0 a 3 anos.

No gráfico abaixo (Gráfico 4), trazemos como um dos parâmetros para a diferença de matrículas efetivas nas redes municipais de educação, das cidades em voga, o quantitativo populacional do último Censo (2010), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e estimativa futura (2019).

Gráfico 4. Censo Populacional (IBGE) das Cidades (Escala de Mil)



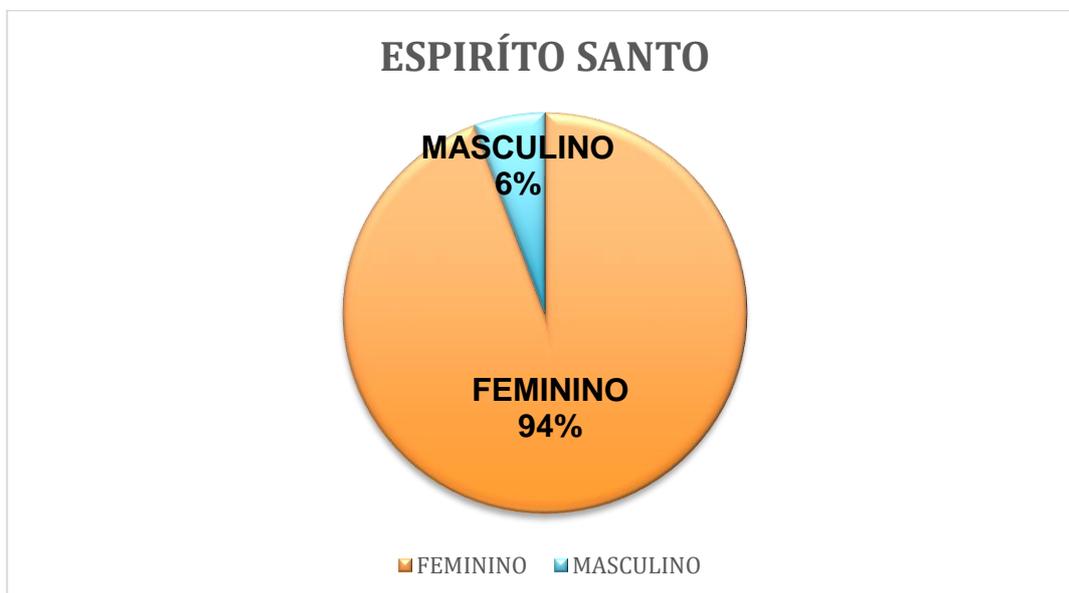
Fonte: Censo IBGE/2010

Em 2010, o município de Vila Velha (414.586 mil) entre os destacados, aparece como o mais populoso da Região da Grande Vitória, seguido por Serra (409.267 mil), Cariacica (348.738 mil) e Vitória (327.801 mil). A estimativa futura, datada para o ano de 2019, nos mostra um crescimento demográfico em todos os municípios, no qual é perspectivado um crescimento significativo no município de Serra, passando este a ser o mais populoso da Região da Grande Vitória, passando o município de Vila Velha. Cariacica permanece como o terceiro município mais populoso dos em evidência, seguido por Vitória. Cabe considerar

que pode haver um movimento migratório dos munícipes de uma cidade para outra na Região da Grande Vitória no decorrer do período em evidência, entre 2010 e a estimativa para 2019, dado os investimentos em infraestrutura, serviços (saúde, segurança, educação, esporte e lazer), geração de emprego e renda, dentre outros fatores correlatos.

A seguir, apresentamos os dados referentes (Gráfico 5) aos docentes que atuam na rede municipal do Espírito Santo, no qual os números totais consolidados, estão categorizados por gênero. São 11.387 mil professores na educação infantil vinculados as redes municipais de educação, sendo 10.931 mil (94%) do gênero feminino e 656 (6%) do gênero masculino.

Gráfico 5. Docentes na Educação Infantil no Espírito Santo.



Fonte: Censo Escolar/2019 – SEDU/ES⁷

Destacamos que mesmo que haja uma divisão institucional e/ou legislativa dos ciclos que compõem a primeira etapa da educação básica, os docentes podem atuar nestes (creche e pré-escola) em mesma instituição e/ou também em instituições distintas dentro do mesmo município. Também pode ocorrer de docentes que atuam no turno matutino em um município e no vespertino em outro, vice-versa. Essa dinâmica nos faz pensar a respeito dos desdobramentos que esse processo de deslocamento, promove em relação

⁷ Os dados foram extraídos do Censo Escolar, ano base 2019, disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU).

desgastes físicos, emocionais, psicológicos e conjunturais e os desdobramentos na qualidade de vida dos profissionais.

Ao refletirmos a respeito do quantitativo, de docentes apresentado na Educação Infantil, com o olhar para o gênero, enquanto categoria de análise, podemos observar que apesar de a minoria dos docentes masculinos, podemos destacar que os docentes que estão atuando, não podem ser desconsiderados em decorrência de dados quantitativos, muito pelo contrário. Entendemos que os dados quantitativos nos subsidiam olhar o cenário geral dos docentes de uma região delimitada, bem como de um contexto estadual. Mas que ainda, a possibilidade de compreendermos a partir das narrativas destes docentes, as motivações e outros fatos para sua atuação nesta etapa da educação básica, nos leva acreditar que essa dinâmica pode produzir significações proveitosas para o debate desta temática.

Nesse sentido, entendemos que os homens, ao atuarem em etapas, onde circula a consideração de que o cuidado de crianças é “desígnio de mulheres”, em face de uma acreditação de que esta tarefa é natural a estas, nos faz pensar que estes docentes masculinos rompem com os determinismos culturalmente construídos e assim produzem novos sentidos a respeito destes conceitos impetrados em nosso meio social. Rabelo (2010, p.547) assevera:

Ao mesmo tempo, o conceito de gênero nos possibilita enxergar que, apesar dos encaminhamentos sociais e culturais normalizadores a respeito das profissões, homens e mulheres desafiam essas noções, rompem barreiras e ousam se profissionalizar em nichos que, para elas e eles, não foram direcionados.

Assim, consideramos que entender, o predomínio de docentes femininas e o número diminuto de docentes masculinos, não é uma tarefa que implica somente, interpretar o quantitativo por si só, mas de podermos mergulhar neste estudo, em narrativas, que dialogam com os estudos de gênero, que dialogam com a história da profissão docente e com outras temáticas que atravessam o fazer educativo. Assim entendemos, que esse processo, envolve desde a consideração das narrativas dos docentes, os dados quantitativos, os currículos de formação, os programas de formação continuada das secretarias, os documentos norteadores da educação, o entendimento a respeito da valorização docente, dentre outros fatores que interligados com a ausência ou permanência de docentes nos ciclos em evidência neste estudo.

4. HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que podemos falar sobre eles?

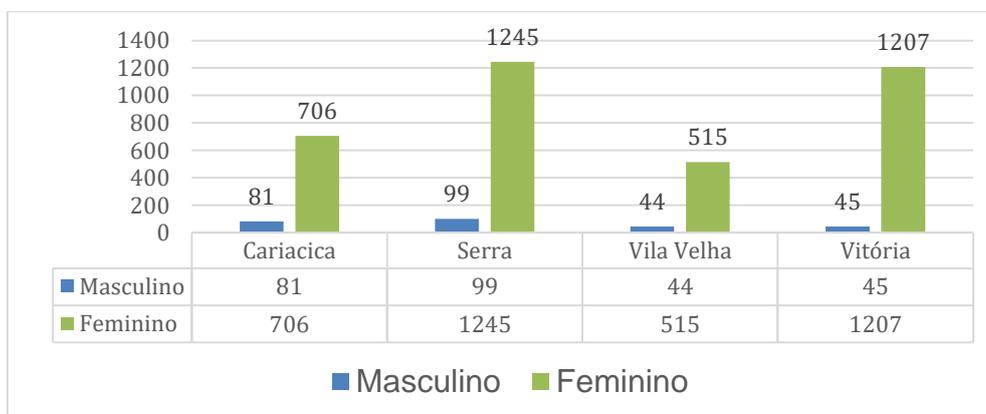
4.1 Educadores Homens no Ensino Infantil na Grande Vitória

Ao ter vistas para a atuação docente masculina na educação infantil e séries iniciais, consideramos a análise de Venturini e Thomasi (2013, p.10) que nos alerta (...) “o homem pode ser vítima de preconceito nessa profissão ou sua inserção pode proporcionar que a profissão passe a ter valorização”. Assim, podemos verificar que a inserção masculina nas instituições de ensino vem repercutindo no cenário educativo, social e acadêmico, de modo que a audição dos profissionais, pode ser uma alternativa interessante e necessária para tomarmos conhecimento de suas narrativas e refletirmos conjuntamente a respeito dos desdobramentos desse processo. Saporoli apud Venturini e Thomasi (2013, p.10) diz:

A presença masculina na docência da Educação Infantil tem se mostrado pouco representativa para que sejam possíveis mudanças nesse sentido e, as razões que mantêm o homem afastado dessa profissão ainda têm mitos e ideias arraigados sobre masculinidade, espaço profissional ocupado preferencialmente por mulheres, além dos baixos salários, condições inadequadas de emprego e baixo status da profissão.

Considerando estes aspectos a respeito da presença masculina na Educação Infantil, realizamos o mapeamento (Gráfico 6) dos docentes do gênero feminino e masculino em quatro municípios da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória).

Gráfico 6. Docentes na Educação Infantil (Por Município e Gênero)



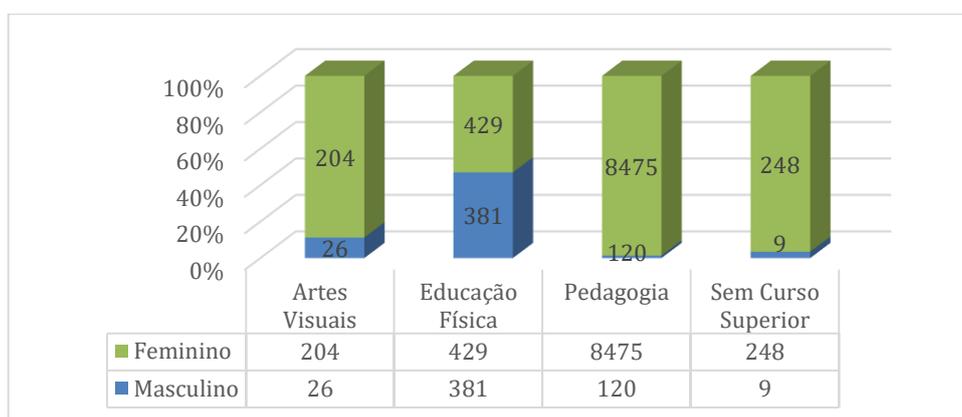
Fonte: Censo Escolar - SEDU/2019⁸

⁸ Censo Escolar – SEDU/2019, disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Segundo a nota do referido documento, um docente pode atuar em mais de

Quando buscamos refletir a respeito do quantitativo de professores, tendo como ponto de partida os estudos de gênero, enquanto categoria de análise, também podemos pensar o currículo de formação profissional destes educadores. Pode-se indagar que considerando a valia de que as mulheres têm o “dom natural” de cuidar, qual seria a necessidade de formação para exercer essa profissão, quando se tem, enquanto enfoque principal do exercício profissional, os cuidados que as crianças necessitam.

Assim, com esse ideal posto, além dos baixos rendimentos e o reduzido prestígio social, os homens foram migrando para outras profissões, afastando-se do magistério e de modo gradual as mulheres se inseriram e constituíram uma profissão majoritariamente exercida profissionalmente por mulheres professoras. Esta etapa, hoje, pensada de um modo diferente do passado, sofreu modificações importantes durante seu curso até a institucionalização e profissionalização. Nesse sentido, a educação infantil, desenvolveu-se a partir de estudos, produções literárias e práticas pedagógicas que consolidam um campo educativo com um arcabouço rico de documentos, normas, leis, diretrizes que respaldam o fazer educativo nesta etapa de ensino, enquanto atividade pedagógica e não só de cuidado, propriamente dito.

Gráfico 7. Formação Docente na Educação Infantil (Por Gênero)



Fonte: Censo Escolar - SEDU/2019⁹

uma instituição de ensino. Pode-se observar a disparidade em todos os municípios apresentados, na comparação do quantitativo de docentes do gênero feminino e masculino, tendo em vista que existe um predomínio de mulheres professoras.

⁹ Censo Escolar – SEDU/2019, disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

Os dados acima (Gráfico 7) são referentes a todos os municípios do Estado do Espírito Santo, não sendo organizado inicialmente as estatísticas específicas das autarquias municipais em voga no presente trabalho. Salienta-se que nos dados obtidos a partir do documento fornecido pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), existe o quadro completo de formação profissional dos professores/profissionais. Ao todo na Educação Infantil, estão registrados 659 profissionais do gênero masculino e 10.931 (mil) do feminino. Em tempo, consideramos importante citar que o quantitativo de profissionais do gráfico representa apenas os profissionais licenciados em artes visuais, educação física e pedagogia e aqueles sem formação superior. Nos dados obtidos visualizamos que existem profissionais formados em Artes Visuais (Bacharelado), Educação Física (Bacharelado) e Pedagogia (Ciências da Educação/Bacharelado), no qual não sabemos se essas formações foram utilizadas para ingresso no quadro de professores ou quais critérios eram ou foram adotados a investidura no cargo de professor.

Ainda, observando o Gráfico 7, percebemos que em todos os quatro grupos expostos (formações), as mulheres são maioria, com ressalvas para os dados apresentados referente aos licenciados em Educação Física, no qual existe uma aproximação do quantitativo de profissionais. Essa aproximação deve ocorrer frente aos sentidos que essa área de atuação profissional nos remete, em virtude das considerações de força, virilidade, competição esportiva (espetáculo), que podem aproximar o homem deste campo de conhecimento e formação profissional, no qual estes atributos estão ou vem sendo interligados a uma acepção de masculinidade reconhecida e valorada em nossa sociedade.

No curso de formação licenciatura em Pedagogia, podemos perceber a partir dos dados obtidos, que existe uma formação massiva (grande quantidade de profissionais), estabelecendo-se entre os demais cursos, como a graduação mais realizada frente às demais formações. A respeito da ausência ou da reduzida participação masculina no curso e na obtenção da titulação de graduado em Pedagogia, Gonçalves e Penha (2015, p.171) asseveram:

(...) percebemos que existem poucos homens estudantes ou graduados em Pedagogia, curso que se caracteriza como a base para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. E entre os homens que fazem a opção por cursar Pedagogia, muitos acabam desistindo, sendo poucos os que de fato permanecem ou concluem o referido curso de graduação.

Defronte à reflexão das autoras sobre a inserção e permanência de homens no curso de pedagogia, assim como daqueles graduados, podemos entender que já observamos pistas que influenciam nesse processo. Dentre elas está aos atributos que social e historicamente vem sendo delegados as mulheres quanto aos cuidados das crianças, assim como do caráter vocacional que circula no imaginário social.

Além destes aspectos, também temos indícios de que no exercício docente, destacando-se a educação infantil, professores homens são questionados quanto a sua inserção nas instituições de ensino infantil. Nesse sentido, Monteiro e Altmann (2014), apontam:

A entrega de flores para a nova professora no primeiro dia de aula e o questionamento 'mas pode, professor na educação infantil?', por uma mãe de aluno, retratam uma cena na qual a presença do homem não era esperada (MONTEIRO, ALTMANN, 2014, p. 731).

Assim, podemos refletir que existem condicionantes no processo formativo inicial e posteriormente no exercício profissional que levam estudantes de pedagogia, a desligarem desta formação, assim como de graduados a não atuarem nas etapas iniciais da educação básica. Confere assim, refletir sobre como se dá às experiências formativas no âmbito da formação inicial, especialmente no que diz respeito aos estágios supervisionados e também no processo de inserção de homens professores na educação de crianças pequenas.

