

A PRESENÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESSES HOMENS ESTÃO PREPARADOS PARA ENTRAR EM CAMPO?

Julio Cesar Floriano dos Santos¹

Matheus Bezerra de Souza²

Sandra Novais Sousa³

Eixo 3 – Profissionalidade docente

Resumo: O artigo objetiva identificar as condições de formação que privilegiam o acesso dos profissionais de educação física em turmas de educação infantil. O método epistemo-metodológico utilizado foi o método biográfico, em uma pesquisa qualitativa com análise documental e revisão bibliográfica. Como resultados, apontamos que a análise das experiências vividas por professores homens que atuam na educação infantil contribui para compreender as dificuldades que enfrentam no exercício de sua profissão, dentre essas o fato de terem sua masculinidade colocada à prova, por trabalharem com crianças pequenas, função vista como exclusivamente feminina.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Professor homem; Formação

Introdução

A Educação Infantil tem como característica de sua origem a idealização de um cenário exclusivamente feminino. Podemos considerar na história da educação o processo de feminização do magistério primário e também secundário, mas esse processo não pode ser considerado na educação infantil. A educação infantil não sofreu a feminização docente como o magistério primário e secundário, pois desde sua concepção constituiu um espaço feminino para o ofício das funções do magistério. De acordo com Fúlvia Rosemberg (1999), a educação infantil é tradicionalmente vista como uma tarefa feminina e historicamente associada ao cuidado e educação das crianças. No entanto, a educação infantil tem como foco o desenvolvimento integral das crianças.

Completamente na contramão da origem da educação infantil, a educação física no Brasil teve sua origem muito ligada ao homem e construiu sua identidade em um campo ‘masculinizante’. A educação física no Brasil teve uma origem higienista, militarista, e bastante limitada, isso se deu principalmente pelo fato de que sua instauração ocorreu já entre os primeiros colonos com interesses de lazer, formação cultural e disciplina (Souza Neto *et al.*, 2005).

Os autores ainda afirmam que para delimitar os conhecimentos próprios do campo, médicos, militares, esportistas e intelectuais fizeram parte do processo com intensidades diferentes, sendo os médicos e militares os mais envolvidos na divulgação

¹ Mestre em Educação/PPGEdu/Faed/UFMS e professor na Rede Municipal de Educação. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

² Mestre em Educação/PPGEdu/Faed/UFMS e professor na Rede Municipal de Educação. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

³ Doutora em educação e professora adjunta no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

dos benefícios das práticas corporais, reforçando na educação física o caráter utilitário, eugênico e higiênico (Souza Neto et al., 2005).

Nosso objeto de estudo é o processo de formação inicial em relação à educação infantil no curso de Educação Física. Nosso objetivo é identificar, a partir das narrativas dos autores, as condições de formação que privilegiam o acesso dos profissionais enquanto acadêmicos de educação física e que são mobilizados nas suas práticas pedagógicas pelos conhecimentos referentes à educação infantil. Para isso utilizamos não apenas a matriz curricular, mas outros elementos que são subsídios para o trabalho docente. O método epistemo-metodológico utilizado foi o método biográfico em uma pesquisa qualitativa com análise documental e revisão bibliográfica.

A divisão sexual do trabalho, em especial a generificação do trabalho docente é um tema amplamente pesquisado no campo da educação, porém não temos a intenção de esgotar o assunto, mas situamos o diferencial dessa pesquisa pelo contextualização local e a presença masculina na educação infantil exercida por um professor especialista.

Educação Física e seus processos históricos até a Educação Infantil

No contexto brasileiro a Educação Física, como outros campos de atuação e conhecimento, não acompanhou cronologicamente o que acontecia no mundo. Algo importante de se perceber é a semelhança no aspecto histórico em relação à educação infantil. Para compreender o processo de se tornar componente curricular obrigatório nas escolas regulares precisamos compreender o processo de formação e consolidação do campo da educação física nacional, para isso vamos nos servir da legislação e dos fatos históricos.

