

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**Redesenhando estereótipos: Concepções e práticas de docentes
homens na Educação Infantil**

Livia Machado Oliveira

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

REDESENHANDO ESTEREÓTIPOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES
HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LÍVIA MACHADO OLIVEIRA

Sob a Orientação do Professor
Jonas Alves da Silva Junior

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

048x OLIVEIRA, LÍVIA MACHADO, 1995-
REDESENHANDO ESTEREÓTIPOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
DOCENTES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / LÍVIA MACHADO
OLIVEIRA. - 2019.
129 f. : il.

Orientador: JONAS ALVES DA SILVA JUNIOR.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES, 2019.

1. MASCULINIDADES. 2. DOCÊNCIA. 3. EDUCAÇÃO
INFANTIL. 4. GÊNERO. I. JUNIOR, JONAS ALVES DA SILVA,
1978-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES**

LÍVIA MACHADO OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25/02/2019.

Jonas Alves da Silva Junior. Dr. UFRRJ
(Orientador)

Monica Pinheiro Fernandes. Dra. UFRRJ

Virginia Georg Schindhelm. Dra. UFF

Este trabalho é dedicado à minha avó Maria Domingas Matias Machado, que sempre foi a minha maior fonte de amor e inspiração. Sei que no plano espiritual em que estiver, estará feliz por mais esta nossa conquista.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

“Sou o que sou pelo que NÓS SOMOS!”

Agradecer não é tarefa fácil, porém é imprescindível. Inicio esses agradecimentos através da filosofia UBUNTU de origem africana cujo princípio é: *“minha existência está conectada a existência do outro”*. A caminhada até o dado momento não seria possível se ao longo desse curto e intenso dois anos de estudo em que abdiquei de vários momentos importantes em prol de uma imersão nesta fase tão desgastante, mas muito gratificante da minha vida, eu não tivesse tido diversas pessoas ao meu lado. Algumas agradeço pela possibilidade de estreitar laços, outras agradeço pela compreensão nos momentos em que precisei me distanciar.

O presente trabalho é uma colcha de retalhos que possui diversas vozes que me constituíram até o presente momento e que sem elas seria impossível a sua realização. A essas pessoas dedico os meus mais sinceros e honrosos agradecimentos:

Primeiramente agradeço a minha mãe, Selma Regina Matias Machado, e a minha irmã, Carolina Machado, por todo alicerce, amor e perseverança durante toda a minha vida.

Ao meu querido e amado orientador, Jonas Alves da Silva Junior, por acreditar no meu potencial e por todo carinho durante toda a minha trajetória acadêmica. Mais que um orientador é o espelho de educador e ser humano que me inspira e fortalece nesses momentos tão difíceis que a Educação enfrenta. Obrigada por ser quem és!

À minha amada Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Multidisciplinar e ao Programa de Pós Graduação em Demandas e Contextos Populares por todos os momentos de formação, desconstrução e conhecimento que me foram oportunizados durante toda a minha caminhada acadêmica.

Ao Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX) pelas trocas diárias de conhecimento e fortalecimento nos momentos difíceis. Em especial aos integrantes: Aline Barros, Leandro Rodrigues, Leonardo Pereira, Rafaela Cruz e Sandra

Regina pela parceria durante as disciplinas, realização de seminários, participação em eventos e outras mais funções que a vida acadêmica nos exige.

À solidária banca composta pelas professoras Mônica Pinheiro e Virgínia Georg pelas ricas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Ao meu parceiro de vida Victor Hugo pela paciência, compreensão durante os momentos em que me ausentei e por todo amor e carinho durante toda a nossa trajetória.

Aos meus incríveis alunos que me ensinaram e ensinam todos os dias de maneira afetuosa o quanto a Educação é o caminho para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

Aos meus leais e queridos amigos Carina Capela e Erick Freitas por terem sido essenciais nos momentos de descontração ao longo desses 2 anos.

E por último, mas não menos importante, Deus pela reestruturação a cada dia, fortalecendo a caminhada nos momentos em que eu mesma não confiei no meu potencial e me fazendo acreditar que este momento seria possível.

RESUMO

OLIVEIRA, Livia Machado. **Redesenhando estereótipos: Concepções e práticas de docentes homens na Educação Infantil.** 2019, 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

O trabalho docente dedicado à primeira infância “naturalizou-se” diante da perspectiva de gênero como sendo um espaço reservado às práticas femininas. No entanto, apesar de ser um grupo minoritário, observa-se que tem aumentado gradativamente o quantitativo de docentes homens que decidem lidar diretamente com as questões paradigmáticas que atravessam a divisão sexual do trabalho e as noções hegemônicas de masculinidades e optam por enfrentar os estigmas que perpassam a atuação docente masculina na Educação Infantil. O presente estudo tem por objetivo analisar como se dá a construção social de docentes homens que atuam na Educação Infantil, refletindo sobre como os atravessamentos sociais, relacionados à perspectiva das relações de gênero, influenciam nesse processo. Sendo esta pesquisa de caráter qualitativo, utilizaremos como ferramenta metodológica a aplicação de um questionário com perguntas abertas, fechadas e dependentes com o intuito de compreender a identidade docente de sete profissionais que atuam na Educação Infantil em quatro municípios: Japeri, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro. A análise das informações tem por anseio correlacionar os dados obtidos neste estudo com o referencial teórico no campo das relações de gênero que subsidia as problematizações que constituíram a estruturação da pesquisa. Diante desse cenário de tensões e conflitos, pretendemos enfatizar a importância de viabilizarmos para as crianças pequenas uma educação emancipatória em termos de diversidade de atuações com foco na qualificação profissional e livre de rótulos. A Educação Infantil precisa romper com os estereótipos que a estigmatizaram ao longo dos anos para que suas práticas e os agentes que nela atuam possam ser pensados no âmbito profissional, só assim poderemos alcançar a instauração de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Gênero; Docência; Educação Infantil; Masculinidades.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Lívia Machado. **Redesigning Stereotypes: Conceptions and Practices of Male Teachers in Early Childhood Education**. 2019, 129 p. Dissertation (Master in Education) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

Early childhood teaching work "naturalized" from the perspective of gender as a space reserved for women's practices. However, although it is a minority group, it is observed that it has gradually increased the number of male teachers who decide to deal directly with the paradigmatic issues that cross the sexual division of labor and the hegemonic notions of masculinities and choose to face the stigmas that pertaining to male teaching in Early Childhood Education. The present study aims to analyze how the social construction of male teachers that work in Early Childhood Education, reflecting on how the social crossings related to the perspective of gender relations influence in this process. As a qualitative research, we will use as a methodological tool the application of a questionnaire with open, closed and dependent questions in order to understand the teaching identity of seven professionals who work in Child Education in four municipalities: Japeri, Nova Iguaçu, Queimados and Rio de Janeiro. The information analysis aims to correlate the data obtained in this study with the theoretical reference in the field of gender relations that subsidizes the problematizations that constituted the structuring of the research. In view of this scenario of tensions and conflicts, we intend to emphasize the importance of enabling young children to have an emancipatory education in terms of diversity of activities focused on professional qualification and free of labels. Early Childhood Education needs to break with the stereotypes that stigmatized it over the years so that its practices and the agents that work in it can be thought in the professional scope, only in this way we can achieve the establishment of a more just and inclusive society.

Keywords: Gender, Teaching, Early Childhood Education, Masculinities.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Imagem 1: Apresentação das Notas Estatísticas do Censo Escolar..... | 56 |
| Imagem 2: Mapa da região metropolitana do Rio de Janeiro..... | 86 |
| Imagem 3: Meta 1.7 do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu..... | 87 |
| Imagem 4: Edital de seleção para o cargo de estimulador materno na prefeitura de Nova Iguaçu | 88 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Repertório acadêmico acerca da temática docência masculina na Educação Infantil (2006-2017)..... | 48 |
| Gráfico 2: Quantitativo de produções nos níveis de ensino..... | 52 |
| Gráfico 3: Levantamento por tipo de produção..... | 55 |
| Gráfico 4: Levantamento dos docentes homens e mulheres atuantes na Educação Infantil em 2007 e 2017 em todo território nacional..... | 57 |
| Gráfico 5: Atuação docente masculina em diferentes níveis de ensino | 58 |
| Gráfico 6: Quantitativo de homens lecionando na Educação Infantil na região sudeste atuando no Rio de Janeiro em esfera estadual e municipal (2007 e 2014)..... | 61 |
| Gráfico 7: Nível de formação dos docentes homens..... | 83 |
| Gráfico 8: Atuar na Educação Infantil foi sua primeira opção profissional?..... | 94 |
| Gráfico 9: Já enfrentou preconceitos por ser professor homem na Educação Infantil?..... | 96 |
| Gráfico 10: Preconceito sofrido pela comunidade escolar..... | 97 |
| Gráfico 11: Concorda ou não com a afirmação?..... | 101 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Produções acadêmicas realizadas entre 2006 e 2017..... | 47 |
| Quadro 2: Docência na Educação Infantil subdividida por anos, região e sexo dos docentes..... | 50 |
| Quadro 3: Levantamento das produções acadêmicas..... | 53 |
| Quadro 4 : Número de docentes atuantes na Educação Infantil por sexo no Brasil 2007 a 2017..... | 60 |
| Quadro 5: Perfil dos docentes homens..... | 82 |
| Quadro 6: Município de atuação dos docentes..... | 86 |
| Quadro 7: Número de convocados no concurso para professor de Educação Infantil 2016 subdivido por CRE e número de convocados homens..... | 90 |
| Quadro 8: Percepção dos professores sobre a questão das sexualidades..... | 101 |
| Quadro 9: Exercício da docência com as crianças e suas famílias..... | 108 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO I: A IDENTIDADE DA PESQUISA: “A FORMAÇÃO DE UMA PESQUISADORA” | 21 |
| 1.1 Educação: Um legado de exclusão e de luta..... | 26 |
| 1.2 Docência masculina ao longo da história..... | 29 |
| 1.3 Destinadas à docência..... | 31 |
| 1.4 Educação Infantil e gênero: locus de investigação e possibilidades..... | 34 |
| CAPÍTULO II: ESTADO DA ARTE- O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O CAMPO? | 39 |
| 2.1 Contextualização histórica: as contribuições do Movimento Feminista..... | 41 |
| 2.2 O início da caminhada..... | 46 |
| 2.3 Panorama da Docência Masculina no Brasil..... | 56 |
| CAPÍTULO III: “SEJA HOMEM!”- UM ESTUDO SOBRE AS MASCULINIDADES | 62 |
| 3.1 A Hegemonia masculina em foco..... | 63 |
| 3.2 Masculinidades e poder: a construção do sujeito..... | 67 |
| CAPÍTULO IV: PERCURSO METODOLÓGICO – OS CAMINHOS DA PESQUISA | 75 |
| 4.1 Os contornos da pesquisa..... | 77 |
| 4.2 Os sujeitos da pesquisa..... | 80 |
| 4.3 Campo de pesquisa..... | 85 |
| CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS RESULTADOS | 91 |
| 5.1 A docência masculina em foco..... | 93 |
| 5.2 Dilemas e conflitos: uma atividade relacional..... | 96 |