4.2 Gênero, Formação e Currículo na Educação Básica na Grande Vitória

Anteriormente, fizemos um levantamento estatístico e considerações a respeito da atuação docente, na primeira etapa da educação básica, que é a Educação Infantil, tendo como referência os estudos de gênero, a legislação educativa, a Constituição da República Federativa do Brasil (1998), o Estatuto da Criança do Adolescente (1990), assim como outros documentos importantes para o processo de institucionalização da educação brasileira.

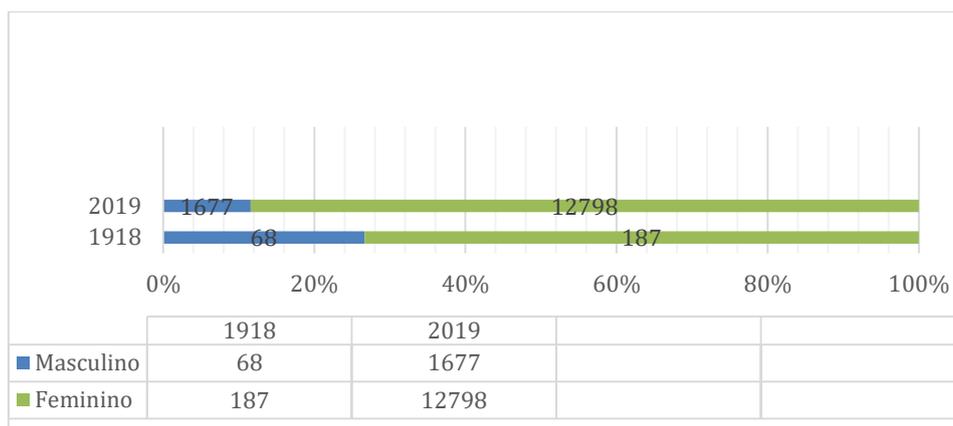
Neste tópico, o enfoque se dá nas séries iniciais, do ensino fundamental, que é o primeiro ciclo (1º ao 5º) desta que é considerada a segunda etapa do

ensino básico. A análise consiste na compreensão do processo de acesso das meninas/mulheres à escolarização no Estado do Espírito Santo, bem como a inserção das primeiras professoras no magistério público capixaba. Como referência utilizamos o livro: “Professoras primárias: profissionalização e feminização do magistério capixaba (1845-1920)”, de autoria da capixaba, pedagoga e doutora em Educação, Elda Alvarenga. Embora o estudo é de um recorte histórico anterior, permite compreender o quadro presente nos dias atuais.

O ensino fundamental de 9 anos, é organizado em dois ciclos, denominados “Anos Iniciais” (1º ao 5º ano) e “Anos finais” (6º ao 9º ano), no qual a Lei 9394/1996 (LDB) normatiza a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, no qual conjuga-se a este dispositivo legal, a legislação (lei) 11.274/2006, que indica matrícula obrigatória para crianças de 6 anos. Considerando estes dispositivos legais, podemos inquirir sobre como vem sendo o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na educação básica, no concerne à transposição da legislação em políticas públicas de acesso e qualificação do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p.27) organiza o Ensino Fundamental de 9 anos em cinco áreas do conhecimento, conforme indica o parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE). São elas: Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso. O Art. 210, da CF/1988, afirma que (...) serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Ainda, no inciso 1º, orienta que (...) ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Gráfico 8. Docentes nos Anos Iniciais (Por Gênero)



Fonte: Censo Escolar 2019/SEDU e Alvarenga (2018, p.199)¹⁰

- **Nota 1:** Os dados referentes ao ano de 1918 de Alvarenga (2018) que reflete o quantitativo de docentes normalistas e de concursados. Dos 68 professores do gênero masculino, 17 são normalistas e 51 são concursados. Das 187 professoras do gênero feminino, 104 são normalistas e 83 são concursadas.

Defronte a Gráfico 8, podemos constatar que no decorrer de 100 anos, as mulheres professoras são e vem sendo maioria no magistério capixaba, ou seja, esse predomínio centenário nos evoca a entender o processo que constituiu uma profissão majoritariamente feminina. Alvarenga (2018) ao justificar o período delimitado para análise do processo de inserção feminina a educação institucionalizada, bem como o processo de feminização do magistério capixaba (2018, p.22) expressa (...) em 1920, já é possível observar a presença majoritária das mulheres tanto na docência das escolas primárias do Estado como na Escola Normal". Alvarenga (2018) expressa:

Quanto ao recorte temporal, delimitamos os anos de 1845 – ano que foi contratada a primeira professora primária do Espírito Santo – a 1920, quando os dados apresentados pelo recenseamento indicam que o magistério primário já se encontrava parcialmente feminizado (p.22).

Assim, podemos observar que nesse período de 100 anos, pudemos passar da proibição ao acesso das meninas/mulheres a educação no Estado do Espírito Santo, a mudanças estruturais, curriculares, organizacionais, formativas e sociais significativas. Essas transformações passam desde a formação de classes compostas somente por meninas, da organização em classes mistas

¹⁰ Os dados referentes ao quantitativo de docentes do ano base 2019, recebidos da Secretaria do Estado da Educação não indicam quantos docentes são concursados ou estão em designação temporária.

(meninos e meninas na mesma sala), da acepção de um currículo que indicava o ofício da agulha como importante para a formação das mulheres, até a consolidação de um currículo nacional sem aparente distinção de gênero. Gonçalves e Penha (2015) expressam:

(...) se voltarmos ao passado na época Jesuítica percebemos que os educadores eram homens e as mulheres sequer podiam frequentar as salas de aula. Dessa forma não poderiam se tornar professoras (p.174).

Ora, o direito elencado hoje no texto constitucional e outras providências que instituem normativas para a condição de isonomia entre os pares, nos possibilita ao dialogar com as referências que versam a respeito da educação e seus contextos, pensar o quão é importante recorrer a essas produções não a fim de comparar tempos díspares, mas de compreender a construção dessas acepções e o que repercutem no cotidiano. Vemos que as características colocadas como femininas, relacionadas aos cuidados com a casa, a família, aos filhos (as), produziram significações para que se tenha uma mudança no quadro de docentes nas instituições de ensino. Gonçalves e Penha (2015, p.175) dizem:

No passado havia apenas homens professores, a associação entre as habilidades femininas, principalmente relacionadas com a maternidade e a educação escolar de crianças, foram fatores que contribuíram para que gradativamente os homens se afastassem da profissão, tornando o magistério uma área de atuação mais feminina.

Nesse sentido, compreende-se que essa mudança ocorreu gradativamente, com o processo de inserção das meninas no ensino primário até o acesso ao ensino superior, dinâmica que contribuiu para o processo de feminização docente. Em virtude do desinteresse dos homens pela profissão em decorrência dos baixos rendimentos (remuneração), das condicionantes e da valorização deste trabalho, fatorem esses associados as considerações atribuídas ao gênero feminino quanto ao cuidado e a educação das crianças, contribuíram para o afastamento masculino da docência. Alvarenga (2018) expressa:

Acreditamos também que a precarização do magistério e os baixos salários com que eram remunerados os professores, contribuíram para que muitos homens abandonassem a profissão. Nesse movimento, as mulheres foram ocupando os postos já desinteressados para os homens (p.24).

Apesar disso, podemos observar que existem narrativas no âmbito social e político que indicam a importância e a necessidade dos professores para o processo educativo e ao progresso da nação, entretanto cabe pensar se essa valorização difundida em grande medida em discursos/narrativas por gestores públicos (políticos), realmente vem efetivando-se em ações e políticas públicas. Nesse sentido, devemos observar e refletir quais os movimentos que estão sendo realizados na contemporaneidade para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade e que repercute a curto, médio e longo prazo nos indicadores de promoção social e redução das desigualdades entre os cidadãos.

Ao nos debruçarmos no processo de formação e inserção das meninas/mulheres na educação institucionalizada no estado do Espírito Santo, podemos observar que a discussão e transformação do ensino, passa pela produção de reformas e normatizações que influem diretamente nas práticas pedagógicas. Alvarenga (2018) indica que:

No entresséculo, as reformas do ensino empreendidas por Moniz Freire (1892) e Gomes Cardim (1908) promoveram alterações na instrução primária no Espírito Santo ao aprimorarem a institucionalização do ensino público, expandirem as matrículas em escolas públicas para ambos os sexos, reformularem a Escola Normal e estabelecerem parâmetros para a profissionalização do magistério exercido, tendo a Escola Normal como *locus* privilegiado para a formação de mulheres professoras (2018, p.21).

Vemos a partir do recorte textual, que as reformas educativas explícitas foram significantes para que ambos os gêneros frequentem a mesma classe, além de outras providências instituídas, que promulgam lugares para a formação profissional, com um direcionamento efetivo para a formação de mulheres professoras.

Durante um período, as meninas/mulheres, não tinham sequer o “direito” de frequentarem as escolas, posteriormente conquistaram o acesso às instituições de ensino, entretanto, por motivações morais de época não frequentavam as mesmas classes dos meninos, assim como, cabe salientar que o currículo escolar não era o mesmo para os gêneros, como destacado anteriormente. Louro (1997) assevera:

(...) estabelecem-se expectativas e funções diferentes eles e elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras honestas e prudentes ensinam meninas, homens ensinam

meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, tem objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas (1997, p.96).

Entendemos que a consolidação de um currículo comum (podendo ser exemplificado pela BNCC) é de suma importância para a educação básica, ainda que saibamos de suas limitações, assim como entendemos que só a formulação deste referencial não basta. Quando consideramos que o referencial supracitado, não sinaliza nos escritos o que meninos e meninas, homens e mulheres devem ou deveriam fazer, temos que ter em vista que isso pode ocorrer ainda que isto não esteja prescrito. Essa consideração, passa pela propositivas pedagógicas que organizamos, que talvez não questionamos situações ou ações dadas como comuns, que são norma, que apareça, ajude e tenha desdobramentos na manutenção do “status quo”. Para Louro (1997):

Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que nunca está finalizado ou completo (1997, p.16)

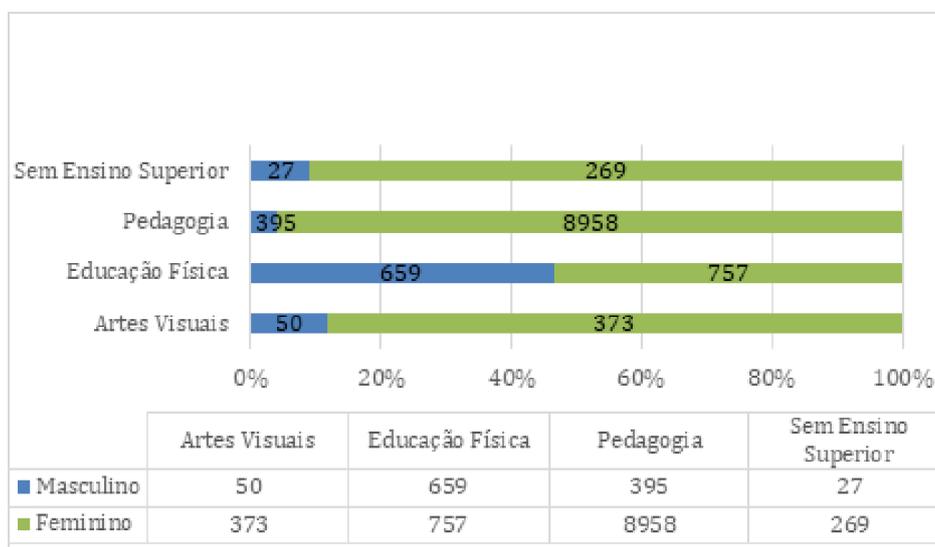
Refletimos ainda, que havendo importantes lacunas na formação inicial, seja quanto a reflexão sobre as temáticas de gênero e sexualidade e/ou demais questões que atravessam a experiência educativa/formativa, pode e deve haver tamanha dificuldade na transposição dos conteúdos. A formação inicial talvez possa estimular em nós professores em formação, a entendermos que o exercício da atividade docente é complexo e potente, na medida que possamos contribuir na transformação social, sendo indissociável deste movimento a busca pelo conhecimento, bem como de sua produção.

Assim, mostra-se aparente a necessidade de uma contínua produção de conhecimento a respeito dos processos formativos iniciais, bem como das práticas pedagógicas, das formações e avaliações continuadas. Esses estudos, podem contribuir com a elaboração e adoção de medidas que deem “confiança” para os professores em trabalhar pedagogicamente com as temáticas transversais ou conteúdos contemporâneos que repercutem no meio educativo e impliquem no desenvolvimento das identidades docentes, bem como das identidades estudantis.

O currículo tende a ser construído e ressignificado ao longo do tempo, pelos atores e instituições envolvidas no meio cultural, educacional e social, no qual a inserção ou exclusão de preceitos incidirá sob influência não só das necessidades contemporâneas, mais precisamente pelos interesses políticos e de poder. Comprendemos assim, que este currículo não seja estático, que resida em um único lugar, mas nômade, em constante mudança, mesmo que essa não seja sistematizada nos documentos orientativos/normativos da educação básica, bem como da formação de professores.

No Gráfico 9, indicamos os dados referente aos professores dos “Anos Iniciais” do Ensino Fundamental, vinculados institucionalmente com as secretarias de educação na esfera estadual e municipal do Espírito Santo.

Gráfico 9: Formação Docente nos Anos Iniciais (Por Gênero)



Fonte: Censo Escolar – SEDU - 2019¹¹

Nestes dados obtidos via Censo Escolar de 2019, disponibilizados pela SEDU, tivemos conhecimento a respeito da formação dos docentes, no qual podemos visualizar uma diversidade de formações, para além dos tradicionais cursos em licenciatura, que possuem foco específico para a formação de professores. Podemos citar alguns desses cursos como: Administração, Agronomia, Análise de Sistemas da Informação, Direito, Enfermagem,

¹¹ Os dados foram coletados do Censo Escolar, disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, ano base 2019

Engenharias (Agrícola, Civil, Mecânica e Química), Jornalismo, Psicologia, dentre outros.

No Gráfico 9 (Formação Docente/Anos Iniciais), percebemos novamente o predomínio do gênero feminino em todas as formações explicitadas (Arte, Educação Física e Pedagogia), bem como entre aqueles docentes que não têm formação superior. Nesse sentido, podemos observar que aquilo que Alvarenga (2018) expressa a respeito desse quantitativo majoritário já em 1920 no Espírito Santo, tanto nos cursos de formação para a docência quanto na regência de classes de professoras mulheres, manifesta-se até os dias atuais.

A diversidade de formações que encontramos no “Censo Escolar 2019 (SEDU)” e destacamos anteriormente nos faz pensar a especificidade da formação para a docência, no sentido de entendermos que provavelmente no decorrer do tempo, é possível que não havia a necessidade de uma formação específica e que os requisitos para a investidura nesta profissão foram modificando-se no decorrer da história. Assim, temos pistas para refletir, que ao longo do tempo as exigências e o processo de qualificação e profissionalização para o exercício docente foram sofrendo metamorfoses e como estas influem na qualidade do ensino ofertado e na valorização do magistério. Neste sentido podemos apontar a LDB (Lei 9394/96) que indica, enquanto exigência mínima para a docência na educação básica, formação em nível superior. Também podemos destacar o Art. 206, inciso V, da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que dispõe sobre a sistematização dos planos de carreira e a respeito dos processos de seleção.

Ao visualizarmos as formações, podemos perceber que para além do predomínio do gênero feminino se repetir em todas as formações de professores em voga, existe a aproximação quantitativa dos profissionais formados em licenciatura em educação física. Essa aproximação, pode e deve acontecer devido as conceituações que estão intrínsecas a esta área do conhecimento e formação profissional, que vem representando e/ou afirmando ao longo do tempo, algumas características valoradas ao gênero masculino, como força, virilidade, luta, desempenho, competição, dentre outras.