Em relação ao início do processo de formação dos profissionais de Educação Física no Brasil, isso se deu em princípio no âmbito das forças armadas: “Escola de Educação Física da Força Policial - 1910 (reestruturada em 1932 e 1936); Marinha (Escola de Preparação de Monitores – 1925); Exército (Centro Militar de Educação Física, 1922, 1929; Escola de Educação Física do Exército - 1933)” (Souza Neto et al., 2005, p. 115). Já o primeiro programa de formação civil noticiado no Brasil é do curso da Escola de Educação Física do estado de São Paulo, criado em 1931, mas iniciado seu funcionamento apenas em 1934. Neste programa aprendia-se saberes básicos em ensinamentos teóricos e práticos para a formação profissional em duas frentes distintas: instrutores de ginástica e professores de educação física. Enquanto a primeira tinha formação de um ano e capacitava para a fisicultura, a segunda tinha uma formação mais longa, de dois anos, e se capacitava para o exercício de cargos de direção da educação física em colégios e clubes esportivos (Souza Neto et al., 2005).

O primeiro documento que teve intencionalidade em apontar subsídios para o trabalho pedagógico em educação física foram os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, o entendimento sobre a Educação Física ganhou limites ampliados, passando a ser considerado um componente curricular obrigatório na escola, cuja principal importância no ambiente escolar seria tratar o movimento como produção cultural e trabalhar a inteligência corporal e suas relações com a sociedade (Brasil, 1997).

Na BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são citadas como referência para a elaboração do texto específico da educação infantil, e essas diretrizes entendem as interações e brincadeiras como eixo estruturante das práticas pedagógicas nessa etapa da educação. Assim, entende-se porque a BNCC considera a brincadeira uma unidade temática própria da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental, em continuidade ao trabalho pedagógico feito na

educação infantil. No entanto, seria necessário explicitar a relação entre a educação física e a educação infantil, considerando que a educação física é obrigatória em toda a educação básica. Essa relação não foi percebida analisando a BNCC.

O que percebemos é a centralidade do corpo e da corporeidade no campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos, porém é equívoco pensar que esse campo de experiência é relativo ou exclusivo da educação física, porque “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 40). Sendo assim, todos os agentes envolvidos no processo de ensino das crianças devem desenvolver experiências em todos os campos, destacando a “impossibilidade de isolá-los no processo educativo e também superar versões curriculares pautadas na elaboração de listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas escolares estanques” (Campo Grande, 2020, p. 34).

A BNCC (BRASIL, 2017) não traz no seu texto especificado o componente curricular Educação Física na educação infantil, contudo, a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS oferece desde o **grupo II Educação Física nas escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental**. Sendo assim, foram elaboradas tabelas, nas quais abordam as especificidades da Educação Física, levando em consideração os campos de experiências, direitos de aprendizagem, objetos de conhecimentos, objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos, assim como os grupos etários (Campo Grande, 2020, p. 23).

O Referencial Curricular da Reme - Educação Física torna-se então um documento importante “[...] para a organização do trabalho pedagógico do professor (plano anual e plano de aula), evidenciando a contribuição da Educação Física na educação infantil como conhecimento integrado em todos os campos de experiências e grupos etários” (Campo Grande, 2020, p. 22). Este processo valoriza a educação física e o desenvolvimento da atuação profissional na educação infantil, pois “[...] vem ao encontro das propostas pedagógicas, que têm como objetivo o cuidar e o educar da criança na primeira etapa da educação básica, garantindo práticas de atividades que proporcionam o brincar, o jogar, o imitar, o criar ritmos e movimentos” (Campo Grande, 2020, p. 22).

No entanto, a inserção da educação física e do professor de educação física nesta rede se efetivou somente em 2014:

[...] a partir da Resolução n. 151 de 10/12/2013, de Campo Grande - MS, que dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas atividades a serem cumpridas pelos profissionais da educação básica no exercício da docência nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, foi inserido em 2014 o componente curricular Educação Física a partir do grupo II, sendo que estes profissionais passaram a atuar nas escolas municipais de ensino fundamental, que oferecem educação infantil, e nas escolas municipais de educação infantil (EMEIs) (Campo Grande, 2020, p. 22).