| | |
|--|------------|
| 5.3 O que sabemos sobre os professores homens na Educação Infantil?..... | 105 |
| 5.4 Outros olhares..... | 112 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 114 |
| REFERÊNCIAS..... | 118 |
| ANEXOS..... | 126 |

INTRODUÇÃO

...Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoia
Atordoado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer
momento
Ver emergir o monstro da lagoa.

Chico Buarque (1978)

Diante da atual conjuntura política de nossa sociedade e do cenário de retrocesso em termos de garantia de direitos e de visibilidade para os grupos “minoritários” que temos vivenciado na contemporaneidade, torna-se de suma importância reafirmar o lugar da academia como um importante espaço de produção de conhecimento e de sentido. Esta deve lutar contra as mordanças conservadoras que tem se instaurado em todas as instâncias sociais, principalmente na Educação.

Em tempos de “*Escola sem partido*”¹, em que o professor se torna refém de um sistema que cerceia a possibilidade do pensamento crítico e reflexivo, nunca se fez mais necessária a implementação de estudos e produções acadêmicas acerca das questões paradigmáticas que atravessam a nossa sociedade e que por muito tempo foram silenciadas pelas relações de poder: raça, classe, gênero e sexualidades.

Sendo este trabalho oriundo de um Programa de Pós-Graduação de Demandas Populares, oriundo de um lugar periférico, utilizo desse “poder” da Academia como detentora do conhecimento para valorizar a voz das minorias invisibilizadas pelo sistema que naturaliza segregações, provê lugares de privilégio para determinados grupos em detrimento de outros e generaliza concepções.

Nesta realidade árida em que o professor equivocadamente assume o papel de “vilão” em um famigerado show de horrores, enquanto professora de “chão de escola” atravessada pelos ideais freireanos que me constituíram enquanto profissional, não me permito neste momento outra perspectiva de análise que não seja a docência.

¹O Movimento Escola sem Partido surgiu em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. O projeto surgiu como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político ideológicos, partidários e eleitorais, que em seu ponto de vista representam doutrinação e cerceamento da liberdade do estudante em aprender.

Com base na fala anterior apresento a ótica desta pesquisa de um lugar subjugado pelas relações da divisão sexual do trabalho: a docência masculina na Educação Infantil. A escolha de uma profissão emana de um processo de decisões que é intimamente atravessado pelas relações sociais. Em uma sociedade alicerçada nas concepções patriarcais, o âmbito da escolha é um campo facilmente contestado, tendo em vista que nossas atuações já são previamente escolhidas por um sistema sexista que dita lugares para homens e mulheres.

Homens e mulheres desempenham papéis sociais institucionalizados, que orientam e delimitam seus posicionamentos e atuações. À medida que esses sujeitos decidem romper tais “estereótipos” normativos, tal questão gera tensões e conflitos; exemplo disso é a docência na Educação Infantil.

As demandas contemporâneas de nossa sociedade têm suscitado cada vez mais a necessidade de oportunizarmos espaços onde de fato seja promovido o diálogo crítico e reflexivo sobre o estudo das relações de gênero e seus desdobramentos. A partir das análises da realidade e da história da educação, é possível afirmar que o gênero feminino corresponde majoritariamente como a parcela mais expressiva no que se refere às práticas docentes voltadas para a Educação Básica. No tocante a Educação Infantil tal questão se torna ainda mais deflagrada.

No entanto, cabe ressaltar que tal contexto diferentemente do que muitos acreditam, não foi construído de maneira “natural”, mas sim, naturalizado por meio de uma intencionalidade subsidiada pelas relações de gênero. Realizando um panorama histórico observa-se que a Educação Infantil se constituiu inicialmente através de um caráter assistencialista, onde o seu binômio indissociável cuidar e educar priorizava primordialmente o cuidado voltado para as questões de higiene (particularmente do corpo). Ou seja, a mesma era vista como sendo uma extensão da vida familiar, já que o seu espaço era visto como um local que abrigava os filhos da classe trabalhadora enquanto as mães exerciam o ofício profissional. Não tendo um caráter essencialmente educativo. As mulheres que ali estavam desempenhavam as “funções” maternas nos momentos em que as mães estavam ausentes.

Dando sequência à análise sócio-histórica vale ressaltar que nem sempre a Educação assumiu esse papel na conjuntura social. Apesar de não ser o foco de nossa discussão, vale salientar que a docência por muito tempo foi o único destino possível de muitas mulheres. Este processo foi intitulado como “feminização do magistério”, ou seja, esse espaço se tornou

feminino porque anteriormente não era. A educação “letrada” que concebemos como proporcionada pela escola a priori não foi função das mulheres, tal constatação se alicerça no fato de que inicialmente era o homem quem detinha tal ofício. Ofício esse impregnado de valores religiosos, realizado pelo “mestre- escola ou mestre de primeiras letras”.

Um importante fato que vale ser enfatizado é que a “feminização do magistério” especialmente na Educação Infantil não é uma realidade exclusiva do Brasil, isso porque observa-se que em outros países da América e da Europa também não há um expressivo número de atuação docente masculina no segmento em questão. Discursos que fomentam a perspectiva do distanciamento da figura masculina devido à baixa remuneração salarial são facilmente desarticulados pelas ciências sociais. Haja vista que, mesmo em países onde a profissão docente tem prestígio salarial, o quadro docente é semelhante a nossa realidade no que tange às questões de gênero.

Diante de toda essa realidade apresentada, a reflexão que emerge para análise visa conceber e analisar quais são os pressupostos sociais que delinearão o distanciamento da figura masculina das crianças, sendo este processo ainda mais severo no que se refere à primeira infância. Ou seja, quanto menor a idade mais conflituosa é a relação do ponto de vista social. Analisando o processo histórico, observa-se que esse cenário foi construído a partir da cultura e é neste campo que nos propomos a compreender os estereótipos oriundos da atuação docente masculina com as crianças pequenas.

Culturalmente há uma “naturalização” subsidiada pelas relações de gênero de que as práticas fundamentais para o exercício da profissão docente na Educação Infantil são da natureza do “mundo feminino”, configurando então uma cultura institucional que institui à mulher uma predestinação natural devido à maternidade.

Carvalho (2011) sinaliza que tal naturalização está tão intrínseca à nossa construção sociocultural que acabamos banalizando os motivos da “presença-ausência” de docentes homens na educação de crianças pequenas. Oliveira (2016) aponta que é preciso romper com as barreiras do imaginário da “professorinha” como verdade absoluta e questionar as premissas que alicerçam estereótipos em torno da figura feminina em detrimento das atuações masculinas na educação de crianças pequenas.

Dito isto, podemos afirmar que a atuação de docentes homens na Educação Infantil causa estranhamento e é vista como inapropriada socialmente, pois além de questionar o

paradigma da docência nas séries iniciais como sendo uma profissão eminentemente feminina, vai contra a concepção de masculinidade hegemônica, o que é ser homem socialmente. Devido a todos esses atravessamentos sociais, é notório que há um esvaziamento da figura masculina nos espaços destinados ao cuidado das crianças pequenas.

São poucos os homens que decidem romper com as questões paradigmáticas que alicerçam a Educação Infantil como sendo um espaço de práticas femininas e decidem lecionar nesse segmento, tendo em vista que os mesmos são vistos como um “corpo estranho” na escola. A sua atuação docente a todo tempo é questionada e o que está em jogo não é necessariamente a capacidade profissional desse sujeito, mas sim todos os estigmas que atravessam o imaginário do senso comum alicerçado na construção das masculinidades sobre a identidade de um homem que atua como docente na Educação Infantil.

Os profissionais homens que assumem este papel enfrentam dilemas diários no que tange o cuidar/educar, o que evidencia que muitas vezes o caminho a ser percorrido para a investidura em cargos que lidam diretamente com a educação da primeira infância não se torna um processo natural e até mesmo possível para homens. Isso porque muitos profissionais pela pressão social enfrentada desistem da atuação ou até mesmo são realocados em outras áreas da Educação onde a sua presença não causa tanto estranhamento.