Quando elencamos essas características ou aspectos que estão ligados e valorados ao gênero masculino, em certa medida podemos inferir que os homens que fogem ou distanciam-se destas características, têm ou podem ter

sua identidade masculina questionada. Nesse sentido, a mesma condição (questionamento) aplica-se ao gênero feminino, quando as mulheres se afastam dos ideais postos a elas, podendo ser exemplificado na participação de meninas no futebol, que se evidenciam repercussões sociais da imersão nessa modalidade, permeadas por preconceitos e discriminações.

Esses questionamentos, direcionados a ambos os gêneros, tencionam e refletem em questões relacionadas à sexualidade, a organização e composição familiar, na educação das crianças e jovens, bem como na constituição do magistério, enquanto profissão exercida majoritariamente por mulheres professoras.

A respeito do questionamento da sexualidade, podemos indicar que tendo em vista as acepções de cuidado, sensibilidade e afeto estarem historicamente intrínsecas com o gênero feminino, os homens quando expressam essas representações seja na escola ou em outro espaço laboral (ou não), podem ter sua sexualidade questionada, dada a valia que aquelas caracterizações (ou outras) são femininas (realmente são?). Quando meditamos a respeito dessa questão, surge a inquietação de como estamos formando homens e mulheres, meninas e meninos em nossa sociedade, quais os desdobramentos da negação/repressão as emoções que os homens sentem (como diz a música “homem não chora¹²”), assim como das expectativas direcionadas às mulheres/meninas, quanto à responsabilidade pelas tarefas domésticas e/ou maternais (só as mulheres são responsáveis pela organização, zelo e cuidado das crianças e da casa?).

Este aspecto de tensionamento a sexualidade masculina, pode ser mais um fator de condução, para que os homens escolham a formação em Educação Física, dadas as representações desta área, como indicamos anteriormente. Assim, ainda nos inquieta se essas representações são “realmente” o motor para o distanciamento dos homens da docência, coadunadas com a (des)valorização da atividade docente, dentre outros aspectos que influem na aproximação de uma área de formação ou no afastamento da mesma ou da própria docência.

¹² Música “Porque Homem não chora”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M3_405oMg3s. Acesso: 04/04/2021

Nesse sentido, podemos observar o que Gonçalves e Penha (2015) indicam, quanto a necessidade do diálogo a respeito da formação em pedagogia para que se tenha uma compreensão esclarecedora/libertadora das “crenças” correlatas a esta área de formação e atuação profissional.

É oportuno dizer que quanto mais se falar sobre este assunto e explicá-lo provavelmente os homens poderão se interessar mais pela área da Pedagogia, a comunidade escolar poderá aceitar com maior facilidade a atuação de homens na Educação Infantil e, conseqüentemente, haverá mais professores do gênero masculino atuando nessa etapa da Educação Básica (2015, p.171).

As provocações dos autores, ao processo de aproximação/distanciamento de homens ao curso de formação em Pedagogia, podem estimular a prospecção e organização de estratégias para que o interesse de homens pela docência (em especial na educação infantil e séries iniciais) não seja interdito. Algumas possibilidades podem ser levadas em consideração, como a abertura da escuta aos estudantes do ensino médio, a respeito de seus anseios e receios sobre as escolhas que querem efetivar, relacionadas às formações em nível superior.

Assim, talvez a aproximação dos graduandos em pedagogia e/ou graduados (e que exercem essa profissão), possa possibilitar que os estudantes dialoguem e busquem respostas para as suas inquietudes. Mesmo que nesta interação evidencie-se o predomínio de mulheres pedagogas/professoras, entendo que o ponto chave, tende a ser os esclarecimentos e o diálogo a respeito de alguns pontos específicos, como o “cuidado” e as considerações arraigadas sobre feminilidade e masculinidade.

Quando buscamos estabelecer este diálogo a respeito da escolha de uma profissão ou outra, podemos entender que para além dessa medida, possamos trilhar em estradas que nos remetem às relações estabelecidas entre homens e mulheres (meninos/meninas). Quando inquerimos sobre estes processos, destaca-se que algumas violências podem estar relacionadas também a essas acepções de masculinidade e feminilidade quistas, exemplificadas pelos casos de violências contra as mulheres (feminicídio), assim como aquelas relacionadas com a sexualidade dos indivíduos (homofobia).

Nesse sentido, como está elencado no trecho destacado acima, quando nos propomos a escutar, dialogar, falar a respeito de um determinado assunto,

tido como “tabu”, podemos desatar nós, romper com os determinismos circulantes em nossa sociedade. Essa possibilidade de ruptura, pode possibilitar e estimular (ou não) o interesse de homens pela pedagogia, mas também abrir um lugar para o diálogo contínuo e importante, a respeito das relações de gênero, trabalho, sexualidade e outros assuntos que permeiam e atravessam a nossa cidadania. Assim como possamos pensar em outros tabus, relacionados às mulheres que podem travar seus anseios na busca pelo seu desenvolvimento profissional e pessoal em espaços/lugares “estrangeiros”, fora daqueles que formal ou subjetivamente são delegados a elas.

Nos dados disponibilizados pelo Censo Escolar/SEDU (2019) podemos observar a presença de docentes/profissionais formados em Educação Religiosa (tendo 6 do gênero masculino e 4 do feminino, totalizando 10) e Teologia (tendo 8 do gênero masculino e 1 do feminino, totalizando 9). Nesse sentido, compreende-se que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ensino religioso é previsto para o processo educativo e tido como uma das cinco áreas do conhecimento.

Ao levarmos em conta a produção de Alvarenga (2018) podemos perceber que as instituições religiosas influenciaram diretamente os preceitos que deveriam ser seguidos e valorados no meio social, recaindo na escola essas acepções. Em especial, a autora destaca o elo entre o Estado e as Igrejas Católicas (Catolicismo), no período em que vigorou a monarquia no Brasil, tendo em vista os desdobramentos que essa relação constituiu na sociedade, frente aos preceitos morais que regiam e regem as ações dos indivíduos até os dias atuais. Louro (1997) aponta:

(...) o mestre que inaugura a instituição escolar moderna é sempre um homem; na verdade é um religioso. Católicos e protestantes, na disputa de fiéis para suas igrejas (e em suas disputas com os nascentes estados), investirão na conquista das almas infantis e, para bem realizar essa missão, irão se ocupar, com um cuidado até então inédito, da formação de seus professores, sejam eles pastores, padres ou irmãos, esses religiosos acabam por constituir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério (p.92-93).

Nessa perspectiva, Louro (1997, p.90) salienta que (...) a escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável, dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc”, o que nos leva pensar o ideal de formação que as

instituições pretendiam com essas conceituações. Aranha e Martins (2009, p.215) dizem (...) se aceitarmos unicamente o caráter social da moral, o ato moral reduz-se ao cumprimento da norma estabelecida, dos valores dados e não discutidos”. O recorte nos provoca pensar o caráter social da moral, no sentido de analisarmos qual papel ela vem exercendo em nossa sociedade e como estamos nos relacionando com ela, seja cumprindo/reproduzindo a norma estabelecida ou se nos debruçamos para discutir e questionar os valores postos.

Quando da Proclamação da República, essa relação deixou de estar formalizada (institucionalizada), entre Estado e o Catolicismo, mas não devemos considerar que os valores morais produzidos e tradicionalmente valorados por estas instituições deixem de repercutir nos dias atuais, seja na escola ou em demais órgãos e instituições que compõe o sistema público e privado de onde estamos inseridos.

Não que o ponto de vista moral seja de se jogar totalmente fora, afinal somos animais morais, mais do que éticos, vivemos na moral, obedecendo e desobedecendo a sua normatização, que é sempre normalização (TIBURI; DIAS, 2013, p.26).

Os autores, salientam a necessidade da moral e dizem como nós somos morais, fato que nos conduz a meditar como também produzimos um ou mais pontos de vista/preceitos morais, ao mesmo tempo em que nos submetemos ou não a moralidade. Na instância em que não queremos seguir dadas normatizações, exteriorizando nossa contrariedade individual e/ou coletivamente a “norma” estabelecida (e valorada), de algum modo ao propormos o “novo”, também em alguma medida, estamos produzindo novas normatizações (moralidades) na dinâmica social em que estamos integrados e/ou em nosso grupo de pertencimento.

Em tempo, quando produzimos individual e coletivamente novas noções (ou não tão novas assim) de moralidades, normatizações, regras, leis estas podem ser significantes em dado contexto, pois indicam a ruptura com a opressão, com a violência, com o negacionismo. Ao longo da história, podemos destacar que tivemos e ainda temos movimentos sociais em lutas significantes a sociedade e aos grupos de pertencimento, como os movimentos: antirracistas, democratas, feministas, LGBTQ, pelos direitos humanos, pelo combate ao

trabalho infantil, pela integração e inclusão social, pela promoção de políticas públicas, dentre outras causas de suma relevância.

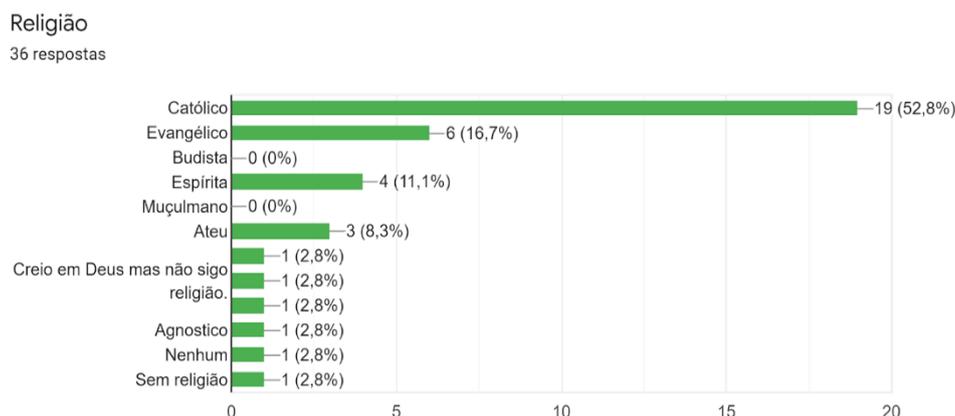
4.3 Professores atuantes na Educação Infantil e Séries Iniciais da Grande Vitória

Está etapa do presente estudo, objetivou contatar os professores atuantes nos municípios em voga da Região da Grande Vitória, para uma aproximação inicial com os professores, com o chamamento para as entrevistas a serem realizadas posteriormente, sendo este procedimento realizado em diálogo com as Secretarias de Educação (Estadual e municipais). Com o diálogo estabelecido, após os contatos realizados nas autarquias estadual e municipais, solicitamos a divulgação do formulário ("Apêndice G") para os educadores de forma institucional, sendo o formulário virtual analisado e enviado pelo setor competente para o compartilhamento de forma online/virtual (formulário do Google Forms).

Nesse sentido, o formulário foi enviado em grupos internos de aplicativos de mensagens e por email institucional, no qual obtivemos 36 respostas de professores do gênero masculino que atuam nas etapas em evidência. Observamos que 16 só nos Anos Iniciais, 11 declararam que só trabalham na Educação Infantil, 5 na Educação Infantil e Séries Iniciais, 2 na Educação Infantil e Séries Finais, 1 na Educação Infantil e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e 1 na Educação Infantil e Séries Finais.

Quanto à "raça/etnia", os docentes identificaram-se da seguinte forma, 19 (52,8%) pardo (s), 12 (33,3%) branco (s), 4 (11,1%) preto (s) e 1(2,8%), indígena, no qual não consta nenhuma identificação dos partícipes, enquanto identificação de "amarelo" (s) ou outra raça/etnia autodeclarada. Já quanto ao campo "**religião**", ilustramos no quadro (Gráfico 10) abaixo, as respostas recebidas no questionário, no qual observa-se que a maioria se identifica como católico 19 (52,8%), seguido de 6 (16,7%) evangélicos, 4 (11,1) espíritas, 3 (8,3%) ateus, dentre outros.

Gráfico 10. Religião dos Docentes



Fonte: Pesquisa de Levantamento (Google Forms).

Quanto à **formação profissional**, 30 participantes indicaram que são formados em Educação Física, 4 em Pedagogia e 2 em Artes, sem constar graduados em Educação Especial ou que não tenham cursado o nível superior. Destes 10 são graduados, 25 são Especialistas (pós-graduação *lato sensu*) e 1 sinaliza que é mestre (pós-graduação *stricto sensu*). Questionamos se os professores eram formados em outra graduação (segunda graduação), não especificamente na área de educação e foram indicadas outras formações em Arte, Bacharel em Educação Física, Direito e Pedagogia. Outros ainda que não tenham, perspectivam realizar, como observado nas seguintes devolutivas “*pretendo fazer em pedagogia*” e “*não possuo ainda*”, ressaltando-se que grande parte dos participantes respondentes do formulário não tem segunda graduação.

Já em relação à experiência **profissional**, as respostas dos docentes nos indicam que existem professores que estão no primeiro ano de trabalho e aqueles com décadas (11, 19, 20, 26 anos) de atuação na educação, observando o registro de 33 anos de experiência, como o mais longo.

Foram citadas como unidades de **formação profissional** as seguintes instituições: “*Centro Universitário Claretiano*”, “*Centro Universitário Católico Salesiano*” (UNISALES/Vitória), “*Escola Superior São Francisco de Assis*” (ESFA), “*Rede Doctum*”, “*Estácio de Sá*”, “*Faculdade Capixaba de Serra* (MULTIVIX), “*Faculdade Flamingo*” “*Faculdade Pitágoras*” (Campus Teixeira de Freitas), “*Faculdade Cenecista de Vila Velha*”, “*FAESA*”, “*Universidade Estadual de Londrina*” (UEL), “*Universidade Vila Velha*” (UVV), “*Universidade Federal do*

Espírito Santo” (UFES) e *Universidade Vale do Rio Doce* (UNIVALE). Observamos que a maioria das instituições de ensino superior (IES) citadas no formulário pelos participantes foi da iniciativa privada, sendo poucos os professores formados em instituições públicas.

Em relação a **naturalidade**, observamos que a maioria dos participantes são naturais das cidades do estado do Espírito Santo, algo relativamente esperado, tendo os seguintes municípios indicados: Barra de São Francisco (1), Colatina, (1) Ibatiba (1), Linhares (1), Vitória (23) e Vila Velha (1). Outros Estados da Federação foram citados junto às respectivas cidades que os professores são naturais, como: Cabo Frio (RJ), Caravelas (BA), Governador Valadares (MG), Mantena (MG), São Paulo (SP), Santos (SP) e Porto Murtinho (MS).

Podemos afirmar que a pesquisa de levantamento obteve o alcance inicial perspectivado, na medida em que houve participações de professores dos quatro municípios da Região da Grande Vitória, que estão em evidência neste estudo. Destaca-se que os professores além de atuarem nos municípios focalizados, realizam seu trabalho pedagógico nas etapas da Educação Básica que objetivamos, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental.

A seguir descrevemos alguns dados obtidos, especificamente a partir de cada municipalidade, ainda que alguns professores (5) tenham indicado que atuam em duas redes de ensino diferentes, como por exemplo em Vitória e Serra ou Cariacica e Serra. Ainda, ao serem inquiridos por quais razões atuam nas respectivas etapas de ensino da educação básica, manifestaram diferentes respostas.

Quatro (4) professores que atuam na rede municipal de educação de Cariacica responderam o formulário da Pesquisa de Levantamento, no qual os mesmos apontaram as seguintes respostas ao serem indagados sobre por qual motivo atuam nesta etapa: *“Considero etapas muito importantes na minha área de conhecimento”*(Professora C1, docente feminina na Educação Infantil e Séries Iniciais), *“O desenvolvimento da criança e o retorno afetivo delas”*(Professor C2, docente masculino na Educação Infantil), *“Ver o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças”* (Professor C3, docente masculino na Educação Infantil) e *“Por haver maior interesse dos alunos desta faixa etária”* (Professor C4, docente masculino nas Séries Iniciais).