Em 2014, o Conselho Municipal Educação (CME) em sua Deliberação CME/MS n. 1.637, em seu artigo 5º, inciso IV, parágrafo 2º, dispõe que “a Arte e a Educação Física fazem parte do currículo da educação infantil, conforme legislação em vigor” (CME, 2014, p. 12), sem especificar que seria somente a partir de determinada faixa etária. Porém, na Reme a educação física é contemplada somente a partir do Grupo II. Essa mesma Deliberação indica a necessidade de formação em nível superior.

As DCN Educação Física em vigor, publicada em 2018, sinalizam um rol de conhecimentos específicos referentes à educação física, no entanto, em seu art. 5º, estabelecem que “[...] a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas [...]”(Brasil, 2018b, p. 1). A primeira etapa, denominada de “etapa comum”, é composta por 1.600 horas referenciais. A segunda, denominada “etapa específica”, deverá ser iniciada a partir do 4º semestre do curso, “na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura” (Brasil, 2018b, p. 2).

Hoje, em 2024, o curso está dividido em bacharelado e licenciatura e ambos estão situados na Faculdade de Educação (Faed) da UFMS. Analisando a matriz curricular de ambos os cursos fica evidente as disciplinas da formação ampliada e específica. Analisei brevemente a matriz do curso de licenciatura para ver não os conhecimentos gerais, mas aqueles que dizem respeito à educação infantil. Encontrei uma disciplina obrigatória com carga horária de 68h e duração de um semestre (4º semestre) e um estágio obrigatório em educação física na educação infantil, com carga horária de 100h. Analisando a matriz curricular vigente em 2024, apenas pelos títulos e ementas das disciplinas, é possível observar uma relação teórico-prática, determinada como prioridade para a organização do curso: para cada estágio há uma disciplina teórica relacionada, o que faz com que o acadêmico não curse o estágio sem o mínimo de embasamento teórico sobre determinada etapa da educação básica.

Na BNCC (Brasil, 2018), a Educação Física é apresentada como um componente curricular a partir do ensino fundamental. Sua concepção é pautada na tematização das práticas corporais pelas codificações e significações sociais manifestando-se em possibilidades de expressão do sujeito, por isso é incluída na área de Linguagens. O objeto de suas práticas é o movimento, que não deve ser considerado como mero dispositivo de deslocamento seja das partes do corpo e de todo ele. O movimento está ligado à cultura e deve possibilitar contextos relacionados ao lazer e à saúde.

As práticas corporais são orientadas por três elementos fundamentais comuns: movimento corporal; organização interna; e produto cultural. O movimento corporal é o elemento essencial; a organização interna possui uma lógica própria com diferença de grau, seja ele maior ou menor; e o produto cultural é vinculado ao lazer, entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. Essas práticas também são tematizadas por seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; e práticas corporais de aventura. Essas unidades temáticas são desenvolvidas por meio de oito dimensões do conhecimento: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário.

Não encontramos nenhuma menção da educação física ao longo do texto da etapa da educação infantil, que não é organizada por componentes curriculares mas por campos de experiência. A única referência à educação infantil no texto que trata da educação física na BNCC é em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, afirmando a relevância desse componente para aquela etapa de ensino, a centralidade do brincar e a continuidade das experiências desenvolvidas na educação infantil.