Por intermédio de relatos realizados em pesquisas anteriores, observa-se que na rede privada de ensino a questão é ainda mais conflituosa, pois estes profissionais se deparam com a insegurança de gestores com receio da reação dos responsáveis ao se depararem com tal situação. A insegurança e estereótipos suscitados pela mídia são fatores que atravessam intimamente essa relação vista como marginalizada. Nesse sentido, Carvalho aponta:

O trabalho com crianças pequenas tem sido compreendido como próprio de uma profissão eminentemente feminina, porque lida com cuidados corporais de meninos e meninas, provocando alguns estigmas. Uma vez que historicamente e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram e ainda se constituem atributos das mulheres, a possibilidades de um homem lidar com meninos e meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas, questionamentos e preconceitos. (2011, p.24)

Os questionamentos citados anteriormente estão intimamente ligados ao conflito da masculinidade hegemônica. Socialmente não cabe ao homem os deveres do cuidado com o corpo de crianças, essa é uma “função” do mundo feminino, por isso a fuga desse estereótipo é visto como temerosa, sendo a sexualidade desses sujeitos logo colocada em jogo.

Repensando Pepeu Gomes em sua canção: *Ser um homem feminino fere e muito o lado masculino*, mas o lado masculino da sociedade machista.

Compreender o processo de segregação da presença masculina no que concerne a perspectiva da atuação docente na Educação Infantil exige conceber de maneira crítica e reflexiva o conceito de masculinidade, analisando as ferramentas sociais que atuam na construção desses sujeitos e que, de maneira camuflada, dita normas, atuações e posicionamentos considerados “normais” para esses sujeitos que carregam um fardo hegemônico da supremacia social diante das relações de poder.

Tal fato implica diretamente nas concepções conflitantes das práticas docentes masculinas, principalmente as ligadas às crianças pequenas. Diante deste cenário é possível compreendermos as premissas que alicerçam a busca pelo distanciamento da figura masculina da esfera infantil. Segundo a construção social de dominação masculina, o homem ao se dedicar às funções tidas como femininas coloca sua integridade em cheque, pois o mesmo passa a ser considerado como um homem de “menor valor”.

[...] São evidentes os preconceitos e estigmas originários de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e como uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atribuídos das mulheres a proximidade entre um homem lidando como corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos.[...] No entanto, além de nossas crenças mais comuns e, muitas vezes pré-concebidas, o que sabemos sobre como atuam professores em creches?(SAYÃO, 2005, p.16)

Em face do enunciado desta pesquisa, compomos este trabalho de forma a contemplar os objetivos propostos, bem como a metodologia escolhida para repensarmos de maneira reflexiva esse campo de intensas contestações através de um outro olhar, o do professor. Nossa investigação se propõe a pensar quem é o docente homem constituído de todos esses atravessamentos sociais que rompem com as amarras da sociedade e atuam como docente em um campo majoritariamente ocupado por mulheres.

Diante dessas colocações, apresentamos neste trabalho as concepções, vivências e práticas de docentes homens que atuam na Educação Infantil. Sentindo a necessidade de um aporte teórico que dê conta de pensar criticamente as interfaces dessa pesquisa, nos propomos estabelecer um diálogo crítico sobre a temática de gênero, sexualidades, construção das masculinidades e feminilidades que atravessam intimamente a discussão. A pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar como se dá a construção social de docentes homens que atuam na educação infantil, refletindo sobre como os atravessamentos sociais relacionados à perspectiva das relações de gênero influenciam neste processo.

Em conformidade com o objetivo geral, listamos os seguintes objetivos específicos:

- Definir quais são as relações estabelecidas entre esses professores homens com a comunidade escolar no que concerne a uma prática vista como essencial para o exercício da docência na Educação Infantil.
- Identificar quais são os desafios diários enfrentados por esses profissionais.
- Estabelecer um diálogo entre a produção teórica no campo da diversidade correlacionando com o que a legislação considera ser um ambiente propício, acolhedor e seguro para crianças de 0 a 5 anos. Identificando inseguranças, paradigmas e estereótipos em torno da relação entre o homem e os cuidados voltados para o corpo das crianças.

Para apresentação desta pesquisa estruturamos a mesma em cinco capítulos, sendo estes:

O primeiro capítulo intitulado *A identidade da pesquisa: “A formação de uma pesquisadora”* visa apresentar como se deu a construção do referido estudo realizando um diálogo com a formação acadêmica e social da pesquisadora; apresentando os pontos de tensão que suscitaram por parte da pesquisadora um olhar crítico acerca das questões que versam sobre gênero e seus desdobramentos, docência e Educação Infantil.

O segundo capítulo denominado *Estado da Arte: o que dizem as pesquisas sobre o campo, refere-se* ao reconhecimento das produções científicas anteriormente realizadas sobre a temática da Docência Masculina na Educação Infantil, para tanto, optamos por realizar um levantamento bibliográfico no tocante a teses e dissertações, estas inseridas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, com base no recorte temporal estipulado, realizamos uma análise dialógica entre as produções acadêmicas com os dados elucidados pelo Censo Escolar apresentando um panorama acerca do quadro de docentes homens no cenário nacional.

Dando continuidade à abordagem teórica, apresentamos o terceiro capítulo *“Seja Homem”*: *Um estudo sobre as masculinidades* que tem como proposta realizar uma abordagem histórica e crítica do conceito de masculinidade e seus desdobramentos na construção social de homens que desempenham as masculinidades “não-hegemônicas”, concebendo quais são as problemáticas que atravessam o exercício dessa outra forma de viver a masculinidade.

Já o quarto capítulo, nomeado *Percurso Metodológico: Caminhos da pesquisa*, abordamos a escolha metodológica, apresentando as ferramentas utilizadas para apreensão dos dados da pesquisa, analisando quem são os sujeitos envolvidos nesta análise, o campo a ser analisado, assim como os procedimentos a serem desenvolvidos para melhor obtenção dos dados.

Por fim, o último capítulo se denomina *Análise dos Resultados*. Neste capítulo apresentaremos o fruto das investigações realizadas, assim como a análise do conteúdo das informações obtidas. Em consonância com a metodologia escolhida, realizaremos o cruzamento dos dados obtidos com o referencial teórico apresentado no decorrer da pesquisa, apresentando um discurso permeado de criticidade que traz para o centro das discussões as vivências de docentes homens que atuam na Educação Infantil.

CAPÍTULO I

A IDENTIDADE DA PESQUISA: “A FORMAÇÃO DE UMA PESQUISADORA”

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
(...)Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato morro no
mundo por que luto nasço.

Mia Couto (1977)

Entender meu processo de escrita e investigação exige conceber os atravessamentos que me constituíram enquanto pesquisadora versando sobre a temática de gênero na Educação. Confesso que a docência não foi minha primeira opção de carreira, porém foi nesse espaço que me encontrei enquanto sujeito reflexivo que busca uma intervenção na realidade de maneira mais ativa.

O ponto crucial de minhas análises se concentra no fato de que a flexibilidade de discussões que o campo da Educação oportuniza gera uma vasta gama de produções, porém a contemplação de diversas demandas não é sinônimo de formação e reflexão docente. São poucas as produções que retornam à Academia com foco na formação. Minha crítica se justifica na necessidade da formação de professores ser o lócus de constante análise e problematização em prol de uma Educação mais autônoma e emancipatória para todos/as.

Minha formação profissional se iniciou no ano de 2013 quando iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ Instituto Multidisciplinar. As discussões oportunizadas pela Academia me fizeram perceber o quanto meus questionamentos, acerca de diversas questões enquanto sujeito que havia passado pelo sistema educacional até então somente pela qualidade de discente, ainda eram muito atuais.

Nesse sentido, trago como exemplo a prática docente e seus retrocessos. Ainda vemos na realidade educacional aspectos relacionados à centralização da figura do professor como detentor do conhecimento ser uma pauta de discussão extremamente atual na Educação brasileira, sendo essa uma concepção de Educação instaurada na Idade Média e que ainda se perpetua na contemporaneidade.

Apesar de todos os avanços que diversas áreas da sociedade lograram ao longo dos anos, a Escola por meio de uma intencionalidade ideológica ainda está extremamente arraigada de concepções retrógradas perpetuadas por um ciclo vicioso, em que muitas

atuações, sobretudo no que se refere à Instituição e a todos os agentes envolvidos se tornam meramente reprodutores.

Estranhamente, a Escola, apesar de seu caráter essencial de ensino/aprendizado, constitui-se como um espaço onde menos há produção de conhecimento devido a sua face mecanicista de repetição de verdades irrefutáveis. Pior ainda, se constitui como o lugar de reprimir pensamentos e ações, enquadrando os sujeitos em um estereótipo normativo que segrega e exclui os ditos “diferentes”. Expressando em sua prática o reflexo de uma sociedade conservadora e preconceituosa.

Os estudos que versam sobre a temática de gênero e sexualidades sempre despertaram meu interesse pessoal, no entanto, ao ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro encontrei, através do Grupo de pesquisa, um espaço propício para que eu efetivasse, de maneira crítica e reflexiva, diversas questões que anteriormente me instigavam, porém eu nunca havia problematizado intimamente.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, um curso ocupado majoritariamente por mulheres, pude perceber através das reflexões fomentadas pelo grupo o quanto o patriarcado² não afeta somente a vida das mulheres. A ausência da figura masculina em diversos espaços não é “natural”, mas sim naturalizada de maneira tão enraizada que para concebermos os motivos desse distanciamento e inexpressividade de atuação desses sujeitos, perpassa problematizar diversas outras questões que fomentam e atravessam o estudo das relações de gênero.

Para (des)construir meus posicionamentos acerca da temática, dialoguei ao longo de toda a minha graduação com referenciais teóricos, tanto no campo da Educação quanto na Sociologia por acreditar que se tratam de campos essenciais e que dialogam intimamente no que concerne à discussão acerca das relações de gênero e sexualidades através do viés educacional e conseqüentemente social.