No município de Serra, foram 29 respostas de professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Serra (SEDU), sendo o maior número de participações entre as municipalidades em evidência neste estudo. As respostas para o interesse/ motivação para a atuação na Educação Infantil e Séries Iniciais foi diversa, tendo respostas curtas como: *“Sim/Não”, “Opção”, “Afinidade”, “Nada específico”, “Nenhuma em especial/específico”, “Identificação”, “Oportunidade”* e outras mais descritivas.

Estas respostas mais descritivas, versam sobre alguns aspectos que influenciaram a escolha para a atuação nas etapas em voga, como a formação inicial (experiência de estágio), a influência de professores da educação básica na escolha pela profissão, o desenvolvimento, a participação e o afeto das crianças, bem como a facilidade e identificação para atuar nestas etapas, podendo contribuir na formação das crianças.

Assim quanto ao primeiro e segundo aspecto (formação inicial e influência de professores) destacamos as seguintes respostas: *“Me identifiquei mais com essa etapa de ensino durante os estágios que fiz durante a faculdade. Os alunos são mais motivados para as aulas práticas, tem curiosidade, etc”* (Professor S2, docente masculino nas Séries Iniciais) e *“Professores da minha infância e adolescência me motivaram a querer fazer diferença na vida das crianças. Amo ensinar, amo lecionar, amo fazer a diferença na vida das crianças e ver o sorriso estampado no rostinho de cada um”* (Professora S21, docente feminina na Educação Infantil e Séries Iniciais).

Obtivemos respostas de cinco professores que atuam na rede municipal de ensino de Vila Velha, que justificaram a atuação docentes nestas etapas sob as seguintes justificativas: *“Possuo maior identificação com os pequenos, em seus primeiros níveis de desenvolvimento”* (Professora VV1, docente feminina na Educação Infantil), *“Me identifiquei com as crianças pequenas”* (Professor VV2, docente masculino na Educação Infantil e Séries Iniciais), *“Adoro trabalhar com criança”* (Professora VV3, docente feminina na Educação Infantil) e *“Afinidade”* (Professora VV4, docente feminina na Educação Infantil).

Por fim, em Vitória, capital do Espírito Santo, houve 4 professores que atuam na rede desta municipalidade, que participaram do questionário virtual, sendo as seguintes motivações elencadas: *“Identificação atualmente e a etapa oferecida atualmente nas redes em que atuo e nas escolas que sou efetiva”*

(Professora VIX1, docente feminina nas Séries Iniciais), *“Identidade com os estudantes da educação infantil”*, *“Opção”* (Professor VIX2, docente masculino na Educação Infantil) e *“Identidade com os estudantes da educação infantil”* (Professor VIX3, docente masculino na Educação Infantil), *“É gratificante ver e participar do desenvolvimento das crianças mesmo que seja mínimo no olhar julgador”* (Professora VIX4, docente feminina na Educação Infantil e Séries Iniciais).

Ao final do questionário, viabilizamos um espaço para que os participantes pudessem questionar, indagar, tecer algum comentário sobre as questões ou sobre o assunto em voga. Grande parte não fez nenhum apontamento, no qual alguns o fizeram e destacamos aqui, como: *“A questão da afetividade. Como e vista a questão do gênero dentro das aulas de educação física. O ser masculino. As brincadeiras mais masculinas ou mais femininas? O brincar e pra todos?”* (Professora S5, docente feminina na Educação Infantil), *“ um levantamento da estrutura física das escolas dessa etapa e a questão do material que, normalmente, é bem defasado quando existente”* (Professor S22, docente masculino nas Séries Iniciais).

Usamos as letras iniciais dos municípios ou abreviações e a ordem de chegada das respostas dos professores para indicar os comentários feitos pelos educadores, sendo assim observa-se a letra “C” para professor de Cariacica, “S” para Serra, “VV” para Vila Velha e “VIX” para Vitória.

Observamos que os professores, dos gêneros masculino e feminino expõem questões a serem refletidas, tendo em vista as inserções nas instituições de ensino nas etapas da educação infantil e séries iniciais. É possível que se tivéssemos posto no questionário, mais questões, ao invés de realiza-las em momento futuro, pudéssemos ter obtido mais dados, que comporiam a reflexão objetivada neste estudo.

4.4 Formação Inicial e lacunas de gênero

Conforme estabelecido no roteiro de entrevista (apêndice H), dividimos as questões em três blocos: dados pessoais (formulário virtual), formação (inicial e continuada) e atuação docente/gênero, sendo o segundo tematizado no presente campo. No decorrer das entrevistas, enfatizando o bloco (formação)

inquirimos os entrevistados, quanto ao processo formativo inicial e continuado, tendo em vista aspectos como o interesse, a oferta e a relevância das formações iniciais e continuadas.

Buscamos no diálogo estabelecido com os professores, saber questões sobre o processo formativo e uma das perguntas que realizamos no decorrer das entrevistas, ainda está não esteja elencada no roteiro, foi de qual/ quais motivo (s) levou/levaram os educadores a escolherem a profissão de professor e a área de atuação (Arte, Educação Física e Pedagogia). Consideramos esta questão importante, pois nos ajuda compreender as escolhas e significações pelas quais os educadores creditam ao interesse pelo exercício docente nas suas respectivas formações profissionais.

Assim, observamos que existem alguns apontamentos que convergem em relação a escolha pela profissão como o elo com a arte (desenho), os esportes (lutas, vôlei, basquete) e valores sobre a profissão e a possibilidade de contribuição social. Quanto a primeira justificativa apontada, o professor de arte entrevistado, que atua na educação infantil, indica que:

(...) É, a escolha por Belas Artes, lá em Belo Horizonte, na época que eu morava lá, morei sete anos em Belo Horizonte, foi porque eu sempre gostei de desenhar desde muito pequeno, ficava no canto desenhando, minha mãe até meio preocupada com isso, deu ficar sempre, no canto desenhando (Professor E, docente de Arte, atua na Educação Infantil em Vitória/ES).

O professor em voga, nos indicou que é Bacharel em Belas Artes e que realizou uma complementação pedagógica para atuar na área da educação, no qual nos relata que pela dificuldade de sobreviver com os rendimentos de “artista”, optou por atuar enquanto docente, tendo uma renda fixa, assim expressa:

Então, eu resolvi profissionalizar nessa área aí, sacou? E pra ser professor foi, naturalmente, né? Eu tava morando em Vitória na época, a vida de artista é complicado, principalmente no Espírito Santo, pra gente sobreviver e a área da educação aí foi uma área boa de entrar e ter um salário fixo, né? Até a gente conseguir tirar dinheiro da própria arte, que é bem difícil aqui no Brasil, né? (Professor E, docente de Arte, atua na Educação Infantil em Vitória/ES).

O professor nos indica uma condicionante que interfere no campo de atuação, neste caso relacionada a valorização do trabalho artístico em âmbito nacional, que se desdobra no Estado do Espírito Santo, requisitando do mesmo

a busca por outros ambientes de labor, que lhe garanta uma estabilidade financeira. A mesma condicionante é apontada por outro entrevistado, este que atua como professor de educação física na educação infantil, expressando assim: *“Fiz educação física para ser técnico de Basquete. Lidar com Ed. Física infantil foi por Estabilidade. Passar num concurso”* (Professor A). Vemos, que ainda que os professores desejem e tenham projetos para a carreira quando da escolha pela formação, algumas condicionantes implicam na mudança de rotas e a realização de movimentos antes não perspectivados.

Em vista, do indicativo acima, em relação a formação em educação física frente ao desejo de ser treinador de basquete, outros professores também manifestaram esta ligação com o esporte, no qual destaca-se:

Virar professor foi algo que eu nunca imaginei que seria, uma vez que antes da educação física, eu tinha uma formação técnica em automação industrial, e a escolha se deu pelo motivo de na época da minha formação eu praticava esporte, e tinha um irmão formado em educação física (Professor C, docente de Educação Física na Educação Infantil em Serra/ES).

Este professor, que atua no município de Serra, na etapa das séries iniciais, nos diz que nunca havia imaginado ser professor, tendo em vista que possuía uma formação técnica, entretanto, frente a sua prática esportiva e também sob influência familiar, fez a escolha pela formação em educação física. Este trecho, mais uma vez nos faz pensar como podemos exercer funções sociais não perspectivadas e que de algum modo estas mudanças nos deixam surpresos, diante de nossas realizações pessoais/profissionais.

Outro professor vinculado à rede municipal de educação de Serra, nos diz que tinha dúvidas ao final do terceiro ano do ensino médio em fazer o vestibular para qual curso/área, mas devido sua relação com as lutas, escolheu concorrer para o curso de Educação Física, o mesmo diz:

No terceiro ano do ensino médio eu ainda não tinha decidido qual profissão queria seguir, mas pela minha proximidade com as lutas optei por me inscrever no vestibular de EF. Quando fiz isso não imaginava qual era a diferença entre licenciatura e bacharelado, escolhi licenciatura pelo horário, era de manhã. Fui realmente saber do que se trata a licenciatura no primeiro período da faculdade e com o passar do tempo fui me envolvendo em programas que potencializavam a formação docente (Pibid, Paepe, IC) e fui tomando gosto pela área. Como bolsista do Pibid atuei na Educação Infantil e tomei gosto pela prática e por esses motivos sou professor de Educação Física

(Professor D, docente de Educação Física nas Séries Iniciais em Serra/ES).

Vejamos que o professor em destaque, evidencia uma questão que gera certas angústias nos estudantes, que é a escolha por uma formação em nível superior, momento este, que é permeado por “pressões” familiares e sociais sobre qual profissão exercer. Quanto a sua exposição, em relação ao desconhecimento sobre o que se tratava licenciatura ou bacharelado em educação física, compartilho que tive, assim como o professor esta mesma dúvida em momento anterior a minha inserção no curso de licenciatura em educação física, que visa a formação professores para atuar em âmbito escolar. Assim como o referido, fui entendendo o perfil de formação de ambas as modalidades no decorrer da formação, considerando que apesar de haver diferenças estruturantes, compartilhamos de conteúdos e saberes, que estão inseridos enquanto fenômenos da cultura corporal no ambiente escolar e fora dele, com objetivos estratégicos distintos.

Ainda, o mesmo professor, nos indica que no decorrer da formação, participou de programas que no seu entender potencializaram o desenvolvimento de sua identidade docente, dada a sua aproximação com a realidade educativa, tendo a possibilidade de afirmar e reconhecer-se já no processo formativo inicial, enquanto professor. Dentre os programas que o professor citou, está o “*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*” (PIBID), que é vinculado a “CAPES”, instituição federal que fomenta a formação inicial de professores, com a concessão de bolsas aos projetos sistematizados pelas IES (Instituições de Ensino Superior), possibilitando a imersão pedagógica dos futuros professores em instituições públicas.

O processo de construção da identidade docente, via participação neste e em outros programas/projetos, nos leva a entender a relevância e a continuidade destes, enquanto política permanente, considerando a necessidade de aprimoramentos na gestão dos recursos e procedimentos empregados nesta política pública. Segundo Dubar (2005 apud ROSSI, HUNGER, 2020, p.4):

(...)a identidade profissional resulta de socializações de natureza diversa, incluindo a socialização antecipatória (antes do ingresso na formação profissional), a formação inicial e todo o percurso da carreira.

A viabilização destes espaços formativos complementares e/ou extracurriculares, nos leva a pensar que as formações são distintas, frente às nossas identidades pessoais, ainda que percorremos o mesmo currículo prescrito e principalmente em relação aos caminhos que trilhamos (ou não) ao longo de nossa trajetória formativa. Rossi e Hunger (2020, p. 11) dizem:

É no e pelo processo específico de socialização que se articulam formação, trabalho e carreira e que as identidades são construídas no âmbito de instituições nas quais ocorrem as interações e promovem o engajamento e o reconhecimento de seus membros como profissionais, considerando a centralidade do trabalho na vida das pessoas e, conseqüentemente, em suas formas identitárias.

Por último, quanto às manifestações que levaram à escolha de ser professor, destacamos a fala do professor de educação física que atua nas séries iniciais no município de Serra, que nos relata da seguinte forma: *“No início da faculdade era uma incerteza ainda, com o passar dos períodos fui criando a certeza. Mas o principal motivo era a grandeza da profissão”* (Professor B). Destaca-se a condição inicial de incerteza com a escolha, mas que no decorrer da graduação o referido foi adquirindo confiança, o que nos indica que as experiências perpassadas foram importantes neste processo, levando-o a identificação e significação para com a profissão na formação inicial.

Ao questionarmos os professores se na formação inicial das respectivas graduações, havia disciplinas que discutiam sobre gênero e sexualidade, tivemos afirmações de que não e outras que sim. Nesse sentido destacamos os seguintes apontamentos: *“Tinha um pouco desse assunto nas disciplinas práticas, principalmente nos estágios. Porém de maneira rasa”* (Professor B) e *“Sim, tive disciplinas que tratavam do tema e considero cada vez mais importante esse debate na sociedade”* (Professor D).

O primeiro destaque indica que havia o trabalho com os conteúdos de gênero e sexualidade na formação inicial, especificamente nas disciplinas de cunho/teor prático, ou seja, a abordagem destes temas era desenvolvida nas práticas pedagógicas, não restringindo a noções teóricas, entretanto o professor considera que de forma rasa era feita essa abordagem. Levando em vista esta última condição, o professor nos relata que: *“Devido à falta de profundidade durante a graduação, o primeiro ano de trabalho foi complicado esse tema. Mas tive que pesquisar e buscar ampliar o tema”* (Professor B). Entendemos que o

professor reconhece a falta de profundidade do desenvolvimento dos debates relacionados a estas temáticas na graduação, mas isso ainda que inicialmente lhe coloque em dificuldade, como relatado, produz uma inquietude e o mesmo busca via pesquisa conhecer e entender mais sobre, ou seja, preocupa-se em aprimorar seus domínios sobre a temática. Vasconcelos e Ferreira (2020, p. 10) nos alerta:

(...) há indicações da insuficiência do debate em torno do gênero e da sexualidade no curso de licenciatura em Educação Física. Uma das vias para se refletir sobre esses resultados está na carência de aprofundamento na exploração dessas questões.

O relato do professor dialoga com o estudo das autoras sobre a insuficiência da abordagem de gênero e sexualidade no curso de licenciatura em Educação Física. Vasconcelos e Ferreira (2020, p.14), refletem sobre a fragmentação entre teoria e prática que acentua a dificuldade de assimilação e aproximação com a realidade educativa.

(...)no tocante à formação inicial d@s professor@s, reside uma proposta de ensino que costuma fragmentar teoria e prática, comprometendo suas possibilidades formativas, o que, no caso do gênero e da sexualidade, dificulta aos(às) graduandos(as) o cotejamento de situações concretas da escola com o que é estudado/discutido na universidade (VASCONCELOS, FERREIRA, 2020, p. 14).

O segundo relato, nos indica que o professor, teve disciplinas que tematizaram estas temáticas e este considera de suma importância o debate em nossa sociedade, assim podemos entender que o diálogo e as reflexões sobre estes conteúdos extrapolam os domínios escolares. Outro professor, destaca a importância desta discussão e nos diz: *“Com certeza é importante. Todo tipo de preconceito e racismo deve ser discutido e, se possível, arrancado pela raiz (Professor E).*

Vemos que o apontamento em questão, atribui ainda que subjetivamente o debate de gênero e sexualidade aos preconceitos tidos no meio social, como femismo, homofobia, machismo, sexismo, transfobia, dentre outros. O mesmo também amplia a noção do debate até limitado a essas duas categorias, para as discussões sobre racismo, indicando assim que esse e outros debates se fazem importantes para a comunidade escolar e o meio social, em vista do

silenciamento e apagamento destas questões por instituições e atores sociais ao longo da história.