Formação inicial: o início do problema

Quando revisei meus arquivos pessoais e encontrei meu histórico da graduação, não encontrei, pelo título, nenhuma disciplina referente ao aprendizado teórico da educação física na educação infantil, somente a prática pelo estágio obrigatório supervisionado, dificultando muito nossa atuação e formação da práxis. Fui além e revisei a ementa de cada disciplina. Encontrei duas que me chamaram a atenção: estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio e educação física escolar. A primeira foi ofertada no segundo ano de graduação com 72h e a segunda foi ofertada no terceiro ano com carga horária de 108h. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio era uma disciplina crítica focada nos aspectos administrativos, legais e pedagógicos, ministrada por um docente da pedagogia e sem relação específica com a educação física. (Julio Cesar Floriano dos Santos, 2024)

Percebemos uma lacuna no processo de formação inicial no curso de educação física: não somos formados com conhecimento e experiências suficientes para atuar na educação infantil. Entendemos que há uma lacuna dos atributos que as universidades deveriam oferecer. Essa realidade não é exclusiva, mas demonstra-se comum a todos os profissionais recém formados. Já percebemos o problema da formação inicial em relação aos conhecimentos pedagógicos e específicos necessários para a atuação do professor no ambiente de trabalho educacional, porém outra formação necessária e completamente ausente no curso de educação física é formação sobre gênero e sexualidade, no que diz respeito à generificação do trabalho docente.

É consenso como um dos fatores para a feminização do magistério a difusão do conceito de vocação baseado nas aptidões naturais próprias de cada sexo biológico. Esse conceito determinou na carreira docente a posição das mulheres na base, por inferir a elas a capacidade natural de cuidar das crianças, sua inabilidade para administrar e pela dificuldade de tomar decisões racionalmente. Coube então aos homens permanecerem nas posições hierárquicas de mais alto poder nas organizações escolares, recebendo maiores salários e privilégios, mesmo com menor qualificação e em minoria absoluta (Demartini; Antunes, 1993)

Para Guacira Lopes Louro, por essa construção e representação social as professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou "tias", mas também como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação. Em contrapartida, professores homens sempre foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos. (Louro, 2007, p. 100).

Segundo a pesquisadora, "Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado, eles e elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. Relações de poder estavam em jogo aqui — como em todas as instâncias sociais" (Louro, 2007, p. 100). Esse trânsito também influencia na mudança da imagem social do próprio magistério e determina a função do magistério primário, agora conhecido como anos iniciais do ensino fundamental, como uma profissão adequada para as mulheres.

A presença de um professor homem na educação infantil pode ajudar na quebra de estereótipos relacionados à identidade de gênero, mostrando que homens são capazes de exercer um papel ativo na educação das crianças, oferecendo segurança e diversidade no processo de formação pedagógica e sociocultural. Isso ocorre porque as crianças

ainda estão em fase de desenvolvimento e estão abertas a receber diferentes tipos de estímulos e influências. Elas ainda não têm o mesmo nível de preconceitos e estereótipos que os adultos possuem, como a crença de que apenas mulheres devem ser professoras na educação infantil (Ferreira; Oliveira, 2019).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), as crianças são curiosas e estão sempre em busca de novidades e descobertas (BRASIL, 1998). Cada criança reage de maneira diferente à presença de um professor do sexo masculino, devido às suas experiências individuais e personalidades. Alguns podem se adaptar rapidamente e sem problemas, enquanto outros podem exigir um tempo maior para se acostumar. O importante é que o professor esteja aberto ao diálogo, seja receptivo e acolhedor, permitindo que as crianças expressem suas dúvidas e sentimentos em relação a essa situação. Com paciência e compreensão, é possível construir uma relação de confiança e respeito entre as crianças e o professor do sexo masculino.

Nesse sentido em relação à qualificação e formação profissional, Maurice Tardif (2002) descreve que o saber docente é um conhecimento diversificado, resultante da combinação de diferentes tipos de saberes, como os adquiridos na formação profissional, os relacionados à disciplina em que se atua, os relacionados ao currículo e os advindos da experiência prática. Portanto, pode-se considerar como professor aquele que possui formação e demonstra expertise nos saberes específicos da sua área de atuação.

O saber docente não se resume apenas aos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial, mas também é constituído pelos saberes adquiridos na prática profissional. A experiência de trabalho em sala de aula permite ao professor desenvolver habilidades e competências específicas, assim como adquirir conhecimentos práticos sobre como lidar com diferentes situações e desafios que surgem no contexto da educação. Esse saber docente é dinâmico e está em constante construção.