Sendo a Educação meu lócus de análise e práxis, ao longo de minha jornada acadêmica direcionei meu olhar e discussão para a Educação Infantil, por acreditar na potencialidade e na responsabilidade social que este segmento carrega para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa para todos/as. Além disso, através da perspectiva dos papéis sociais me interessei por investigar como as questões de gênero atravessam e afetam a construção social desses sujeitos que desde cedo lidam com os conflitos referentes à temática.

² O patriarcado designa uma formação social em que o poder é conferido a figura masculina. Sinônimo de dominação masculina ou de opressão das mulheres. Sistema de relações, tanto materiais como culturais, de dominação e exploração de mulheres por homens.

Momentos como a experiência do Estágio na Educação Infantil foram de extrema importância para que eu pudesse direcionar meu olhar para esta área sob a perspectiva das relações de gênero. Durante o período do estágio observei em diversos espaços a ausência da figura masculina. Digo isto, pois a única presença masculina no corpo docente era a do professor de Educação Física, as outras atuações masculinas estavam sempre reservadas ao papel do inspetor, do porteiro, do diretor, figuras essas que assumiam para as crianças o papel da coação, manutenção da ordem.

Sendo o professor de Educação Física a única representação masculina no corpo docente, pude perceber o quanto este não se sentia confortável nos momentos em que as crianças se machucavam, principalmente as meninas. O professor sempre recorria às pessoas que estivessem próximas para conduzir as crianças pequenas ao banheiro e ele não gostava de ficar sozinho com as crianças durante as aulas, sentia necessidade de ter sempre uma pessoa que comprovasse a idoneidade de sua atuação. Este e vários outros momentos marcaram a minha formação de modo que suscitaram em mim o anseio por adentrar neste tema.

Ao longo de toda essa trajetória formativa de pesquisa me alicercei em diversos autores que se tornaram meus interlocutores durante vários momentos, não somente para pensar a Educação, mas sim toda a estrutura hegemônica de dominação de nossa sociedade, sendo esses sujeitos: Beauvoir, Butler, Foucault, Campos, Louro, Carvalho, Arce, Nóvoa, Freire.

Dando continuidade a essa apresentação, acredito ser de suma relevância enfatizar que é com base na minha construção acadêmica/profissional/pessoal que se alicerça a identidade deste trabalho, e por isso sinto a necessidade de apresentar o meu *lugar de fala*³.

Enquanto mulher, negra, feminista, professora, moradora de região periférica, pobre, defensora dos Direitos Humanos, a favor sempre das discussões acerca da visibilidade das minorias me permito afirmar que as reflexões que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro me oportunizou fazer na graduação fez com que eu não me permitisse estacionar na vida acadêmica por acreditar na potencialidade desse espaço enquanto lugar de luta, resistência, ‘acolhimento’ e reafirmação. Promovendo então o meu anseio por estar nesta Instituição que tanto me fez crescer enquanto profissional, e mais ainda, enquanto sujeito consciente do meu papel político na sociedade de maneira plena, libertária e autônoma através do Mestrado.

³ Discussão de poder não somente através do discurso, mas sim como símbolo de existência.

Estar no Mestrado em Educação através do eixo de Diversidade é uma escolha política, pois minha linha de pesquisa caberia facilmente na sociologia ou na psicologia. Entretanto, ao escolher este Programa, ratifico a relevância desta pesquisa para esse campo em questão por acreditar na educação como esfera das relações humanas e como espaço potencializador das transformações sociais. Como nos relembra Freire (2000, p.67): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Tenho como anseio o desejo por retornar à Academia todas as contribuições que os momentos formativos agregaram a minha identidade docente.

Convém ressaltar que este trabalho é um desdobramento de uma pesquisa anterior realizada no ano de 2016 para obtenção do título de licenciatura plena em Pedagogia; pesquisa essa intitulada “Um estudo sobre as relações de gênero no curso de pedagogia: representações sociais de discentes homens na Educação Infantil”, cujo objeto de estudo foi a construção social dos discentes homens do curso de Pedagogia da UFRRJ/IM e que teve por objetivo conceber quais eram as representações sociais desses sujeitos acerca da atuação docente na Educação Infantil, assim como a possível perspectiva de atuação ou não no referido segmento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil 2010) esta esfera educacional se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em espaços educacionais não-domésticos, em estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade em período diurno, integral ou parcial. A mesma é subdividida em creche e pré-escola, sendo o público da creche crianças de 0 a 3 anos e da pré-escola crianças de 4 a 5 anos.

Alguns elementos fortaleceram a política educacional no tocante à Educação Infantil, entre eles a aprovação da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos seguintes artigos: 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. Art. 30. II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Retomando as informações obtidas no estudo anterior foi possível constatar através das falas dos participantes que os sujeitos em questão não se sentem mobilizados a ingressarem

nesta área devido à complexidade dos questionamentos e críticas por parte da sociedade, sempre atravessadas pela questão de gênero e sexualidades.

Observamos que as construções sociais, de que para o exercício da docência com crianças pequenas há a necessidade de um “jeito” provindo da maternidade, estão tão internalizadas em nossas subjetividades que mesmo esses sujeitos atuando como um símbolo de resistência, sendo homem em um curso majoritariamente feminino, ainda assim verificamos que em suas falas há resquícios dessas naturalizações estereotipadas:

*Não pretendo atuar na Educação Infantil. Não tenho muito **tato** com crianças.*

[...] as crianças gostavam da minha presença em sala de aula. A única resistência partiu de uns dois pais que me encaravam na hora da saída de um modo não muito “amistoso”

*...Ele tem que ser bem competente, e ter muito **jeito**, tanto com as crianças, quanto (e principalmente) com os pais⁴*

Com base nesses posicionamentos, várias reflexões surgiram e foram pensadas na monografia de modo a subsidiar as inquietações que serão aprofundadas nesta pesquisa: O que é necessário para a atuação docente na Educação Infantil: “jeito” ou formação profissional qualificada? Será que nenhum homem possui habilidades para trabalhar com crianças e todas as mulheres possuem? Quais são os “perigos” que um homem pode oferecer às crianças que uma mulher não possa? Se o problema é a violação de corpo das crianças, será que somente homens podem ser pedófilos?

Mas afinal, há professores homens na Educação Infantil? Quem são eles?

Essas e outras questões foram aprofundadas e desenvolvidas em parceria com o Prof. Dr. Jonas Alves da Silva Junior no âmbito do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX). Questionar a estrutura hegemônica do patriarcado, analisar as relações de gênero e divisão sexual do trabalho e conceber as múltiplas facetas das masculinidades se tornaram pautas de suma importância para ampliarmos o diálogo com os interlocutores deste estudo: docentes homens atuantes na Educação Infantil.

Para melhor elucidar diversas questões que atravessarão os contornos desta pesquisa apresentaremos algumas análises que atravessam intimamente a temática.

⁴Dados da pesquisa realizada no ano de 2016 “UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURSO DE PEDAGOGIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL” Grifos da autora.

1.1 Educação: Um legado de exclusão e luta

Sendo a escola o lócus de investigação desta pesquisa, optamos por realizar uma breve análise desse espaço a partir da sua constituição em relação às demandas populares. A crítica ao sistema educacional vigente é um processo considerado recente; digo isso pois tal aspecto está intimamente interligado a um legado histórico de escolarização excludente. As defasagens do sistema educacional surgem quando a Educação que não foi pensada para todos/as passa a ter que integrar os sujeitos tidos como mazelas da sociedade e que anteriormente não tinham vez nessa estrutura hegemônica.

Essa parcela da sociedade segregada de voz e vez foi ao longo de muitos anos invisibilizada pelo sistema educacional, assim como as questões relativas a ela. Afinal, falar de racismo, gênero, sexualidades são demandas que não surgem da parcela dominante da sociedade e que, por sua vez, não se constituíam como pautas de relevância.

Nesse sentido, vale salientar que a Educação letrada nem sempre foi direito de todos/as, nem todas as camadas da sociedade em termos de raça, classe e gênero adentraram o sistema educacional. Somente homens, brancos da elite possuíam tal privilégio, reflexo de uma sociedade patriarcal.

Realizando um panorama histórico sobre o que temos de mais próximo da educação escolar, durante o período colonial entre 1554 a 1759, os espaços reservados à instrução elementar eram ofertados pelos jesuítas tendo um caráter extremamente religioso e impregnado de valores morais.

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (ROMANELLI, 2012,p.34)

Tendo como foco a questão do gênero e em se tratando de Brasil, a prática do enclausuramento social e da exclusão do sistema educacional conferido às mulheres já se via presente nos moldes de ensino construídos pelos jesuítas; no entanto, movimentos contrários a essa posição já haviam sido reivindicados pelos grupos que aqui habitavam... os índios. Ao perceberem a importância da leitura e da escrita para os jesuítas os índios queriam que suas filhas se apropriassem dessa poderosa arte.

Essa consideração é baseada no estudo realizado por Maria Inês Sucupira Stamatto (2002), onde a autora, com base nas leituras a cerca da reconstituição histórica da mulher no

sistema escolar, menciona que “[...] Talvez tenham sido os índios os primeiros defensores dos direitos das mulheres em nossas terras...” (p. 02).

Tal argumentação se deu a partir do entendimento de que a primeira escola de leitura e escrita no Brasil se deu no período colonial, como já citado anteriormente, por volta dos anos de 1549, tendo como público exclusivo a elite branca masculina. As mulheres, classe subalternizada da sociedade, ficaram excluídas do sistema escolar estabelecido na colônia. Poucas eram as que tinham direito de frequentar a catequese.