Em relação aos professores que indicaram que não tiveram na formação inicial disciplinas que tratavam sobre as temáticas em voga, observamos que essa condição nos leva a considerar que alguns currículos de formação de professores (ainda) não contemplam ou contemplavam as temáticas de gênero e sexualidade como componente curricular. Ressalta-se assim, o seguinte apontamento:

Quando eu estudei em Belo Horizonte, já tem um tempo, né? Década de oitenta, final de ano de oitenta se não me engano, eu acho que anos noventa, começo dos anos noventa, e não era falado, nada de gênero, nem sexualidade, não sei se é porque era da época, né? Não era, não era falado simplesmente, ou se era algum tabu, sinceramente não me lembro qual era o motivo, mas na época não era falado, não era discutido, não era comentado. É, simplesmente (Professor E, docente de Arte na Educação Infantil em Vitória).

O trecho acima viabiliza essa dimensão de que alguns currículos não contemplavam ou ainda não contemplam disciplinas que discutam as temáticas de gênero e sexualidade. Observando a expressão do professor, o mesmo indica que já é formado a algum tempo e supõe que seja em decorrência da época em questão que não houve a abordagem dessas questões. Posteriormente, ele busca encontrar o motivo da não abordagem e supõe que seja em virtude de essas temáticas serem tidas como “tabus”, algo que podemos entender que mesmo com o desenvolvimento dos estudos, das produções científicas e da publicidade destes assuntos, ainda na contemporaneidade tenhamos essa noção de “tabu”, dos tensionamentos quando da abordagem destes assuntos dentro e fora do ambiente escolar.

Em face, da exposição dos professores quanto a alguns aspectos da formação inicial deles, tendo em vista no que concerne a disciplinas que discutiam as temáticas de gênero e sexualidade, destaco que no decorrer da minha formação no curso de formação de professores em Educação Física (UFES), houve disciplinas que abordam esses assuntos. Especificamente, destaca-se as disciplinas de “*Temáticas Transversais*” (*Oficina e ATIF*) e “*Educação e Inclusão*” dentre outras que indiretamente requisitavam essas temáticas, na busca pelo diálogo com os conteúdos específicos da Educação Física, como as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes e outros conteúdos que compõem a cultura corporal de movimento.

4.5 A necessidade da Formação Continuada em Gênero e Sexualidade

Diante do exposto acima, observamos que alguns professores destacaram a ausência na formação inicial de disciplinas que tratam das temáticas de gênero e sexualidade, assim como daqueles que tiveram a abordagem destes temas, mas consideram que de forma rasa. Silva, Araújo e Jesus (2021, p. 118) dizem:

(...) os cursos de Pedagogia, assim como demais licenciaturas, precisam garantir à formação das e dos estudantes conteúdos sobre gênero e sexualidade com a finalidade maior de que essas e esses futuros profissionais contribuam para a superação da desigualdade e da exclusão social.

Frente a isto, observamos que essas condicionantes nos levam a pensar no processo formativo posterior àquele da graduação, ou seja, o continuado, que exige dos professores quando interessados, a busca por formações, o estímulo a estas e fundamentalmente a oferta de qualidade pelas instituições proponentes.

Não há possibilidade dessas professoras e professores conseguirem desenvolver um trabalho esclarecedor, acolhedor, conceitual e sem preconceito para as questões de gênero se não entendem a sua construção história e social; se não entendem as relações de poder envolvidas nessas construções; os movimentos sociais de lutas pela igualdade de oportunidades na sociedade; as influências do patriarcado na constituição das nossas famílias; entre outras questões que estão impregnadas na constituição da sociedade (SILVA, et. al., 2021, p. 115-116).

Assim, buscamos indagar os professores sobre a oferta e os estímulos das formações ofertadas ou não pelas secretarias de educação que os professores estão vinculados. Quando indagados sobre este quesito, os professores nos indicaram negativas quanto a oferta e estímulo das secretarias para as formações continuadas e outros que nos relatam que sim, existem formações, como o exposto a seguir: *“Sim. Estamos sempre participando de encontros que discutem os diferentes temas que envolvem o cotidiano escolar e a educação física” (Professor D)*. O professor de educação física do município de Serra, nos indica que participa de encontros formativos, que discutem não só as temáticas em evidência, mas outras temáticas que atravessam a atividade educativa, assim como a educação física.

Outro professor de educação física, este atuante na educação infantil da rede municipal de educação de Vitória, nos indica que a secretária que está vinculado, também oferta formações continuadas e que estas se dão em plataforma virtual própria da municipalidade, assim como em encontros presenciais.

A secretaria de educação tem ofertado formações sempre na plataforma online Vixeduca e algumas vezes também tem formação presencial. Tenho interesse de formação por todas as áreas. A prefeitura não costuma oferecer formações tão específicas assim não. Costuma ser temas mais gerais da educação (Professor F, docente de Educação Física na Educação Infantil em Vitória).

No relato o professor demonstra interesse por todas as áreas, sendo que a oferta das formações se dão sobre temas mais gerais da educação, não especificamente sobre gênero e sexualidade. O professor de Educação Física de Serra, nos indica que: “A secretaria oferece por meio das formações continuadas sim. Os temas transversais deveriam ter mais importância” (Professor B). O docente do Município de Serra nos indica que são oferecidas formações continuadas e que no seu entendimento deveriam ter mais importância, ou seja, julga necessário a abordagem das temáticas transversais e de algum modo requisita o desenvolvimento de medidas para isso. Salientamos que o mesmo nos indica que existe uma plataforma do município de Serra, denominada “*EducaSerraOn*” e um Centro de Formação de Professores, denominado “Pedro Valadão Perez”, em endereço eletrônico específico da “SEDU/Serra” que são disponibilizados cursos virtuais para os servidores da educação.

Assim, na ausência de formações no âmbito da formação inicial e posteriormente em relação a oferta das próprias municipalidades sobre estas temáticas, busco pensar quais outros espaços formativos seria possível acessar estas formações.

(...) professores/as, funcionários/as, famílias não têm recebido formação para trabalhar com a temática da sexualidade e diversidade de forma adequada. Essa falha na formação está presente tanto na Graduação quanto na formação continuada dos/as professores/as no Brasil (ROSSI, et al. 2012, p. 11-12).

Vejo que as formações podem ocorrer de diferentes modos e lugares, como na realização de pós-graduações (Lato e/ou Stricto Sensu), participação em congressos, cursos livres, extensão, simpósios, grupos de estudo, dentre

outros. A participação em alguns eventos condiciona-se a liberação dos profissionais dos seus postos de trabalho, nas respectivas municipalidades, além de arcarem com as despesas referentes à participação nos eventos, algo que pode desestimular a investidura nesses espaços formativos. Recorremos a Rossi (et al, 2012, p. 31):

Gostaríamos de ressaltar que não é o curso GDE, ou qualquer outro curso de formação continuada, que conseguirá solucionar definitivamente a problemática de um tema tão rechaçado na História da humanidade. Mudanças na vida social, política, educacional e cultural das pessoas, ao longo do tempo, poderão contribuir, de maneira significativa, para o entendimento da sexualidade de forma mais abrangente, múltipla, e possibilitar avanços diferenciados na sociedade.

O destaque tem vista o curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertado inicialmente em 2009, no qual considera que esse ou outro curso que vise fomentar a formação nestas temáticas ou em outras não são capazes de equacionar uma questão tão complexa. Ainda assim, as formações continuadas são importantes frente às temáticas emergentes na educação e no meio social em que estamos inseridos, bem como das próprias requisições dos professores, ante o contexto que está inserido.

Quando o “Professor F” nos indica que as formações são sobre temas mais gerais da educação, ele complementa seu relato ao ser questionado se ele tem facilidade em encontrar formações mais específicas, como em gênero e sexualidade, nos falando assim: *“Raramente encontro. Às vezes em algum congresso. Mas não estamos conseguindo participar de congressos”* (Professor F). Entendemos, frente ao relato que para além da oferta/abordagem (inicial e/ou continuada), do interesse do profissional e valorização/estímulo a este movimento, existem outras condicionantes que interferem na participação dos profissionais em formações continuadas, neste caso em relação a uma liberação da municipalidade para que o professor fique ausente na instituição onde está vinculado para esta finalidade em questão.

Outro professor nos indica que tem interesse pelo aprofundamento nas temáticas de gênero e sexualidade e nos expõe: *“Tenho interesse sim. Talvez a maior dificuldade hoje seria a burocracia de tempo e também a língua estrangeira* (Professor B). O referido anuncia que apesar do interesse, teria dificuldades para inserção em programas de pós-graduação strictu sensu (mestrado, doutorado),

visando aprofundar nos estudos frente às dificuldades e inquietações relacionadas às temáticas em voga. As prefeituras poderiam talvez, frente a demanda dos profissionais, ofertar cursos de língua estrangeira ou de outros conteúdos, em parceria com instituições públicas e/ou privadas, como uma medida de qualificação e valorização do profissional vinculado à autarquia e que isso possa desdobrar na elevação do patamar do serviço educacional prestado aos munícipes.

Quanto ao aspecto do tempo disponível para a realização de estudos aprofundados, podendo ser entendidos como pós-graduações *stricto sensu*, as autarquias municipais dispõem de normativas que regulam a licença remunerada ao professor. Neste sentido, obtivemos junto às autarquias municipais, decretos e leis que versam sobre a licença-remunerada dos servidores, destacamos as seguintes legislações: Cariacica (Decreto 156, de 08 de setembro de 2008), Serra (Lei Nº 2360, de 15 de janeiro de 2001), Vila Velha (Lei Complementar Nº 019, de novembro de 2011) e Vitória (Decreto Nº 14484/2009, alterado por decreto nº 14.958/2011). Estas legislações referem-se aos critérios estabelecidos para requisição e concessão de licença remunerada ao servidor da educação vinculado a sua respectiva municipalidade, respeitando-se os itens do regulamento, como que a relação dos conteúdos programáticos do estudo esteja alicerçada com o vínculo funcional e a Educação Básica.

Considerando as disposições dos declarantes, podemos pensar naquilo que os professores entendem que seja necessário ao seu desenvolvimento, na medida em que ao também questionarmos se existem ou não formações em determinadas temáticas que nos convém, busquemos saber quais conteúdos/temáticas que os interessam. Compreendendo essa noção, observamos que alguns professores declararam que não tem interesse por formação em gênero e sexualidade, como visualizado na seguinte declaração: “Não...Como trabalho na Educação infantil, não é algo relevante (Professor A).

O professor manifesta que por trabalhar na educação infantil as temáticas não seriam relevantes, fazendo a seguinte complementação: “as aulas são para todos.... Eles não estão com a sexualidade ainda a florada, então, não tem muita aplicabilidade” (Professor A). Vemos que os professores, têm suas perspectivas, manifestam e essas devem ser consideradas, pois na contrariedade, podemos construir reflexões mais complexas do que uma integral concordância dos

envolvidos, sobre o que se faz importante ou não para a comunidade escolar ou meio social. Ao ser inquirido posteriormente, sobre qual área, temática e/ou conteúdo teria interesse o mesmo, indica que: “Desenvolvimento/ Comportamento Motor” (Professor A), área que compõe um dos campos formativos da educação física e tem a sua devida importância e contribuição para o desenvolvimento infantil.

Outro professor, ao ser questionado sobre a mesma questão, faz a indicação de interesse não por conteúdos/temáticas intrinsecamente relacionadas a sua formação em Educação Física, como podemos observar no relato: “*Se um dia eu resolver estudar, não seria na minha área. E sim em ciências humanas e sociais*” (Professor C). Assim, observamos um profissional talvez inclinado a mudança de área formativa, ainda que estudos no âmbito das ciências humanas e sociais, interligam-se com conhecimentos trabalhados pela educação física, sendo possível que a formação do mesmo tenha conferido aspectos mais relacionados aos conhecimentos biológicos e os quais pelo declarante tenham sido invisibilizados.

4.6 Professores docentes homens, exercício docente e a relação com a comunidade escolar

O último bloco de questões, elaborado no roteiro de entrevista (apêndice G), está relacionado com a atuação docente, sendo os professores perguntados sobre as relações com a comunidade escolar e as práticas pedagógicas. Neste contexto, inquerimos inicialmente informações sobre como se dá a relação dos professores com pais e/ou responsáveis, equipe pedagógica e crianças, e se existem diferenças pelo fato de serem docentes homens no ensino inicial.

O “Professor A” disse que “*Não*”, já o outro professor indica que sim, declarando: “*Um pouco sim, muito por eu ser novo também*” (Professor B), vemos assim que o primeiro acredita que não exista nenhuma diferença e o segundo entende que pelo fato de ser novo, possa haver uma diferença na relação estabelecida. Outro professor indica que: “*Nunca tive problemas, muito pelo contrário, sempre sou bem recebido pelos pais*” (Professor C), assinalando assim uma percepção de relação profícua com os pais e/ou responsáveis no decorrer das interações estabelecidas com os mesmos.

Então em Vitória eu nunca tive problema nenhum não, somente uma vez aí que um pai cismou, que num queria que eu desse aula pra filha dele, mas me viu que não tinha nada a ver e foi tranquilo assim, foi só uma reclamação (Professor E, docente de Arte, na Educação Infantil em Vitória/ES).

Observamos, no comentário acima que apesar de nos relatar que não houve problemática alguma com pais e/ou responsáveis, ocorreu um evento que contrapõe essa indicação inicial, sendo um pai contrário a prática docente do referido com a filha, inserida em uma turma (ou grupo) da instituição, mas que a situação foi contornada, quando o reclamante aproximou-se do professor e tranquilizou-se após essa ação. Vemos que a inserção do homem no ambiente escolar, com destaque para a educação infantil e séries iniciais, possa ter resistências, sendo necessário a aproximação das partes envolvidas, para que haja a resolução de eventuais dúvidas e questionamentos.

Assim, a situação abordada nos alerta para esse fato de uma possível tentativa do afastamento de docentes masculinos, ante a preceitos de pais e/ou responsáveis sobre os profissionais, requisitando além do diálogo entre professor e responsável familiar, o acolhimento da instituição e dos atores que a compõem. Essas medidas podem contribuir para o afastamento de noções que interdita a atuação profissional masculina, nas etapas da educação básica em evidência e condicione ao profissional um ambiente propício ao seu desenvolvimento e que contribua com a formação das crianças, em área, que é qualificado para o exercício docente. Em estudo realizado por Monteiro e Altmann (2014) com professores homens que atuam no ensino infantil, as autoras ressaltam:

A maioria dos professores entrevistados relatou a existência de algum tipo de “estranhamento” nesse (re)começo, seja por parte de cada um deles em relação ao trabalho a ser desenvolvido, seja pelo “olhar do outro” acerca de sua presença em uma profissão exercida predominantemente por mulheres. (MONTEIRO, ALTMANN, 2014, p. 728).

O “Professor E”, nos fala quanto ao seu processo de inserção na educação infantil, após aprovação em concurso no município de Vitória:

Eu lembro que quando eu passei no concurso de Vitória pra educação infantil, eu tinha um certo receio também, né? Bebê, menina, né? Tinha um certo receio de algum pai, porque as crianças da educação infantil até seis anos são muito gentis muito eh amorosos, né? (Professor E, docente de Arte na Educação Infantil em Vitória).