No entanto, como ocorre em outras profissões, a docência é marcada fortemente por estereótipos de gênero. Há etapas da educação (como a educação infantil e o ensino fundamental I) que são consideradas “femininas”, enquanto outras etapas (ensino médio e superior) são consideradas “masculinas”. Há disciplinas associadas ao “feminino”, como a Arte, as do campo das linguagens, e outras associadas ao “masculino”, como a Educação Física e as do campo das exatas. Há ainda nas disciplinas conteúdos que relacionam o gênero ao seu bom desempenho, como é o caso da dança (para mulheres) e do futebol (para homens), na disciplina educação física.

Como já vimos, a origem da educação física é marcada por uma trajetória higienista, militarista e esportivista (Brasil, 1997). A masculinização da educação física no Brasil está condicionada a essas origens e relacionadas a alguns fatores considerados da ordem exclusivamente masculina, contidas nessas abordagens. A higienista valorizava a supremacia das capacidades físicas; a militarista treinava para a defesa de um território pelo uso da força, especialmente armada; e a esportivista detinha-se na alta performatividade e competitividade. Podemos considerar todas essas habilidades como próprias ou desejáveis do universo masculino: ser forte, protetor e vencedor.

Rufino, Benites e Souza Neto (2020, p. 231) explicam que “A introdução da Educação Física na escola se dá em 1884 com a inserção da ‘ginástica’, sob influência europeia e ligada às ciências biológicas, ao militarismo e à eugenia da raça, sendo oferecida apenas para homens”, reforçando as origens. Gerda Lerner (2019) aponta que, anterior a origem da educação física, a própria organização da atividade física na pré-história nos faz perceber o homem caçador e depois guerreiro como o principal autor

das práticas corporais e detentor de toda a supremacia das capacidades físicas.

A consequente explicação da assimetria sexual coloca as causas da submissão feminina em fatores biológicos pertinentes aos homens. A maior força física, a capacidade de correr mais rápido e levantar mais peso, e a maior agressividade dos homens fazem com que eles se tornem caçadores. Portanto, tornam-se os provedores de alimento nas tribos, e por isso são mais valorizados e honrados do que as mulheres. As habilidades decorrentes das experiências em caça, consequentemente, permitiram que os homens pré-históricos se tornassem guerreiros. “O homem caçador, superior em força, habilidade e com experiência oriunda do uso de ferramentas e armas, “naturalmente” vai proteger e defender a mulher, mais vulnerável, cujo aparato biológico a destina à maternidade e aos cuidados com o outro” (Lerner, 2019, p. 54).

O cuidar corporal envolve atividades básicas para a sobrevivência da criança (higiene, alimentação, sono, entre outros). Essas atividades estão associadas como próprias e intrínsecas às mulheres. Há uma cultura que determina apenas que as mulheres são capazes de cuidar e se relacionar com as crianças pequenas, somente elas têm acesso permitido aos seus corpos infantis, delineando uma forma sutil de inferiorização e subalternização das mulheres, haja visto que ainda há uma supremacia cultural da mente em relação ao corpo.

Pude perceber que o acesso ao corpo infantil é reservado às mulheres. Historicamente as creches tinham a condição de cuidado assistencial, ou seja, higiene e alimentação. Culturalmente é atribuída ao homem a falta de controle em relação aos seus impulsos sexuais. A grande questão implícita que circula no imaginário social é a dúvida: Seria o homem capaz de acessar os corpos infantis em sua total vulnerabilidade sem que seus instintos sexuais violem a criança, de qualquer maneira? Por outro lado entendendo que nas escolas de primeiras letras a profissão docente se fundamenta essencialmente masculina, dando ao homem o privilégio do acesso à mente, seria então ao homem permitido envolver-se com a educação e o ensino, pois este detém a supremacia do pensamento e do raciocínio, mas não ao corpo, pois não detém o controle de seus impulsos e não se sujeita a envolver-se com o que é inferior (o corpo em relação à mente).