De acordo com a autora, a impossibilidade de as mulheres ingressarem neste espaço de aprendizado foi percebida pelos índios brasileiros, cuja tomada de decisão foi pedir ao padre Manuel de Nóbrega a entrada de suas filhas na escola. O padre interveio enviando uma carta à rainha de Portugal comunicando que os índios “Alegavam que, se a presença e a assiduidade feminina era maior nos cursos de catecismo, porque também elas não podiam aprender a ler e escrever? (RIBEIRO, 2000, p.80)

Apesar de o pedido ter sido enviado a uma mulher, foi negado pela rainha Catarina devido às *‘consequências nefastas’ que o acesso das mulheres indígenas à cultura da época pudesse representar*⁵. A autora pontua que:

No século XVI, na própria metrópole não havia escolas para meninas. Educava-se em casa. As portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas ao livro de rezas. Por que então oferecer educação para mulheres ‘selvagens’, em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português? (RIBEIRO, 2000, p.81).

A ênfase dada a essa passagem histórica se justifica pela necessidade de concebermos que desde o início do nosso processo “civilizatório” já havia uma intencionalidade no cerceamento de voz e vez das mulheres na sociedade e os grupos tidos como “minoritários” “dominados” já questionavam tal caráter discriminatório. As “consequências nefastas” do empoderamento feminino são vistas como inapropriadas por muitas pessoas ainda hoje, inclusive por parte das mulheres.

Dando continuidade à breve reconstituição da História da Educação, a mudança deste quadro de segregação se inicia a partir das reformas pombalinas. Com Pombal, as mulheres ingressam no sistema escolar e abre-se um novo espaço: o magistério público. Isso porque com a entrada das mulheres na qualidade de discentes, estas não poderiam receber aulas de docentes homens. Somente professores homens poderiam ensinar meninos e professoras mulheres poderiam ensinar meninas.

⁵ Grifo da autora.

Mesmo com a publicização do ensino, meninos e meninas ainda não recebiam a mesma formação. As mulheres recebiam orientações com ensinamentos voltados para a esfera privada da sociedade, já os meninos tinham instruções com foco na formação para a vida pública.

Esse sistema elitista é responsável por uma ideologia na qual o conhecimento científico é sinônimo de poder. Por muitos anos a predisposição ao conhecimento e ao seu acesso foi construída como sendo uma particularidade inata da figura masculina. Em nossa sociedade dicotômica baseada nas relações de poder, o homem se apropria do conhecimento como ferramenta de dominação social.

Segundo a pensadora feminista negra Lélia Gonzalez (1984), a sociedade é estruturada através de uma hierarquização de poderes. Assim, a autora fala sobre a equação: quem detém privilégio social possui o privilégio epistêmico, tendo em vista que, o modelo exaltado e universal de ciência é eurocristã (branca e patriarcal).

Ser mulher ou ser homem carrega consigo um fardo social que dita normas, padrões e atitudes a serem desempenhadas por esses sujeitos sociais. A sociedade age como vigilante dessa estrutura social e qualquer “fuga” desses padrões são consideradas desestabilizadoras e passíveis de coerção. A naturalização dos papéis sociais está tão intrínseca a nossa construção de sujeito-histórico que a coerção muitas vezes parte da própria população que sofre com as delimitações dessa padronização.

Podemos evidenciar tal afirmação através de falas estereotipadas internalizadas socialmente. Até mesmo pessoas que possuem uma discussão sensível à temática por vezes se pegam tendo atitudes falhas, isso porque desde a mais tenra infância fomos condicionados a esse pensamento conservador. Ou seja, o opressor passa a habitar inconscientemente nossos posicionamentos e atitudes.

Os padrões de comportamento predominantes de uma cultura não são, portanto, naturais, e sim construídos socialmente, seguindo modelos que atendem aos interesses de determinados grupos da mesma sociedade. Como estes padrões são aceitos como verdadeiros, as pessoas que agem de maneira contrária são vistas como incorretas por infringirem as normas aceitas pela cultura na qual estão inseridas. Muitas vezes essas pessoas sofrem consequências e, para evitá-las, voltam a agir conforme as normas estabelecidas. (GONÇALVES, 2010, p. 46-47)

As ferramentas coercitivas, subjetivas instituídas pelo meio social atuam de forma tão sutil e natural que nos tornamos nossos próprios opressores. Apesar de reconhecer os pressupostos que alicerçam o distanciamento da figura masculina dos corpos infantis e das atividades concebidas como sendo de “natureza feminina” observa-se que é crescente a

quantidade de homens que cada vez mais subvertem os padrões sociais e passam a integrar esses espaços que antes eram somente das mulheres e incitam um novo olhar para os paradigmas da docência na Educação Infantil.

1.2 Docência masculina ao longo da História

Com o intuito de analisar os paradigmas educacionais contemporâneos pelo viés da profissão docente, torna-se necessário compreender de forma crítica e problematizadora os processos sócio-culturais que atravessaram a História da Educação no Brasil. Tendo a Educação nos anos iniciais como campo de nossa pesquisa, o processo de feminização do magistério se constitui como um importante fato social que atravessará os contornos desta pesquisa.

A feminização do magistério é um fenômeno oriundo do processo de feminilização da docência no ensino primário. Segundo Tambara (2002), a feminização do magistério se dá à medida que há um quantitativo maior de mulheres atuando nesta área e isso não seria uma problemática se tal quadro não fosse reflexo do processo histórico e social de feminilização do ensino primário em que se compreende a docência nos anos iniciais como um incorporamento das características provindas da “natureza” feminina. Tendo a mulher como figura central das práticas docentes em detrimento da formação profissional.

A docência nas séries iniciais nem sempre foi uma realidade do mundo feminino. No Brasil, estudos apontam que o modelo educacional da sociedade no período colonial era estruturado através da presença exclusivamente masculina. Diante das relações de gênero na hierarquia social, as mulheres não detinham o poder de intervenção educacional, uma vez que muitas delas não eram escolarizadas.

Em uma sociedade alicerçada nas concepções patriarcais, as mulheres eram criadas para a subserviência à figura masculina. Os homens eram considerados provedores e responsáveis pelo sustento da família. A figura feminina, desde o seu nascimento, era condicionada ao domínio dos homens; inicialmente estas eram submissas a seus pais e criadas para futuramente serem dominadas e servirem os anseios de seus futuros maridos. Dentro dessa lógica, mulheres não necessitavam de instrução intelectual, tendo em vista que além de serem consideradas inaptas para tal exercício, suas atuações se restringiriam aos cuidados do marido e do lar.

Os homens desde sempre dominaram o sistema educacional tanto na qualidade de docentes quanto na de discentes. Conforme já salientado, a educação não era direito de todos/as, uma vez que somente os meninos da elite detinham tal direito. Esses sujeitos responsáveis pelo ensino eram intitulados mestre-escola e tinham por objetivo propiciarem uma educação letrada para a elite, que se constituía como uma pequena parcela da sociedade. Torna-se relevante salientar que os anseios da educação daquela época diferem da estrutura educacional que temos referência atualmente.

Inicialmente, religiosos desempenhavam a função da instrução, mas quando o ensino se torna laico os homens que detinham instrução acadêmica na sociedade passam a desempenhar tal atuação. Esses sujeitos também eram denominados “mestre de primeiras letras”, e eram responsáveis por ensinar crianças de diferentes faixas-etárias, através de práticas rígidas de ensino.

Mudanças na configuração social surgem a partir do advento do processo de industrialização, novas oportunidades trabalhistas surgiram e os homens passaram a se dedicar a outros campos de atuação profissional, que anteriormente não existiam. Sendo assim, o magistério se tornou uma profissão pouco desejada pela população masculina e se tornando um dos poucos locais possíveis para as mulheres.

Após o processo de Independência do Brasil e com o advento da publicidade do ensino, nos anos finais do século XIX, as mulheres passaram a integrar o sistema educacional na qualidade de docentes e discentes. Apesar do ingresso de mulheres no sistema de ensino, a educação destinada à mulheres e a homens era diferenciada, expressando assim o seu caráter dualista. Segundo Rabelo (2007), as moças se dedicavam à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto os homens estudavam geometria. Como as professoras não tinham formação qualificada, elas eram isentas de lecionarem esta matéria, porém a mesma era fator de distinção salarial.

O fato citado anteriormente nos permite realizar uma contraposição com nossa realidade. Apesar de não mais oferecermos um currículo diferenciado para meninas e meninos, sendo a escola tradicionalmente uma instituição social que atende as demandas de formação para a sociedade. Essa mesma escola, através de práticas normativas e repressoras no que se refere a gênero, influencia diretamente na construção social de meninas e meninos.

Influenciando em modos de ser e estar na sociedade para ambos os grupos, através de brinquedos, brincadeiras, esportes entre outros.

No que tange à temática docente, essa passagem não ocorreu de forma natural. Isso porque, além do processo de industrialização, houve um interesse econômico e sócio-político que motivou a inserção dessa população feminina no espaço escolar. As mulheres geravam baixo custo salarial, pois através da ideologia patriarcal que estruturava a sociedade, as mulheres eram sustentadas por seus maridos e por isso não forneciam a principal renda familiar.

Esse princípio alicerçava o discurso da não-necessidade de altos pagamentos salariais. Mesmo diante de sua entrada no magistério, a mulher não era emancipada socialmente do domínio masculino. Ela ainda era vista como objeto de comando da hegemonia masculina. Como consequência desse processo de transição, houve uma mudança na perspectiva educacional da sociedade e do reconhecimento destinado ao profissional da educação subsidiada pelas relações de gênero.