Quando observamos o exposto, vemos que anteriormente o “Professor E”, nos relata a ocorrência de um evento quanto a sua atuação docente, advinda de um pai, sendo que o presente relato, talvez nos indique as angústias que cercam homens professores em momento anterior a sua inserção na educação de crianças pequenas. O “Professor D”, ao ser questionado sobre a sua relação com as famílias nos diz que:

Considero uma boa relação com ambas as partes. Não vejo resistência ou preconceito pelo fato de eu ser homem, mas esse tema já chegou a ser discutido durante a minha graduação e até mesmo em alguns momentos na escola. Tenho uma boa relação com as crianças, até mesmo por que o professor de EF é sempre o mais querido pelos alunos (Professor D, docente de Educação Física nas Séries Iniciais).

Vemos no entendimento do entrevistado que o professor de educação física é o mais querido pelas crianças, algo que contribui para a valorização do trabalho e a consolidação da educação física no currículo escolar. Nóvoa (2017, p.1122) diz:

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares.

Quanto à relação dos profissionais com a(s) equipe(s) pedagógica(s), os profissionais dizem que são: *“Muito boa!! São parceiros no nosso CMEI”* (Professor A), *“Relação é Ótima”* (Professor B), *“Muito Boa”* (Professor C). Assim, percebemos nestas indicações que os professores de modo geral estabelecem bons relacionamentos com as equipes pedagógicas e entendo que isso seja importante para a consolidação de um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, nem sempre a relação é confortável, boa, o *“Professor E”*, apesar de entender que seja profícua a sua relação, expõe questões:

(...) os profissionais de educação infantil também não têm maior os problemas não, eh tranquilo também, minha relação com eles nunca teve nenhum desgaste, né? Quando a gente tem uma sala de artes ajuda bastante que a gente tirou aluno daquela sala e leva pra outro local, eles adoram, aí o problema é quando a gente tem que ficar na sala, que realmente as professoras que que dão aula também, costuma achar que a sala de aula é delas e dá uma enciumada ali, mas coisa normal, o ser humano é um bicho difícil de lidar mesmo. (Professor E, docente de Arte na Educação Infantil em Vitória/ES).

Observamos que o mesmo ainda que indique que a relação não tenha maiores problemáticas ou desgastes, existem tensionamentos quanto a ocupação e uso dos espaços escolares, algo que indica uma dimensão política do contexto escolar, na construção e desconstrução de valores entre os envolvidos no processo educativo. Movimentos estes, que implicam não só no entendimento entre profissionais, mas fundamentalmente na influência sobre as possibilidades de desenvolvimento pedagógico, considerando a exploração de espaços, materiais e nas interações constituídas entre os pares.

Quanto à interação com as crianças, temos demonstrações de carinho, afeto e cuidado recíproco, tendo em vista que os professores relatam da seguinte maneira: *“Sensacional.... Muito carinho recíproco” (Professor A), Ótima relação, principalmente por eles amarem a disciplina (Professor B)*. A dimensão do carinho, evidencia-se nos relatos dos respectivos professores, no qual a noção de cuidado social e historicamente atrelado ao gênero feminino, também pode e deve ser significado aos homens, sem que isso destitua a masculinidade dos mesmos.

Quando indicamos que a manifestação de carinho de homens professores na interação com as crianças (estudantes), pode tensionar a masculinidade dos mesmos, é entender que quando homens exercem funções e executam ações que estão associadas ao gênero feminino, evidenciam dúvidas e questionamentos sobre estes. Rabelo (2015, p.169) salienta que:

(...) diferentemente do que divulgam algumas representações que circulam na sociedade, os homens também gostam de crianças e querem lidar com elas no seu exercício profissional (RABELO, 2015, p.169).

Observamos no trecho, que a autora destaca, frente a sua pesquisa com professores homens das etapas iniciais da educação básica em Aveiro-Portugal (PT) e no Rio de Janeiro-Brasil (BR), que estes também gostam de crianças e querem lidar com elas em seu exercício profissional, ainda que isso esteja atrelado historicamente às mulheres. No decorrer de sua reflexão, problematiza se só a dimensão do cuidado, inclinado as mulheres, reflete a condição de desvalorização profissional do magistério, indagando da seguinte forma:

O discurso afetivo é acusado de desvalorizar o magistério, mas como já demonstramos anteriormente, ele já era desvalorizado antes destas representações circularem (RABELO, 2015).

Assim, vemos que possam existir outras condicionantes, ainda que “ocultas” e que contribuem na desvalorização do magistério, em suma sobre condições de trabalho e docência que professores encontram nas diferentes instituições que estão inseridos. A autora nos indica que não basta gostar de criança, para lecionar é preciso mais do que isso, Rabelo (2015, p.170) diz:

(...) destacamos que não basta gostar de criança para estar apto a lecionar. Pontuamos que talvez esse olhar ingênuo faça com que a profissão seja tão desvalorizada, não só aos olhos dos governantes, mas aos olhos dos pais e das mães que deixam seus filhos na escola. Ao mesmo tempo, o gostar de criança e da profissão é um aspecto importante da profissão docente, embora concluamos que é necessário muito mais do que isso para um profissional ser ‘bom’ ou competente no que faz.

Os apontamentos da autora nos alerta, para uma questão fundamental, que é a formação profissional, no qual ainda que a dimensão do cuidado seja necessária e importante na educação, isso não condiciona a aptidão para o exercício docente. Existe uma necessidade que é a da formação profissional em nível superior, nas diferentes instituições formadoras, cabendo a estas produzirem uma experiência formativa provocativa e reflexiva sobre o exercício docente.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é necessário para o exercício docente, formação em nível superior, diferentemente do que ocorria anteriormente ao processo de escolarização, com o caráter assistencialista à educação de crianças pequenas. Ainda que essa acepção tenha repercussão no imaginário social, de as instituições de ensino serem um local de onde pais e/ou responsáveis deixem seus filhos, entendemos que com os avanços nas produções de conhecimentos nas diversas áreas sobre a infância em conjunto com as sistematizações legislativas, a educação nas etapas iniciais do ensino básico, ganha cada vez mais notoriedade e estabelece-se como uma etapa imprescindível para o desenvolvimento global das crianças.

Outros relatos nos chamaram a atenção como o presente: *“Muito boa, apesar deles não estarem acostumados com a presença masculina na escola, são sempre bem receptivos”* (Professor C). O Professor considera sua relação

boa com as crianças, mas nos diz que as crianças não estão acostumadas com a presença masculina na escola, o que corresponde aos dados quantitativos que obtivemos junto às secretarias de educação, de um número muito reduzido de profissionais do gênero masculino.

Essa observação do professor, também reflete aquilo que outro professor nos fala, sobre a presença masculina nas instituições de ensino onde estão vinculados, neste caso específico, o professor diz sobre a educação infantil.

Agora realmente homem em educação infantil é raro, eu geralmente eu sou o único nessa nas escolas, né? Já passei por umas quatro CMEI aqui em Vitória e raramente tem mais algum homem, né? (Professor E, docente de Arte na Educação Infantil em Vitória/ES).

O relato do docente visibiliza os dados que obtivemos do Censo Escolar, sendo esta percepção similar a que tive em minhas inserções nas unidades de ensino infantil e das séries iniciais que frequentei no decorrer da graduação. O mesmo complementa seu relato, dizendo que:

No CMEI que eu tava ano retrasado tinha um professor de educação física, que eu tava o ano passado e não deu tempo de conhecer a turma porque quando entrei no CMEI veio a pandemia, nós ficamos sem aula presencial, não sei (Professor E, docente de Arte na Educação Infantil em Vitória).

Talvez, pelas atribuições de força, competição, luta, dentre outras vinculadas à formação em educação física e também ao gênero masculino, a atuação de professores homens neste campo seja tida como “natural”, frente aos preceitos supracitados. Lembramos, que nos relatos dos professores de educação física, entrevistados neste estudo, os mesmos dizem que pelo elo com o esporte, optam pela formação nesta área.

Entretanto, essas atribuições não se resguardam ao gênero masculino, mas que a visibilidade e valorização às mulheres esportistas é reduzida, invisibilizada, mas que nos últimos tempos vem ganhando espaço e valorização dos veículos de comunicação (em massa). Isso se dá frente às críticas e lutas que os movimentos feministas têm exercido no meio social, não só desdobrando na questão do esporte, mas nas diversas áreas, como economia, de costumes, política, sexual, moral, religiosa, dentre outras.

Quanto a problematização no que diz respeito sobre as qualidades atribuídas para ser professor (a), está a dimensão do cuidado como destacamos

anteriormente, que incide sobre as mulheres neste aspecto e que produz sentidos também quanto ao caráter vocacional para o exercício desta profissão.

Rabelo (2015, p.169) nos alerta:

(...) cursos a que se associa a necessidade de vocação são os cursos de menor estatuto social, para tanto a 'vocação' aparece como um discurso para direcionar jovens aos cursos adequados à sua posição social, visando que existam profissionais para tais profissões.

Esse alerta, se dá para a noção de vocação, especificamente aqui, problematizada a classe do magistério, atrelada a outros aspectos já indicados anteriormente, contribuindo para o baixo estatuto social da docência. Neste sentido, pode-se questionar a dimensão da necessidade formativa para o exercício desta profissão, frente ao caráter vocacional, questão essa que nos remete ao surgimento dos primeiros professores, notadamente homens e com ligações às instituições religiosas. Recorremos, a Simone de Beauvoir (1980) apud (BRASIL, 2015, p.14), que diz:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino (BEAUVOIR, 1980 apud BRASIL, 2015).

Observamos que a frase enfatiza que o caráter biológico, psíquico e/ou econômico não é destino para definição feminina (assim como masculina), mas que a sociedade civil e as significações culturais nos diferentes tempos, contribuem na formação daquilo que entendemos por homens e mulheres na contemporaneidade. Assim, busco refletir se diferentemente do que vem sendo posto, quanto ao caráter vocacional para o exercício docente, podemos considerar que homens e mulheres, não nascem professores e professoras, tornam-se professores e professoras, na medida em que qualificam-se para tal, nos cursos de formação profissional.

4.7 Práticas Pedagógicas na educação infantil e séries iniciais

Ao indagarmos os professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, buscamos observar os relatos dos docentes sobre os conteúdos

trabalhados, as organizações, as condicionantes de trabalho e outras questões que estes consideram importantes. Em decorrência da pandemia (Covid-19) e as medidas de enfrentamento à disseminação e contágio do vírus, não realizamos as entrevistas de forma presencial, assim como não foi possível acompanhar as interações, dinâmicas e rotinas escolares onde os professores estão situados.

Considerando as medidas adotadas pelos órgãos competentes, houve o fechamento das escolas, no qual cada autarquia consolidou ações que visassem garantir o direito à educação, como a entrega de cadernos pedagógicos impressos e a interação via plataforma virtual. Neste sentido, organizou-se a volta gradual das aulas presenciais no ano letivo de 2021, mas a educação infantil não teve retorno e as séries iniciais, quando retornaria, decretou-se novamente a suspensão das atividades presenciais em todos os níveis da educação.

Os professores buscaram rememorar as atividades desenvolvidas presencialmente, nas etapas de ensino que atuam, na medida em que estes poderiam recorrer a registros (fotos, vídeos, pautas, cadernos, atividades) que eventualmente tivessem em posse. Assim, indagamos os professores quanto às facilidades do trabalho nas etapas que atuam, estes nos relataram questões ligadas ao desenvolvimento (motor, cognitivo) das crianças, a participação e interesse das crianças, assim como da visualização e visualização do trabalho.

Temos em vista, as seguintes declarações dos docentes: *“Proporcionar novas experiências e desenvolvimentos para as crianças nessa faixa etária”* (Professor F) e *“Gosto de atuar no ensino infantil e anos iniciais, por que me identifico como a fase de desenvolvimento das faixas etárias”* (Professor A). Observamos nessas declarações que os professores enfatizam a questão do desenvolvimento das crianças, algo que talvez seja recorrente nas narrativas de professores de educação física, dada as matrizes curriculares estarem alicerçadas aos conhecimentos biológicos. Para Bracht (2010) apud Vasconcelos e Ferreira (2020, p.6):

(...) a Educação Física na escola tem como objeto pedagógico a cultura corporal de movimento/cultura de movimento/cultura corporal (ainda que tais nomenclaturas partam de referenciais distintos), superando, assim, a concepção de aptidão física, ou de aprendizagem motora, que, por algum tempo, esteve presente nas proposições da área.

Frente a isto, consideramos que a educação física escolar pode contribuir nos aspectos relacionados ao desenvolvimento das crianças, como indicado e entendido pelo dos professores, mas as práticas pedagógicas não se reduzem a esse viés. O destaque nos traz que ainda que exista distinções quanto às nomenclaturas e suas conceituações, entretanto estas buscam superar a aceção motora e de aptidão física, ainda que essa resida nos objetivos de professores e professoras quanto às suas propositivas pedagógicas.

Assim, observamos o relato de um professor, que consideramos interessante, que nos diz:

As crianças são um livro em branco e além do mais essa etapa do desenvolvimento é muito rica em aprendizagens. Através do lúdico, dos jogos, brincadeiras, música, arte circense. Você entra no mundo da criança (Professor F, docente de Educação Física na Educação Infantil em Vitória/ES).

O “Professor F”, inicialmente indica aquilo que os demais professores anteriormente nos relataram quanto ao desenvolvimento das crianças, mas amplia essa noção nos apontando possibilidades de trabalho pedagógico com conteúdos que extrapolam a noção biológica/motora. Nesse sentido, visualizamos que o mesmo, cita os jogos e brincadeiras, a arte circense (possibilidade de trabalho com a ginástica), a música (pode-se trabalhar com as danças), que nos evoca a noção de cultura corporal e dos conteúdos (clássicos) que compõem a educação física. Ao final do seu relato, diz que adentra ao mundo das crianças, mas o que seria entrar no mundo da criança (infantil)? Inferimos que o professor busca entrar no mundo da fantasia, da imaginação, do faz de conta, ou seja, é imaginar ser quem não somos, como figurar ser um personagem de desenho (dragões, leões, panteras, jacarés, sapos, heróis/heroínas, princesas/príncipes).

Em relação ao elemento da participação das crianças, vemos que isso, sob o destaque dos professores, mostra-se interessante, pois nos dá pistas sobre a importância da consolidação da educação física no âmbito escolar, em todos os ciclos da educação básica. Nesse sentido, outro professor nos faz um relato potente:

Gosto mais de atuar com os anos iniciais por geralmente nessa faixa etária os alunos são mais participativos e isso acaba nos motivando a estar sempre buscando e planejando atividades interessantes e

diversificadas (Professor F, docente de Educação Infantil em Vitória/ES).

Desta forma, vemos que diante da requisição do seu público pelas aulas, o professor assume a responsabilidade de investir no planejamento para oferecer experiências significativas aos envolvidos. Salieta-se que outros professores também indicam esse viés da participação, assim expressam: *“Há facilidade pela faixa etária se propor a fazer qualquer atividade e nas formações que agregam bastante (Professor B)”* e *“Tenho uma boa relação com as crianças, até mesmo por que o professor de EF é sempre o mais querido pelos alunos (Professor D)”* e *“As crianças são muito participativas e gostam das brincadeiras, principalmente porque acontecem no pátio (Professor F)”*.

Em relação aos conteúdos trabalhados, um professor de educação física das séries iniciais, nos conta que trabalha considerando as sistematizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Trabalho com os conteúdos que são expostos na BNCC que são os jogos e brincadeiras, jogos regionais, de matriz indígena e com a iniciação esportiva com os últimos anos do fundamental 1 (Professor D, docente de Educação Física nas Séries Iniciais em Serra/ES).

Evidencia-se que o docente considera as sistematizações legais da educação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, assim vemos uma busca pela transposição curricular, frente a realidade educativa. Os professores ao considerarem os documentos norteadores da educação, dão pistas de que foram provocados na formação profissional a recorrerem aos marcos legais para desenvolverem suas práticas pedagógicas.