A falta de docilidade ou frieza de pensamentos e emoções pode ser outro fator que dificulta o acesso do professor homem ao corpo e valoriza o acesso ao intelecto. Nas sociedades indianas, o pai é o chefe. “Como tal, ele tem funções essencialmente judiciárias: encarregado de velar pela boa conduta dos membros do grupo familiar (mulheres e crianças), é o único responsável pelas ações destes frente à sociedade global. Seu poderio exprime-se portanto, em primeiro lugar, por um direito absoluto de julgar e punir” (Badinter, 1985, p. 29).

O termo julgar exprime superioridade intelectual, uma superioridade julgada como ausente nas mulheres. O termo punir parece referir-se a uma indiferença afetiva e uma falta de cuidado e zelo pela integridade física da criança. No entanto, é importante ressaltar que essas características e expectativas atribuídas aos gêneros são arbitrárias e não têm fundamentação biológica.

A ideia de que homens são naturalmente mais fortes, agressivos ou mais adequados para certas atividades enquanto as mulheres são naturalmente mais frágeis, emotivas ou mais adequadas para outras atividades é uma construção social que foi imposta ao longo da história. Ferreira e Oliveira (2019, p. 304) questionam se “ao professor homem não é atribuída a alcunha ou a permissão de ser ‘carinhoso’ com crianças e, desta forma, ele não se enquadraria no perfil necessário para atuar como pedagogo na educação infantil”. Isso se agrava ao pensarmos na representação social do professor de educação física, competitivo, disciplinador, enérgico.

Considerando ainda o aspecto cuidar nas aulas de educação física, outro ponto importante a considerar, em relação ao professor homem, é a condição de segurança a que as crianças são submetidas em suas aulas. Os meninos estão ligados à uma herança cultural de ocupar os espaços e se colocar em risco, foi assim com os homens pré-históricos. Já as mulheres receberam uma herança cultural que "desde a infância, tradicionalmente as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos como a ocupar um espaço corporal pessoal muito limitado, desenvolvendo, assim, ao longo da vida uma espécie de timidez corporal" O modo o cuidado com o corpo das crianças é guardado pela professora mulher, em contrapartida é colocado em risco pelo professor homem.

Tive um problema nesse sentido na primeira escola em que atuei na educação infantil. A reclamação da orientadora estava em torno dos arranhões e das roupas sujas das crianças após minhas aulas. Ficava me perguntando se aquela preocupação era de fato com a segurança das crianças ou pela preservação da própria paz dela, porque esses inconvenientes podem causar certo desconforto e reclamações por parte dos pais. Eu não tive nenhuma reclamação ou registro sobre isso seja por parte da direção, dos pais, ou principalmente das próprias crianças.

Quando homens adentram na educação infantil, eles ajudam a romper com a visão biologizante que associa exclusivamente às mulheres o papel de cuidadoras e educadoras de crianças pequenas. Segundo Rosenberg (1999), a educação infantil sempre esteve associada às mulheres e desempenhada por elas desde o início, ao contrário de profissões consideradas masculinas que se tornaram feminizadas ao longo do tempo. A masculinidade, na presença de homens no ambiente educacional infantil, traz uma perspectiva diferente e enriquecedora para o desenvolvimento das crianças. Ao assumir o papel ativo de professores, os homens contribuem para quebrar os padrões de pensamento que limitam as possibilidades de meninos e meninas.

A dicotomia homem e mulher também pressupõe um pensamento a ser superado, tanto quanto mente e corpo. Joan Scott observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para ela seria indispensável implodir essa lógica (Louro, 2007, p. 31).

Seria então um homem apto e disposto a trabalhar na educação infantil? Seria ele capaz de cuidar do corpo e educar a mente? Seria razoável essa dicotomia na educação física e na educação infantil? A educação física parece ser, inclusive, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Para Louro (2007), mesmo que tal preocupação esteja presente nas mais diversas situações escolares, ela costuma ser mais explícita numa área que está predominantemente voltada para o domínio do corpo. Quanto à sexualidade, Anderson Esteves Machado e Josiane Peres Gonçalves (2022) asseveram:

Outro fator que dificulta o trabalho do professor homem está relacionado a sua sexualidade, havendo o temor de possíveis abusos por parte deste professor, e ao fato de associar a docência masculina com a homossexualidade. É como se todos os docentes que atuam nesta área fossem gays (Machado; Gonçalves, 2022, p. 90-91).