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 1997, p.95)

O processo de resignificação citado por Louro se refere à mudança no caráter educacional da sociedade no final do século XIX devido ao início da entrada da mulher no magistério, uma vez que os atributos destinados à figura feminina passam a reestruturar os objetivos da educação destinada às crianças. De acordo com o dom da maternidade, Louro (1997) afirma que a educação precisa tomar como empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres como o amor; a sensibilidade; o cuidado etc.

Nesta perspectiva, os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres atuam fortemente na construção da visão romantizada da professora, contrapondo os atributos da frieza e rigidez vinculadas anteriormente ao mestre-escola.

1.3 Destinadas à docência

Se antes as mulheres não tinham direito ao âmbito educacional, agora as mulheres vêm na docência um dos poucos caminhos possíveis. A criação das escolas normais foi especialmente o ponto de partida para que mulheres pudessem adentrar o sistema escolar e

adquirir uma profissão. Segundo Vidal (2001) a criação desses cursos trouxe uma nova roupagem para o sistema educacional, a total falta de representatividade de homens nesta modalidade. Nesse sentido, Fagundes aponta: [...] “as mulheres se direcionam a carreiras que a sociedade delimita como mais adequadas a elas. Dessa forma o magistério solidificou-se como profissão feminina, posto que cuidar e servir adéquam-se perfeitamente à destinação da mulher”. (1999, p.63)

O paradigma que fundamenta este trabalho é a legitimação das práticas femininas (feminilização) como sendo essenciais à Educação nas séries iniciais em detrimento das ações masculinas subsidiadas pelas relações de gênero e divisão sexual do trabalho. No entanto, esse discurso não é vazio e natural, mas sim fundamentado até mesmo pelo campo teórico.

Podemos afirmar que hoje, na prática escolar em nosso país, predomina uma visão maternal e feminina da docência, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico. (CARVALHO, 1988, p.4)

De acordo com Froebel, o principal pensador do jardim de infância e um dos primeiros autores a conceber a potencialidade da Educação Infantil idealizava que as mulheres eram “jardineiras” e que sua formação deveria ser na prática, não havendo a necessidade de uma formação teórica especializada, tendo em vista que as mesmas eram dotadas naturalmente dos pré-requisitos necessários para educação de crianças pequenas devido à maternidade.

A ideia de “jardineiras” surge da justificativa da naturalização do dom divino da mulher no exercício do cuidado das crianças, como se as mesmas fossem um jardim a ser cultivado. Em suma, essa mulher deveria vivenciar a maternidade na prática. Para o autor, a família exerce e tem um papel fundamental na educação das crianças, sendo a mulher a figura sagrada que conduz tal processo de maneira amorosa, afetiva e cuidadosa.

Assim como Froebel (1887), Montessori (1965), uma importante referência para a Educação Infantil, também promove a relevância do segmento em uma época em que a criança não era vista como sujeito dotado de especificidades. Para a autora, a mulher enquanto professora assume um papel de coadjuvante no processo de aprendizagem. Ainda de acordo com Montessori, a professora deveria assumir uma preparação espiritual, de orientação das crianças na qual chegasse a uma fase em que a mesma se tornaria irrelevante para o processo.

Nota-se que além dessas duas abordagens teóricas, a nomenclatura “professora”, como parte integrante e essencial do processo de ensino na Educação das crianças pequenas, se faz presente nas documentações norteadoras para o segmento no portal do Ministério da Educação e que orientam as práticas educativas vistas como “ideais” e de qualidade para o referido nível de ensino.

Ao analisarmos a documentação sobre a Educação Infantil, observamos que o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” nomeia a atuação docente profissional através do vocábulo professora. O vocábulo ao longo do documento é mencionado 70 vezes, o que evidencia uma construção normatizada da figura feminina como docente nas séries iniciais, não sendo esta problematizada até mesmo pelo Ministério da Educação.

Diante de todas as concepções aqui apresentadas afirmamos que é preciso desconstruir e problematizar ideias incorporadas de maneira crítica, tendo em vista que masculino/feminino não são entidades restritivas que possuem somente funções pré-determinadas pelo meio cultural. Tal leitura dialoga intimamente com os estudos de identidades culturais de Stuart Hall:

Não podemos mais conceber o indivíduo em termos de um ego completo e monolítico ou de um si autônomo. A experiência do si é mais fragmentada, marcada pela incompletude, composta de múltiplos si, de múltiplas identidades ligadas aos diferentes mundos sociais em que nos situemos (HALL, apud MATTELART, 2004 p.104).

Homens e mulheres são sujeitos múltiplos que não podem ser categorizados exclusivamente através da polarização dos gêneros. Há múltiplas possibilidades de se exercer as masculinidades e as feminidades. Nesse sentido, ser mulher não necessariamente é sinônimo de maternidade, fragilidade, docilidade, afetuosidade, empatia e amorosidade. Assim como ser homem não necessariamente é ser rude, forte, racional e corajoso.

De acordo com a abordagem de Hall, homens e mulheres são sujeitos socioculturais cuja identidade é um processo complexo, móvel, dinâmico, performático, contraditório, marcado por conflitos e relações de poder. O sujeito se constitui por meio das relações que estabelece entre ele e a sociedade. São os atravessamentos que direcionam suas performances sociais.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1998, p.21)

Com base na ideia de performance de Hall, em diálogo com os lugares sociais de Louro, pontuamos que crianças dentro dessa ordem são ensinadas desde muito novas a atuações referentes a seu sexo biológico. A Educação Infantil, nessa perspectiva, é um dos espaços em que mais se vê as marcas profundas que a polarização feminino/masculino imprimiu na sociedade: brinquedos diferenciados para meninas e meninos, chamadinha com cores diferentes, desenhos espalhados por toda a sala onde meninos são sempre representados com a simbologia da bola, boné; enquanto as meninas são marcadas pela figura da boneca e do vestido. Sendo o nosso foco a questão docente e as relações de gênero que a constitui, observamos a importância de apresentarmos as marcas dessa interface na história especificamente deste segmento.

1.4 Educação Infantil e gênero: locus de investigação e possibilidades

A Educação Infantil através dos anos vem ganhando cada vez mais notoriedade. Se antes era vista somente com um viés assistencialista, hoje ela tem um caráter formativo. Apesar dos consideráveis avanços torna-se de suma importância enfatizar que ainda há muito a se caminhar em termos de políticas públicas efetivas que propiciem um espaço de referência para a Educação das crianças pequenas. Empoderando práticas emancipatórias que reconheçam a relevância deste segmento e a sua potencialidade.

Vale salientar que a caminhada em prol dessa notoriedade ainda é muito recente, isso porque nem sempre a criança foi sinônimo de infância. A infância como conhecemos é uma construção social da Modernidade. Ou seja, pensar em Educação Infantil perpassa conceber o novo olhar que a cultura produz sobre a criança, categorizando-a como sujeito-histórico dotado de especificidades e de direitos. Saveli e Samways (2012) comentam que “(...) o conceito de infância foi se construindo socialmente. À medida que esse conceito passa a existir, começa uma preocupação com a educação da criança”. Isso tendo em vista que as crianças pequenas eram vistas apenas como objetos e não como sujeitos de direitos em desenvolvimento, pensantes e passíveis de uma educação formal.

É somente com a Constituição de 1988 que a Educação Infantil se torna parte integrante do sistema educacional, sendo vista como espaço de interações significativas para a formação e aprendizado das crianças. Atendimento em creches e pré-escolas se torna direito social desses sujeitos e ganhando visibilidade na instauração de políticas públicas voltadas para o segmento. Deslocando-a do campo meramente assistencialista e trazendo-a para o campo da Educação.

O processo que resultou nesta conquista, conforme ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), só foi possível através da ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

Outro marco importante é a criação da LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 do Estatuto da criança e do adolescente que traz em sua redação o dever da família e do Estado na garantia de direitos básicos da criança, sendo a Educação um de seus pilares. Desde o marco da Constituição de 1988 muitos debates acerca das necessidades da Educação Infantil foram estabelecidos. Tais movimentos de certa maneira culminaram com a publicação da Política de Educação Infantil (BRASIL, 1993), divulgada pelo MEC. Este documento norteia as diretrizes no que concerne como sendo a função da Educação Infantil:

As particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas *funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar*, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família. A educação nesta fase visa, de forma integrada, (1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito⁶. (p.17)

Este documento traz como marco dois conceitos que são de extrema relevância para concebermos os atravessamentos de gênero que perpassam a Educação Infantil e que serão intimamente problematizados no decorrer deste estudo: o binômio cuidar/educar como funções complementares e indissociáveis.

Em uma sociedade alicerçada nos valores patriarcais, o binômio cuidar/educar foi tomado como justificativa para as necessidades desse campo, sendo feita a leitura do termo

⁶ Grifos da autora.

cuidar através das ações cuja responsabilidade recai predominantemente na figura da mulher, devido à maternidade. Maranhão (2000, p. 87) afirma que uma das grandes problemáticas acerca da compreensão do cuidado na Educação Infantil se constitui na sua vinculação restrita com o corpo, “[...] não se levando em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar. Essa visão reducionista de cuidado não pode mais ser concebida”.

Essa concepção de cuidar, como prática constituinte meramente ao cuidado do corpo, e de higiene se alicerça como uma das principais problemáticas e críticas que atravessam a Educação Infantil. A primeira se refere à divisão sexual do trabalho e relações de gênero onde as mulheres são consideradas como mão de obra dotada de um dom divino devido à maternidade e extensão das práticas familiares.

Já a segunda crítica se refere a não-necessidade de profissionais qualificados para a atuação no referido segmento. Tendo em vista que para exercer as práticas de banho, alimentação e higiene não há a necessidade de investimento em formação docente. Não estamos aqui desqualificando esta função, mas sim frisando os pontos de tensão que deslegitimam a investidura de formação profissional para esta área da Educação. O que corrobora tanto para a desqualificação do segmento quanto para a desqualificação dos profissionais que atuam no mesmo. Muitos são os que acreditam que quem não quer “estudar” pode trabalhar na Educação Infantil porque é uma área “fácil”, não demanda formação profissional.