No que concerne ao desenvolvimento das práticas pedagógicas considerando o gênero e a sexualidade, os professores dizem assim: *“Na educação infantil, não há distinção...As aulas são para todos.... Eles não estão com a sexualidade ainda aflorada, então, não tem muita aplicabilidade (Professor A)”* e *“Durante as atividades são sempre misturados, uma vez ou outra deixo um tempo livre e eles se dividem sem minha interferência (Professor B)”*.

O primeiro comentário, diz que não há distinção nas aulas e que as aulas são para todos, algo que é importante e fundamental, considerar e incluir todos

(as) nas aulas e que pelo relato, não existe distinção, menino faz isso (ex. futebol), menina faz aquilo (ex. dança). Quanto ao aspecto da sexualidade, o professor nos indica que não tem muita aplicabilidade, na etapa da educação infantil, pois os estudantes não estão com a sexualidade aflorada. Vasconcelos e Ferreira (2020, p.4) refletem:

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) terem servido de apoio inicial às discussões e ao desenvolvimento dos projetos educativos da escola, apresentando a orientação sexual como um tema transversal, ainda é possível observarmos inúmeras atitudes e ações que reforçam as diferenças, como, por exemplo, as aulas separadas por sexo (meninos e meninas) e as atividades esportivas seguindo a mesma proposta (futebol para meninos e voleibol para meninas).

O segundo comentário indica, que os estudantes participam da aula, sempre misturados, sendo que em alguns momentos o professor deixa os estudantes com tempo livre e os mesmos se dividem sem a interferência do mesmo. Essa indicação, nos leva a pensar que meninos e meninas, estabelecem interações a partir de suas experiências, frente aos processos de internalização de valores que influem na formação e na inserção em grupos de pertencimento, considerando as identidades assumidas.

Desde o nascimento, meninas e meninos são induzidos a assumir posturas consideradas 'adequadas' para cada gênero, e as aulas de Educação Física não se mostram na contramão disso. Muitas vezes, é possível observar que os esportes praticados pelas meninas são relacionados a movimentos delicados, calmos e sem muito contato, como a dança, a ginástica, o vôlei etc. Já para os meninos, relacionam-se atividades que demandam agilidade, rapidez, força etc. (VASCONCELOS, FERREIRA, 2020, p.4).

Os professores entrevistados, nos indicam que não há divisão por gênero, entretanto, é possível que os professores façam a organização dos alunos e seleção de conteúdos que desdobram em noções delegadas aos gêneros feminino e masculino. Vasconcelos e Ferreira (2020, p.4) dizem que:

A fila realizada por alun@s, para entrar ou sair das salas de aula, é um bom exemplo dessas instâncias. Essa prática, conduzida por muit@s professor@s, exige que meninos e meninas se separem em duas fileiras, usando como critério de separação o seu sexo (VASCONCELOS, FERREIRA, 2020, p. 4).

Mais, do que configurar e desconfigurar organizações, por si só misturar ao invés de separar meninos e meninas, é ressignificar as noções circulantes sobre feminino e masculino. Compreendo que envolver as temáticas de gênero e sexualidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas, seja considerar que independente das identidades assumidas, os indivíduos não serão impedidos de realizar ou expressar algo, em face de seu gênero, raça, sexualidade, valores morais, religiosidade, dentre outros fatores.

Recordo, que no decorrer de minha participação no subprojeto da Educação Física na Educação Infantil, ao fim de uma aula, que precedia o momento de saída dos estudantes, deixamos as crianças brincando livremente com os materiais que utilizamos nas aulas, especificamente bambolês e bolas diversas. Um pai, ao chegar para buscar seu filho na instituição de ensino, observou que o filho brincava com o bambolê na altura da cintura/quadril e prontamente nos questionou, mas diretamente ao professor de educação física (nosso supervisor e orientador), por quais motivos o filho dele estava “rebolando” com o bambolê.

Nesse momento, pai e professor, conversaram na medida do possível sobre o ocorrido, no qual o pai falou que não queria que o filho participasse das aulas e que posteriormente isso desdobrou em uma reunião com a equipe pedagógica escolar, buscando esclarecer as dúvidas inerentes às práticas desenvolvidas pela educação física, que naquele momento tematizavam as ginásticas enquanto conteúdo. Assim, o pai em questão, ao tomar conhecimento sobre o trabalho desenvolvido, reconheceu suas restrições e em certa medida um preconceito aos movimentos praticados pelo filho e pelas demais crianças, mas posteriormente com a exposição da equipe, concluiu que se o filho não participasse das aulas, o seu desenvolvimento global, em aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais (CASTARDELLI, 2012, p.6) poderia estar sendo comprometido. Nóvoa (2017, p.1122) diz:

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares.

Nesse sentido, a aproximação com a realidade educativa na formação inicial, pode contribuir para o processo de ambientação ao universo profissional, via socialização com a comunidade escolar. Nóvoa (2017) produz sentidos da necessidade não só de estar em campo de atuação futura, mas de ao socializar neste espaço, os graduandos tenham também como referência formativa, os professores das instituições.

(...) é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão (NÓVOA, 2017, p. 1124)

Desta forma, a partir desta experiência que descrevi, compreendo que que os/as professores (as) ao desenvolverem algumas práticas corporais estão sujeitos a questionamentos, reclamações e pedidos de afastamento de estudantes das aulas. Entretanto, a escola e os professores, respeitando o olhar que pais e/ou responsáveis têm sobre as práticas pedagógicas, devem a partir dos planejamentos sistematizados, buscarem expor aos interessados as fundamentações da prática profissional, subsidiada em arcabouços legais, objetivando sanar as inquietações expostas.

Compreende-se assim, que importa fundamentar as proposições pedagógicas a partir dos documentos legais e das orientações curriculares de área, pois estes não só fundamentam a prática, mas resguardam os professores de suspeições sobre o seu trabalho. Neste sentido, uma formação profissional que aborde os currículos e documentos norteadores da educação básica subsidia a aproximação e busca pela apropriação destas referências.

Também salientamos que muitas vezes, frente a valores e preceitos dos adultos sobre determinadas questões, as crianças podem sofrer impedimentos tanto no âmbito escolar quanto no meio social. Observamos no decorrer das aulas que desenvolvemos, que as crianças ao terem esse tempo “livre”, ao interagir com o outro, com o objeto ou consigo mesmo, expressam ações, movimentos, falas que nas proposições que desenvolvemos, elas não haviam manifestado. Fazendo-se assim, importante esses momentos para as crianças, no qual torna-se quase que obrigatória a colocação desse espaço no planejamento das aulas, sem que isso se configure como um “rolar bola” e que

se possa se fazer tudo, isso não isenta nossa responsabilidade de atentar-se e intervir quando preciso.

Ao indagarmos aos docentes sobre as dificuldades do trabalho pedagógico, eles nos relataram questões ligadas principalmente no quesito de materiais pedagógicos, espaços para o desenvolvimento das aulas, assim como em relação a questões de cunho religioso e comportamental, assim expresso: *“Há dificuldades com materiais, dificuldade com limitações de certas religiões/crenças e comportamentos”* (Professor B). Desta forma, vemos que existem questões emergentes em cada contexto escolar, que implicam no desenvolvimento dos conteúdos trabalhados pelos professores e certamente nas experiências tidas pelas crianças.

Nós da educação física muitas vezes encontramos escolas que não dá condições nenhuma de trabalho, as estruturas físicas em algumas escolas deixam a desejar, e a falta de material é constante. E o professor sendo contratado fica ainda pior. (Professor C, docente de Educação Física na Educação Infantil em Serra/ES).

O relato, nos traz elementos que denunciam não só uma condição de precariedade, vivenciada pelo profissional em dado contexto específico, mas que os demais professores da área em evidência podem passar. Rossi e Hunger (2020, p.8) asseveram:

A precarização do emprego e das rotinas de trabalho, associada à retração das funções sociais do Estado, produz níveis significativos de insegurança e ansiedade.

Considerando suas experiências, o mesmo diz que para o professor contratado (em designação temporária), o cenário é ainda pior, não precisando se isso configura-se como um menor “status” para requerer materiais ou melhorias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma mais qualificada.

Parece ser recorrente nos relatos dos professores a questão dos espaços escolares, como podemos observar nos seguintes relatos: *“O único problema que tenho a apontar é que a escola não conta com um pátio coberto* (Professor D) e *“A escola tem bom espaço físico para a realização das aulas, mas esse espaço às vezes é compartilhado com outras turmas atrapalhando a atenção das crianças na atividade proposta”* (Professor F). A partir das exposições, acende o alerta para as necessidades dessas instituições e da adoção de medidas

exequíveis e que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas, não destituindo o professor de seu investimento pedagógico (sua responsabilidade), frente aos desafios enfrentados.

Assim, essas questões caracterizam uma necessidade de averiguação sobre as condicionantes de trabalho, no que concerne à infraestrutura e aos materiais didáticos, assim como sobre a emissão de relatórios que impliquem na construção futura de escolas, sem as mesmas problemáticas, ainda que outras surjam. Quanto aos materiais didáticos, temos em vista que pudesse ser analisada a existência de recursos para a compra de materiais, o levantamento dos mesmos e requisição a gestão escolar para reposição, a qualidade dos materiais adquiridos, dentre outros aspectos que condicionam a ausência de materiais nas instituições de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exercício deste estudo, busquei compreender o exercício docente masculino na educação infantil e séries iniciais, tendo como delimitação quatro municípios da Região da Grande Vitória (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória). Assim, obtive os dados estatísticos via Censo Escolar (SEDU/ES), ano base 2019, e constatamos que existem mais professoras do que professores nas etapas da educação infantil e séries iniciais.

Nesse sentido, observei que em virtude das noções de cuidado e o atributo vocacional delegado às mulheres, para o exercício docente, a profissão no seu percurso de profissionalização e institucionalização, antes conferida exclusivamente aos homens, constituiu-se feminizada. Em consonância com outros aspectos que reduzem o status social dessa profissão, homens deixaram de exercer, senão desejar ser professor, o que evidencia a baixa presença de homens em cursos de formação de professores, assim como a atuação destes em instituições de ensino.

Nas entrevistas, realizadas junto aos professores, observamos uma diversidade de questões, que necessitam de estudos mais aprofundados, ainda que tenhamos buscado refletir neste trabalho. Quanto às articulações que dizem respeito às formações iniciais e continuadas em gênero e sexualidade, observei a partir das declarações e das produções neste campo, que existem lacunas no processo formativo dos/as professores/as.

Isso, não quer dizer que essas temáticas devem ser excluídas dos currículos de formação de professores, muito pelo contrário, os registros nos dão conta da necessidade de observação dos currículos e da inserção de disciplinas específicas para esses componentes. Além da inserção destes conteúdos nas formações, evidencia-se a necessidade de aprofundamento e diálogo entre teoria e prática, para que professores consigam assimilar e construir significações em situações práticas no cotidiano escolar.

Assim, não basta ter nos currículos de formação inicial, disciplinas que discutam o gênero e a sexualidade, mas que as experiências possibilitem uma aproximação com a realidade educativa. Nesse sentido, o elo entre teoria e prática, no desenvolvimento dos elementos conceituais, procedimentais e

atitudinais das proposições pedagógicas, mostra-se necessário e pertinente para estes conteúdos e outros específicos da educação física e/ou da educação.

Considero, que possa ser significativa a aproximação dos graduandos das licenciaturas as instituições de ensino da educação básica, de forma contínua, pois estas imersões podem ser relevantes na construção da identidade docente e da afirmação profissional. O sentido da continuidade tem a ver com o processo de desenvolvimento, de dar tempo para a construção das experiências, de refletir e buscar ressignificar a própria prática, desde já, na formação inicial.

Considerando a formação como um processo contínuo e inacabado, penso que exista uma requisição dos profissionais por formações no âmbito do gênero e sexualidade, assim como não se reduz a estas temáticas, mas existem outros temas que vem atravessando a docência dos professores entrevistados. Neste sentido, às instituições onde os profissionais estão vinculados, caso ainda não ofereçam e estimulem as formações continuadas, devem viabilizar e possibilitar espaços e vínculos formativos aos servidores, dada a demanda.

Destaca-se que mesmo com as limitações impostas pelas condicionantes sociais, frente ao enfrentamento à pandemia, conseguimos em certa medida construir significações sobre a temática em voga. Assim, frente às limitações que este trabalho apresenta, nós buscamos apresentar declarações, dados, posições, contradições, necessidades, que não se limitam aos elementos postos neste estudo, mas que nos mostram as potencialidades e desafios que permeiam a profissão docente.

Ante o exposto, faz-se necessário, mais estudos sobre a temática de gênero e sexualidade no âmbito escolar, sobretudo a respeito da formação docente inicial e continuada, dos currículos de formação de professores, assim como da aproximação dos atores das unidades formadoras e das instituições de ensino públicas e privadas. A escola sendo concebida como um espaço diverso e que congrega diversidades identitárias, mostra-se um lugar potente para a produção de ações que contribuam em conjuntura com outras instituições (públicas, privadas, filantrópicas, religiosas) e seus atores, para a redução das desigualdades sociais.

6.REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. C; COUTO, E. S. **O WhatsApp como recurso de comunicação e interação na gestão de cursos de Educação a Distância**. Aracaju: UNIT, n.9, 2018.
- ALVARENGA, E. **Professoras Primárias: A profissionalização e feminização do magistério capixaba (1845 -1920)**. Vitória: Cousa, 2019.
- ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales**. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978. Capítulo 8.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2019. Docentes. Acesso: 23/03/2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>
- BRASIL. Planalto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394/1996. Acesso: 25/03/2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. BNCC 2018. Acesso em: 29/05/2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas: Exame Nacional do Ensino Médio (Caderno 04), 2015. Acesso: 25/02/2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>
- CARIACICA. Prefeitura Municipal de Cariacica. Decreto nº 156 (08/09/2020), Acesso: 05/04/2021. Disponível em: <http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/legislacao/norma.aspx?id=20245&tipo=7&numero=156&ano=2020>
- COUTO, E. S, SOUZA, J. D. F. **Whatsapp com função stories: ensinar e aprender na magia do instante**. Salvador: EDUBA, p. 151-168, 2017. Acesso: 06/02/2021. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/r3xgc/pdf/porto-9788523220204-09.pdf>
- CASTARDELI, E. ESPORTES INDIVIDUAIS. **Conhecimento e Metodologia dos Esportes individuais**. Vitória: NEAB, 2012.
- COTRIM, G. **História Global – Brasil e Geral** - volume único. – 8. Ed.- São Paulo: Saraiva, 2005.

ESPIRÍTO SANTO. Censo Escolar de Professores. Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Vitória, 2019.

ESPIRÍTO SANTO. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. Projeto de Lei Nº 883/2019. Acesso: 19/02/2020. Disponível em: http://www3.al.es.gov.br/spl/processo.aspx?id=82678&tipo=5&ano_proposicao=2019&proposicao=883

FLICK, U. **Introdução a metodologia de pesquisa** – Um guia para iniciantes. Porto Alegre: Editora Penso. 2013

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉRES GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES DA SILVA, L.H; STRANG, B.L.S. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares.: **Revista Pro-posições da Faculdade de Educação da Unicamp**. São Paulo, volume 31, 2020.

GONÇALVES, J. P; PENHA, N. R. Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de pedagogia. **Revista Zero-a-seis**, v. 17, n. 32, p. 170-192, Florianópolis, 2015.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. – 3ªed. – Rio de Janeiro: Record, 1999.

HOMEM, M. **Coisa de Menina? Uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo**. Campinas: Papirus 7 Mares, 2019.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. População: Cariacica/ES. Acesso em 14/03/2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/cariacica/panorama>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. População. Espírito Santo. Acesso em 14/03/2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/panorama>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. População: Serra/ES. Acesso em 14/03/2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. População: Vila Velha/ES. Acesso em 14/03/2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vila-velha/panorama>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. População: Vitória/ES. Acesso em 14/03/2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>

JAEGER, A; A, JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2017, vol.25, n.2, pp.545-570.