Joaquim Ramos (2017) analisa que quando os homens se tornam professores na

educação infantil, eles precisam demonstrar sua competência, encontrando maneiras de manter a disciplina e promover o aprendizado. É comum que os grupos de crianças consideradas problemáticas, que apresentam comportamento desafiadores sejam designados aos professores do sexo masculino, pois eles são considerados naturalmente autoritários. É importante ressaltar que essas ações são vistas como uma etapa de teste ou comprovação, e são realizadas por todos os membros da equipe da educação infantil. Após ser aprovado nessa etapa, o professor passa a fazer parte do corpo docente e é visto com menos preconceito.

Considerações Finais

A inserção de um professor homem na educação infantil é uma temática que gera muitas reflexões sobre os estereótipos de gênero e a importância da diversidade na formação das crianças. Jéssica Daniele Fávaro e Célia Regina Rossi (2020) enfatizam ser fundamental que se reconheça a importância da perspectiva masculina na área do cuidado, atuação, mediação e educação, demonstrando que é não só viável, mas necessário, associar a masculinidade ao cuidado e à educação, e não apenas a questões financeiras e força física, este último aspecto é sempre muito apreciado no professor de educação física, pelas crianças. Além disso, é essencial analisar as experiências vividas por esses professores e compreender as dificuldades que enfrentam no exercício de sua profissão, bem como as motivações que os levam a persistir diante das barreiras sociais.

Outro ponto recorrente sobre a presença masculina na educação dos pequeninos é que sua masculinidade é colocada à prova, como se homem não pudesse desenvolver tarefas semelhantes a mulher num reduto em até outrora fora predominantemente povoado por mulheres. Ora, se os direitos são iguais e a qualificação técnica através de graduação é a mesma para todos, independente de gênero, por que razão uma pedagoga mulher seria mais ou melhor que um pedagogo homem? E por que um homem pedagogo, portanto, licenciado para atuar na educação infantil seria mais ou menos homem? Pela escolha de sua profissão? Tais pontos, questionamentos, desconfianças infelizmente ainda existem até hoje e talvez seja esse um dos principais motivos para ainda haver escassez de homens atuando na educação infantil. (Oliveira, 2018, p. 80).

Para garantir um bom andamento no trabalho docente do professor homem de educação física na educação infantil é necessário assegurar uma boa formação inicial no conhecimento pedagógico, específico e de gênero.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. (v.1)

FÁVARO, Jéssica Daniele; ROSSI, Célia Regina. "Vai ser um professor ?!": Estranhamentos perante a figurado professor do sexo masculino na educação infantil. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 529-557, 2020.

FERREIRA, Murilo Rocha; OLIVEIRA, Ivanilton José de. A atuação do homem na docência da educação infantil no Brasil. **Plurais**, Anápolis, v.9, n. 3, p. 303-316, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, Anderson Esteves; GONÇALVES, Josiane Peres. Professor homem na educação infantil: a orientação sexual influencia o trabalho docente? **Comunicação**, Piracicaba, v. 29, n. 1, p. 89-112, 2022.

MOTTI, Kátia Regina Nunes Ribeiro. **A municipalização da educação infantil em Campo Grande pós-LDB/1996**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

OLIVEIRA, Ricardo da Cunha. Docência Masculina na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s.l.], ano 03, n. 12, v. 01, p. 80-94, dez. 2018.

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

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7 - 40. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>. Acesso em: 9 out. 2023

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. Formação de professores de educação física no Brasil: análise das políticas públicas e implicações para o desenvolvimento da prática profissional. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 2 p. 226-240, mai./ago., 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SOUZA NETO, Samuel de; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 25, n. 2, 113-128, 2005.