Pensando a historicidade dos espaços educativos para crianças pequenas, como já pontuado nos documentos recentes, a Educação Infantil não existiu desde sempre. É somente no final do século XX, com o ideal liberal na Europa, que surge o Movimento da Escola Nova que traz a ideia de Jardim de Infância, como sendo um espaço destinado à classe infantil pobre e que deveria ser mantido pelo Estado. No entanto, o poder público da época não aceitou, entendendo que tal serviço deveria ser ofertado pelos órgãos privados se eximindo da responsabilidade.

Assim, a ideia de jardim de infância, que será intimamente apresentada posteriormente, não vingou para os pobres, contudo a iniciativa privada se apropriou da proposta, destinando o serviço para as camadas da população média e rica. Paschoal e Machado (2009) dissertam que “enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as

propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular” (p. 82).

Em todos esses momentos nota-se a forte indissociabilidade da Educação Infantil ao viés do cuidado. Para melhor compreender os paradigmas que atravessam a Educação Infantil através da ótica das relações de gênero, vale apresentar a perspectiva do cuidado na Educação através de duas visões psicanalíticas importantes na abordagem feminista do tema: Chodorow (1990) e Badinter (1993).

De acordo com Chodorow (1990) “as mulheres maternam”. O laço que a mulher constrói com a criança se dá desde o início de sua vida, além de gerarem a criança, a mulher também assume o papel e a responsabilidade do cuidado e da socialização desses sujeitos, estabelecendo um laço emocional extremamente importante para a formação das crianças. Por essas razões, a autora afirma que a maternagem das mulheres é um dos poucos elementos universais e duráveis da divisão sexual do trabalho por sexos e um fenômeno que se reproduz das mães para as filhas.

Chodorow apresenta uma leitura da realidade a partir de dicotomias, tais como: público e privado; homem e mulher; cultura e natureza; racionalidade e afetividade. Nessa lógica, uma das polaridades mais acentuadas é a que opõe público e privado – classificada como uma base de dominação onde os atributos femininos estão restritos à vida privada; já a vida pública ao universo masculino.

[...] A maternação das mulheres determina sua posição principal na esfera doméstica e cria a base para a diferenciação estrutural das esferas doméstica e pública. Mas, essas esferas opera hierarquicamente [...]. Cultural e politicamente a esfera pública domina a doméstica e, portanto homens dominam as mulheres (CHODOROW, 1990. p. 75).

Com base na colocação da autora, observa-se o quanto a construção ao longo dos anos das necessidades voltadas para a formação das crianças se alicerçou em uma visão essencializada da mulher, estruturada num suposto dom ou capacidade natural devido à maternagem, sendo esta uma realidade geracional.

Em consonância com o diálogo que aqui queremos propor em prol de uma discussão para além do gênero, trago para análise a colocação de Badinter (1993). Contrapondo essa visão Badinter (1993, p.1788) afirma que “a maternagem não tem sexo”. De acordo com a autora, a maternagem se constitui com o fazer diário, para ela tanto homens quanto mulheres são capazes de cuidar de crianças e que tal prática depende de experiências oriundas de seu

contexto sociocultural. Ou seja, a capacidade de cuidar não está no gênero, mas sim no sujeito.

Essa colocação é essencial para que possamos estabelecer um discurso para além de determinismos biológicos ou de concepções essencialistas em prol de uma análise formativa das relações humanas. Homens e mulheres são capazes de desempenharem papéis de cuidado para com um outro ser e isso independe do gênero. O determinismo biológico gera conflitos substanciais na sociedade. Ao afirmarmos que mulheres desempenham melhor as atribuições da docência na primeira infância, devido ao dom natural provindo da maternidade, não estamos levando em consideração a identidade de muitas mulheres.

Afinal, nem todas as mulheres querem ser mães ou nasceram vocacionadas para isso. Muitas dizem não ter aptidões e anseio por exercer a maternidade e isso necessariamente não quer dizer que estas odeiem crianças. Nossa sociedade dicotômica restringe e classifica sujeitos enquadrando-os em caixinhas como se uma informação estivesse intimamente atrelada à outra.

Tal prerrogativa também vale para homens, não podemos afirmar que homens não sabem estabelecer relações de cuidados com as crianças, afirmando que estes colocariam as crianças em risco por serem naturalmente perverso. É desse jogo, onde todas as atuações são polarizadas, contrastadas e estereotipadas que emergem diversos preconceitos e que precisam ser ressignificados no campo onde foram construídos, através da cultura. O caminho não é fácil, mas necessário.

CAPÍTULO II

ESTADO DA ARTE - O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O CAMPO?

Não faças do amanhã
o sinônimo de nunca,
nem o ontem te seja o
mesmo que nunca mais.
Teus passos ficaram.
Olhes para trás, mas vá em
frente, pois há muitos que
precisam que chegues para
poderem seguir-te.

Charles Chaplin

Contestar os papéis sociais do que é ser mulher ou ser homem têm sido uma discussão que cada vez mais tem encontrado empecilhos de ser colocada como pauta de análise crítica, séria e permeada de sensatez. Apesar da ousadia, me permito pontuar que diante do momento de retrocesso no qual estamos imersos, é possível observar que a discussão sobre gênero atualmente tem sido mais difícil de ser conduzida do que quando Simone de Beauvoir, uma das maiores referências teóricas do Movimento Feminista, em sua obra “O Segundo Sexo” (1949), apresenta a sua célebre frase “Não se nasce mulher, torna-se mulher”.

Após anos de luta dos Movimentos Sociais, especialmente do Movimento Feminista, vivenciamos a retirada do termo gênero do Plano Nacional de Educação com o projeto de lei aprovado em 2014, alicerçado em um discurso equivocado e retrógrado fomentado pela “ideologia de gênero” nas escolas. Diante do anseio por uma caminhada conjunta, observamos o reflexo de tal retrocesso em diversos Planos Municipais, como no caso de Nova Iguaçu. Nesse sentido, observamos então a instauração de uma sociedade com falas retrógradas, misóginas, homofóbicas e transfóbicas se tornarem cada vez mais constantes.

As manobras políticas conservadoras de alienação vigentes em nossa sociedade utilizam desta colocação para subverter toda a concepção de papéis sociais e relações de gênero em prol de uma justificativa de ideologia que tem desmerecido e deturpado toda a luta do Movimento Feminista no que tange à perspectiva de equidade entre homens e mulheres.

Conceitos como gênero e sexo são disseminados como sendo sinônimos fincados em um discurso que luta para corromper padrões familiares tradicionais e persuadir as construções infantis. Todos esses pontos de tensão ferem a perpetuação hegemônica heteronormativa. Falar sobre gênero para muitos é falar sobre sexualidades. Todavia sexo se

enquadra em categoria biológica, homem e mulher, enquanto gênero está no campo das relações humanas e construções sociais, área sociológica.

Segundo Santana (2014), esta “crise de identidade” que acomete o Movimento Feminista, que se torna alvo de constantes julgamentos e deturpação de seus ideais, é típica de transformações profundas nos alicerces da sociedade. As concepções deste Movimento vão contra um ideal hegemônico que dita normas e padrões que estruturaram através dos tempos a sociedade, por isso gera tensões e conflitos.

Ainda são singelos os ganhos em termos de direitos dos grupos minoritários no que tange às questões de gênero, porém são esses ganhos que desestabilizam a ordem social. Dialogar e empoderar grupos que antes não tinham reconhecimento e notoriedade é sinônimo de resistência e abertura para que outras demandas sociais possam integrar as pautas de políticas públicas em prol de uma sociedade menos excludente.

[...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2006, p.09)

São essas desestabilizações que fomentam a imersão de grupos que anteriormente não possuíam voz, vez e representatividade. O anseio por galgarem através de lutas papéis representativos que podem ou não se enquadrar nos moldes estabelecidos socialmente. Conforme já explicitado nesta pesquisa, há múltiplas possibilidades de exercermos nossas identidades e elas precisam ser respeitadas para além do campo do discurso.

Nesse sentido, acreditamos ser o não-silenciamento a melhor resposta para este quadro tão alarmante, em que as ferramentas de persuasão utilizadas pelos grupos conservadores têm sido facilmente abraçadas pela população que tem o censo comum como verdade absoluta. Tal cenário corrobora para um aumento expressivo de pessoas intolerantes que utilizam do ódio como ato que legitima a preservação da normatividade social.

É com base nesse processo de formação social normativo que debruço minhas análises sobre a escola. A família é o primeiro espaço de formação dos sujeitos, em que valores e concepções da vida privada são ensinados, já a escola se configura como a segunda instituição educacional em que nela são transmitidos os valores de ordem pública da sociedade. É nesse território o principal cenário de tensões e conflitos, tendo em vista que, apesar da sua função homogeneizadora, o sistema educacional é atravessado por visões heterogêneas dos diversos

espaços educativos que formaram os indivíduos que o integram propiciando então o embate de valores e construções sociais.

“[A]s marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos [...], mas [...] a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior [...]. As marcas que nos fazem lembrar [...] dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 1999, p. 18-19).”

As marcas as quais a autora se refere são direcionadas aos tidos como “desajustados”, os sujeitos que de alguma maneira não correspondem às expectativas sociais. As relações diárias entre alunos com seus pares ou até mesmo com o corpo docente, podem ser extremamente tóxicas no que se refere às questões de gênero e sexualidades. Muitos professores reverberam discursos e práticas que perpetuam valores intolerantes.