LARGURA, J. M. **Atuação Masculina na Educação Infantil**: O olhar de pais e mães sobre o trabalho docente. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo: Vitória, 2017.

LARROSA, J. Notas sobre, a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Acesso: 22/06/2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LOURO, G. L; NECKEL; J. F; GOELNNER, S. V (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis: Editora Vozes, RJ, 2003.

LOURO, G. L; **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, RJ, 1997.

MONTEIRO, M. K; ALTMANN, H. **Homens na Educação Infantil: Olhares de suspeita e tentativas de segregação**. **Cad. Pesqui.** vol.44 no.153 São Paulo jul./set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142824> . Acesso: 29/01/2019

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6.ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. v.47, n.16, p.1106-1133, out/dez.2017.

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

ROCHA, C.R. **Professores homens na educação infantil: do receio ao reconhecimento**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP, 2012.

ROSSI, C. R. et al. Gênero e Diversidade na Escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Revista Contexto & Educação**. 2012, p.6-34. Acesso: 20/02/2021. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/365>

ROSSI, F; HUNGER, D. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 313-336, maio/ago. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Projeto de Lei Nº 1174/2019. Acesso: 30/02/2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>

SAPAROLLI, E. C. L. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da educação: revista do Programa de estudos pós-graduados em Psicologia da educação**. São Paulo: EDUC, n. 6, 1996, p. 107-125

SERRA. Prefeitura Municipal de Serra. Câmara Municipal de Vereadores. Lei 2360 (2001). Acesso: 03/04/2021. Disponível em: <http://legis.serra.es.gov.br:8072/normas/images/leis/html/L23602001.html>

SILVA, A, A; ARAÚJO, J, F; JESUS, A, R. Gênero e Sexualidade nos Currículos de Pedagogia do Paraná. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 33, no 1, p. 113-128, jan-jun de 2021.

TIBURI, M; COSTA DIAS, A. **Sociedade Fissurada** – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o ensino médio**. 2. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2010.

VASCONCELOS, C. T; FERREIRA, L. A. A formação de futur@s professor@s de educação física: reflexões sobre gênero e sexualidade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.36,2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e209700.pdf>. Acesso: 19/03/2021

VENTURINI, A. M; THOMASI, K. B. **A feminização na educação infantil**: uma questão de gênero. FAETEC: EDU.TEC, 8ª edição, Ano V, Volume 1, Nº 1, 2013. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A%20FEMINIZA%C3%87%C3>

[%83O%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf](#) Acesso:
25/11/2019

VILA VELHA. Prefeitura Municipal de Vila Velha (ES). Lei Complementar 019 (2011). Acesso: 03/04/2021. Disponível em:
<https://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/C192011.html>

VITÓRIA. Prefeitura Municipal de Vitória. Decreto nº 14.484 (2009). Acesso: 06/04/2021. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/servidor/licencas>

VITÓRIA. Prefeitura Municipal de Vitória. Decreto nº 14.958 (2011). Acesso: 06/04/2021. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/servidor/licencas>

Apêndice “A”



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE GINÁSTICA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Venho por meio desta, convidar você professor da Educação Infantil e/ou Séries Iniciais, a participar, como voluntário (a), na pesquisa denominada: **VISTAS PARA ATUAÇÃO DOCENTE MASCULINA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS.**

O objetivo desta investigação é mapear e refletir sobre os efeitos e desdobramentos da atuação docente masculina na educação infantil e séries iniciais da rede pública de ensino, em quatro municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória do Estado do Espírito Santo (Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória).

O estudo é realizado por João Pedro Zoth Batista, estudante de graduação em Educação Física/Licenciatura da UFES e supervisionado pela Profa. Dra. Ileana Wenez e gostaríamos de compreender o exercício docente masculino na educação infantil e séries iniciais, tendo em vista a fala dos educadores e comunidade escolar. A pesquisa é organizada da seguinte forma: (1º) levantamento do quantitativo de educadores (homens e mulheres), via solicitação de dados às secretarias de educação e (2º) realização de um questionário online (que levará em média 20 minutos para ser respondido) e (3) entrevista semi-estruturada com você professor, de uma hora de duração de forma presencial ou virtual que será gravada e transcrita. O áudio será gravado e não será divulgado. Os membros da comunidade escolar também poderão participar da pesquisa, sendo requisitada a assinatura do presente termo.

Embora mínimos, os riscos podem ser perspectivados como a possibilidade de uma exposição negativa das informações prestadas pelo informante. Para evitar os danos que tais riscos podem causar, garantiremos o anonimato dos participantes, bem como compartilharemos e validaremos todos os dados e análises com os participantes da pesquisa antes de publicá-los. Essa medida garante que o participante tenha clareza de que não serão realizadas exposições negativas das suas informações. Todavia, explicitamos a garantia do direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde. Os benefícios relativos a sua participação nessa pesquisa referem-se a possibilidades de reconhecimento dos homens no espaço escolar.

Em qualquer tempo, você poderá desistir da participação e retirar o seu consentimento. Sua desistência não acarretará em prejuízos de qualquer natureza com o pesquisador ou a instituição. Em tempo, informo que você não terá despesa alguma e não será remunerado para participar. Surgida qualquer despesa nesse processo, você será reembolsado integralmente. Sua participação na presente pesquisa, caso queira, será respondendo perguntas do questionário (levará em média 20 minutos para ser respondido) de uma entrevista semi-estruturada, (1 Hora) que será gravada (apenas áudio) e transcrita na íntegra. Sua identidade e as informações colhidas serão confidenciais e preservadas, assegurado o sigilo de sua participação. Realizaremos a observação (se possível) dos espaços e da rotina da instituição.

Este TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) possui duas vias, uma ficará em posse do pesquisador e você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador e do comitê de ética desta instituição, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento. A sua via do TCLE deverá estar assinada e rubricada em todas as suas páginas por você e pelo pesquisador.

Em caso de dúvida, entre em contato para esclarecimento:

Pesquisadora Responsável: Ileana Wenez. Tel.: (27) 98133-5511 email:Ileana.wenez@ufes.br

João Pedro Zoth Batista. Tel (27) 99470357 email: guimezoth@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo - Centro de Educação Física e Desportos, Laboratório de Estudos em Educação Física. Av. Fernando Ferrari, 514 Campus Universitário Goiabeiras, Vitória – ES. Cep: 29075-810. Tel: (27) 3335-7676 / (27) 4009-7676.

Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa entre em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus de Goiabeiras: Sala 07 do Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória/ES, CEP 29.075-910, Telefone: 3145-9820, E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Eu, _____, concordo em participar do estudo intitulado: **“VISTAS PARA ATUAÇÃO DOCENTE MASCULINA: UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS”** como participante voluntário, respondendo perguntas da entrevista feita pelo pesquisador. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Ileana Wenez sobre a pesquisa, os procedimentos nela contidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a prejuízos, ônus ou despesas para os envolvidos neste processo.

Data: ____/____/____ Local: _____

Nome: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Apêndice “B”

Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU),

Ao Sr. Secretário Estadual de Educação, Vitor Amorim de Angelo,

Eu, **JOÃO PEDRO ZOTH BATISTA**, inscrito no CPF: xxx.***.***-xx, sob a Matrícula: 201710****, na Universidade Federal do Espírito Santo, do Curso de Licenciatura em Educação Física, solicito através deste documento dados junto a Secretaria Estadual de Educação Do Espírito Santo, para o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “ **VISTAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE MASCULINA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS**”. O presente trabalho visa refletir a respeito da atuação docente masculina nestas etapas da educação básica, mapeando os profissionais efetivos da rede estadual e municipal, do Estado do Espírito Santo, tanto homens quanto mulheres. Solicito assim os dados destes profissionais para realizar uma análise qualitativa, bem como a (s) instituição (ões) onde estão lotados, visando contatá-los para produzirmos entrevistas (caso os educadores aceitem), conforme prevê a metodologia do presente trabalho. Observo, que sou orientado no presente trabalho pela Profa. Dra. Ileana Wenez, docente do Departamento de Ginástica, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFES).

Em tempo, me coloco à disposição para qualquer esclarecimento,

Contato: (27) 9 9647- 0357 – guimezoth@gmail.com

João Pedro Zoth Batista

Graduando de Educação Física – Licenciatura

Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória, 16 de Março de 2020.

Apêndice “C”

Secretaria Municipal de Educação de Cariacica,

Ao Sr. Secretário Municipal de Educação, José Roberto Martins Aguiar,

Eu, **JOÃO PEDRO ZOTH BATISTA**, inscrito no CPF: xxx.***.***-xx, sob a Matrícula: 201710****, na Universidade Federal do Espírito Santo, do Curso de Licenciatura em Educação Física, solicito através deste documento dados junto a Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, para o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “ **VISTAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE MASCULINA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS**”. O presente trabalho visa refletir a respeito da atuação docente masculina nestas etapas da educação básica, mapeando os profissionais efetivos da rede estadual e municipal, do Estado do Espírito Santo, tanto homens quanto mulheres. Solicito assim os dados destes profissionais para realizar uma análise qualitativa, bem como a (s) instituição (ões) onde estão lotados, visando contatá-los para produzirmos entrevistas (caso os educadores aceitem), conforme prevê a metodologia do presente trabalho. Observo, que sou orientado no presente trabalho pela Profa. Dra. Ileana Wenez, docente do Departamento de Ginástica, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFES).

Em tempo, me coloco à disposição para qualquer esclarecimento,

Contato: (27) 9 9647- 0357 – guimezoth@gmail.com

João Pedro Zoth Batista

Graduando de Educação Física – Licenciatura

Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória, 16 de Março de 2020.

Apêndice “D”

Secretaria Municipal de Educação de Serra,

Ao Sr. Secretário Municipal de Educação, Gelson Silva Junquilha

Eu, **JOÃO PEDRO ZOTH BATISTA**, inscrito no CPF: xxx.***.***-xx, sob a Matrícula: 201710****, na Universidade Federal do Espírito Santo, do Curso de Licenciatura em Educação Física, solicito através deste documento dados junto a Secretaria Municipal de Educação de Serra, para o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “ **VISTAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE MASCULINA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS**”. O presente trabalho visa refletir a respeito da atuação docente masculina nestas etapas da educação básica, mapeando os profissionais efetivos da rede estadual e municipal, do Estado do Espírito Santo, tanto homens quanto mulheres. Solicito assim os dados destes profissionais para realizar uma análise qualitativa, bem como a (s) instituição (ões) onde estão lotados, visando contatá-los para produzirmos entrevistas (caso os educadores aceitem), conforme prevê a metodologia do presente trabalho. Observo, que sou orientado no presente trabalho pela Profa. Dra. Ileana Wenez, docente do Departamento de Ginástica, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFES).

Em tempo, me coloco à disposição para qualquer esclarecimento,

Contato: (27) 9 9647- 0357 – guimezoth@gmail.com

João Pedro Zoth Batista

Graduando de Educação Física – Licenciatura

Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória, 16 de Março de 2020.

Apêndice “E”

Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha

Ao Sr. Secretário Municipal de Educação, Roberto Beling,

Eu, **JOÃO PEDRO ZOTH BATISTA**, inscrito no CPF: xxx.***.***-xx, sob a Matrícula: 201710****, na Universidade Federal do Espírito Santo, do Curso de Licenciatura em Educação Física, solicito através deste documento dados junto a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, para o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “ **VISTAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE MASCULINA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS**”. O presente trabalho visa refletir a respeito da atuação docente masculina nestas etapas da educação básica, mapeando os profissionais efetivos da rede estadual e municipal, do Estado do Espírito Santo, tanto homens quanto mulheres. Solicito assim os dados destes profissionais para realizar uma análise qualitativa, bem como a (s) instituição (ões) onde estão lotados, visando contatá-los para produzirmos entrevistas (caso os educadores aceitem), conforme prevê a metodologia do presente trabalho. Observo, que sou orientado no presente trabalho pela Profa. Dra. Ileana Wenez, docente do Departamento de Ginástica, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFES).

Em tempo, me coloco à disposição para qualquer esclarecimento,

Contato: (27) 9 9647- 0357 – guimezoth@gmail.com

João Pedro Zoth Batista

Graduando de Educação Física – Licenciatura

Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória, 16 de Março de 2020.

Apêndice “F”

Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME),

Ao Sra. Secretária Municipal de Educação, Adriana Sperandio,

Eu, **JOÃO PEDRO ZOTH BATISTA**, inscrito no CPF: xxx.***.***-xx, sob a Matrícula: 201710****, na Universidade Federal do Espírito Santo, do Curso de Licenciatura em Educação Física, solicito através deste documento dados junto a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES), para o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “ **VISTAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE MASCULINA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS**”. O presente trabalho visa refletir a respeito da atuação docente masculina nestas etapas da educação básica, mapeando os profissionais efetivos da rede estadual e municipal, do Estado do Espírito Santo, tanto homens quanto mulheres. Solicito assim os dados destes profissionais para realizar uma análise qualitativa, bem como a (s) instituição (ões) onde estão lotados, visando contatá-los para produzirmos entrevistas (caso os educadores aceitem), conforme prevê a metodologia do presente trabalho. Observo, que sou orientado no presente trabalho pela Profa. Dra. Ileana Wenez, docente do Departamento de Ginástica, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFES).

Em tempo, me coloco à disposição para qualquer esclarecimento,

Contato: (27) 9 9647- 0357 – guimezoth@gmail.com

João Pedro Zoth Batista

Graduando de Educação Física – Licenciatura

Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória, 16 de Março de 2020.

Apêndice “G”

Formulário Virtual (Google Forms)

DADOS PESSOAIS/GERAIS

- Qual é seu nome completo?
- Qual é sua idade?
- Qual é seu gênero?
- Qual é sua naturalidade?
- Como você definiria sua raça?
- Qual é sua religião?
- Qual é sua formação?
- Onde você estudou?
- Qual é sua titulação? (graduação, especialista, mestre, doutor?)
- Possui uma segunda graduação? Se sim, qual?
- Em qual município você atua?
- Em qual nível de ensino?
- Faz quanto tempo?
- Existe alguma motivação para atuar nessa etapa? Por qual/quais motivos?
- Já atuou em outras etapas do ensino básico? Qual/Quais?

Apêndice “H”

Roteiro da Entrevista

FORMAÇÃO

- Na formação inicial, seu currículo contemplava questões relacionadas ao gênero, diversidade sexual/sexualidade?
- Qual é a sua percepção sobre a abordagem do gênero e a sexualidade na formação inicial e o exercício pedagógico profissional?
- Na ausência dos conteúdos relacionados as temáticas transversais nos currículos de formação inicial, considera importante a oferta de cursos (formação continuada) para o debate sobre os desdobramentos desses conteúdos no exercício docente?
- A secretaria de educação que está vinculado, oferta ou estimula sua participação em formações sobre gênero e sexualidade?
- Como você entende esses processos para a sua qualificação e atuação profissional?
- Na sua área de atuação (Arte, Educação Física ou Pedagogia), tem interesse pelo aprofundamento do gênero e da sexualidade? Já realizou algum estudo ou pretende a respeito?

ATUAÇÃO DOCENTE/GÊNERO

- Você percebe diferenças na sua relação com pais ou responsáveis pelo fato de ser um homem no ensino inicial?
- Como considera a sua relação com a equipe pedagógica da instituição e os demais profissionais que atuam nela?
- Tem alguma norma, procedimento, cuidados com o trato do aluno/a que a secretaria ou gestão escolar colocam para você? É o mesmo normativa/conselho do que suas colegas mulheres?
- Quais são as facilidades na sua prática docente em relação ao gênero?
- Quais são as dificuldades enfrentadas na prática docente em relação ao gênero?
- Como considera a sua relação/interação com as crianças no cotidiano escolar?
- Você gostaria de narrar, questionar ou colocar algum elemento que não perguntei?