Diante da complexidade dos desafios da legitimação de uma práxis emancipatória na contemporaneidade, é preciso conceber que frente à perspectiva de heterogeneidade do sistema educacional, o docente, sua formação e sua prática se tornam objeto de estudo, análise e compreensão da academia, com o intuito de implementar através de suas práticas o ideal de educação libertadora que almejamos atualmente.

Produções que se comprometam a repensar a docência a partir da perspectiva de gênero ainda são tímidas. Especialmente no Brasil, há um quantitativo maior de produções que se debruçam com um olhar mais atencioso à práxis desses sujeitos, deixando de lado a subjetividade e a construção social dos/as docentes que integram o sistema educacional e trazendo para o cerne da questão a construção do sujeito.

É notório que a docência, especificamente nas séries iniciais, constituiu-se tendo o gênero feminino como legítimo. Diante dessa legitimidade, considera-se recente a construção de produções que tragam como enfoque a presença/ausência do homem enquanto docente na Educação Infantil. Tal ensaio passa a emergir entrelaçado ao viés de gênero, por isso se torna de suma importância apresentar os frutos das discussões viabilizadas pelos Estudos da Mulher no que tange às problematizações que legitimam lugares de homens e mulheres na “divisão sexual do trabalho”.

2.1 Contextualização histórica: as contribuições do Movimento Feminista

Acreditamos ser impossível pensar nas produções teóricas acerca da temática sem antes contextualizar a importância do Movimento Feminista nesta caminhada. As produções sobre a

temática de gênero têm crescido progressivamente nos últimos anos, no entanto, vale ressaltar que há curtos passos em relação à outras áreas de conhecimento. As questões que versam sobre gênero e seus atravessamentos lidam diretamente com seu caráter conflituoso no que tange às concepções religiosas que vigoram fortemente em nossa sociedade. Na contemporaneidade vemos o caráter religioso de matrizes dominantes incutidas nas mais diversas instâncias sociais, haja vista a nossa bancada religiosa que integra o congresso nacional, apesar da “laicidade do Estado”.

Fazendo uma leitura histórica, é de sua importância para esta pesquisa enfatizar que as problematizações que aqui serão fomentadas e intimamente atravessadas pelos estudos das relações de gênero. Essas análises das relações de gênero surgem a partir dos estudos do Movimento Feminista que emergem em contraposição a uma visão reducionista da mulher, tendo como centro de análise a mulher e a sua subalternização diante das relações de poder. Para facilitar o entendimento dos processos que acometeram este movimento, o mesmo foi organizado através de uma ordem cronológica, sendo ela estruturada em três momentos com demandas específicas que ficaram conhecidos como “ondas”.

A primeira onda a que se refere o feminismo se inicia no século XIX na Europa, com uma expressividade maior relacionada ao sufragismo⁷. As sufragistas passam a ter como uma de suas primeiras reivindicações à igualdade de direito entre as mulheres e seus maridos no casamento, oportunidade de estudos e atuação profissional. Estas já contestavam os casamentos arranjados da época. Vale ressaltar que tais objetivos estavam ligados ao anseio das mulheres brancas de classe média em uma perspectiva ocidental. O discurso não contemplava todas as mulheres, mas sim um grupo específico. Com o passar do tempo, essas mulheres perceberam que o discurso estava esvaziado e precisava de um amadurecimento. Surgindo então, a segunda onda.

A necessidade de uma legitimação teórica se aflora mais precisamente a partir da segunda onda do Movimento Feminista na década de 1960, quando se observou que as contestações não poderiam ficar somente no campo das percepções, mas sim do conhecimento. O conhecimento científico através dos tempos se configurou como sendo legitimador da verdade, por isso, essas mulheres perceberam que elas deveriam se apropriar de tal ferramenta para ganharem o direito de voz e serem ouvidas. Em termos de produção intelectual vale ressaltar que as obras “O Segundo Sexo” (*Le Deuxieme Sexe*, 1949) de Simone

⁷Movimento voltado para a obtenção do direito ao voto pelas mulheres.

de Beauvoir e “A mística do Feminino”(*The Feminine Mystique*,1963) de Betty Friedan são pioneiras na abordagem da temática, trazendo para a época uma nova perspectiva de olhar acerca da figura feminina que dialoga intimamente com nossos atravessamentos contemporâneos pelo viés do patriarcado, divisão sexual do trabalho e construções sociais.

A priori é nesse contexto “recente” de lutas e produções que o Movimento Feminista tem se estabelecido em contraposição ao patriarcado. A luta não tem sido fácil, pois a concepção estrutural normativa vigente em nossa sociedade está tão arraigada em nossa construção social, que somos condicionados a legitimar papéis sociais para homens e mulheres e atuamos através de nossas falas e atitudes como vigilantes desse processo coercitivo, reprimindo os que não se enquadram nos moldes sociais.

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual — como estudiosas, docentes, pesquisadoras — com a paixão política. Surgem os estudos da mulher. (LOURO, 1997, p. 18)

Como aborda Louro, com o propósito de aprofundar a discussão nas mais diversas áreas, mulheres vão investir em formas de propagação das informações, de modo a atingir as mais diferentes camadas da sociedade, agregando e conscientizando outras mulheres, criando então revistas e participando de grupos de estudos em diversos locais. Nesses espaços as discussões propunham a centralização da figura da mulher, buscando evidenciar as múltiplas possibilidades de inserção feminina nas mais diversas áreas: História, Literatura, Artes, Sociologia, Educação etc.

Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança. (LOURO, 1997, p,19)

Assim, diversas perspectivas analíticas emergem com o anseio de problematizar a opressão feminina sofrida pela mulher nas mais diversas áreas ao longo da história. Concomitante a esse processo, essas mulheres passaram a conceber que seus opositores centrais não eram os homens, mas sim o patriarcado a causa central para a impossibilidade da emancipação feminina. Para contestar o sistema e romper as amarras do patriarcado era preciso inverter a lógica que até então subsidiava o discurso opressor que distinguia a atuação de homens e mulheres. As desigualdades sociais entre homens e mulheres e os ditos lugares sociais, até então se justificavam a partir do campo biológico. São os estudos da mulher que

passam a propor a lógica de que não são as características sexuais que determinam lugares, mas sim a forma como as pessoas se relacionam e valorizam aquilo que se diz ou pensa sobre elas. Ou seja, nós nos construímos a partir do outro.

É nesse cenário que surge o conceito de gênero⁸, tendo em vista que o debate passa a se constituir no campo das construções sociais do que é ser homem ou ser mulher e não mais no campo do determinismo biológico. A linguagem passa a ser o “lócus” da problematização. O debate passa a adentrar o campo social, tendo em vista que é nele que se constroem as relações desiguais entre os sujeitos.

O conceito de gênero surge como ferramenta teórica e política para denunciar as desigualdades existentes entre homens e mulheres e demarcar que as diferenças entre feminino e masculino são socialmente construídas. Essas construções de gênero posicionam homens e mulheres de diferentes modos, criam expectativas relativas às feminilidades e masculinidades, indicam para homens e mulheres formas possíveis de viver o amor, a paixão e o desejo. (BALESTRIN, 2018, p.18)

Por fim, a terceira onda surge com o anseio de dar prosseguimento e preencher as lacunas que não foram consideradas na segunda onda. Diante disso, o feminismo passa a não mais se preocupar apenas com a realidade das mulheres brancas abastadas de classe média que sofriam com o patriarcado, mas sim com todos os grupos minoritários que estavam inseridos neste contexto. Com base nessa breve contextualização, vale a pena frisar que o Movimento Feminista é um movimento social que rompeu barreiras para que outras discussões no campo das desigualdades entre homens e mulheres e papéis sociais pudessem ser colocadas como pauta de análise crítica e contestação. Maria Helena Santana Cruz o define como:

[...] um movimento social organizado que abriu novas perspectivas e que trouxe novas questões aos campos disciplinares, à produção do conhecimento e à ciência, bem como desencadeou mudanças na ordem social e política, na medida em que demandou uma nova postura sobre as experiências e as práticas concretas da vida (CRUZ, 2006, p. 143)

Em suma, o patriarcado passa a ser o foco de análise e não mais o homem. Como bem nos lembra Simone de Beauvoir (1949), não se nasce mulher, mas se torna mulher, o mesmo podemos nos referir à formação dos homens. Tendo em vista que o patriarcado, assim como atua de maneira opressiva na vida das mulheres, também atua na construção social de papéis identitários de homens. A divisão sexual do trabalho é um dos principais pontos de

⁸ Segundo Robert Connell (1995, p. 189), "no gênero, a prática social se dirige aos corpos". O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico".

tensão dessa relação. Apesar desta colocação, vale ressaltar que esse processo é mais perverso na formação social das mulheres.

A political discourse and movement aimed at transformation away from patriarchy and towards a society free from gender oppression. It involves various movements, theories, and philosophies, all concerned with issues of oppression and privilege based on gender. (CORNELL apud SANTANA, 1998)⁹

Com o desdobramento das problematizações acerca das implicações do patriarcado na estrutura da sociedade, surgem os estudos do homem, intitulado “masculinidade” que têm por objetivo investigar quais são as características que definem a padronização do que é ser “homem” na sociedade com base nos valores patriarcais. Assim como as mulheres no campo das relações humanas, os homens são vistos como sujeitos sociais atravessados por concepções hegemônicas e valores que orientam suas ações. A possibilidade de qualquer atuação que rompa com as padronizações heteronormativas é vista como desestruturantes, evidenciando a sua relevância de estudo no campo do gênero. De acordo com Connell (2010), tem-se demonstrado que:

[...] os padrões de gênero não são fixos, que identidades são negociadas nas vidas individuais e que categorias emergem historicamente, que as masculinidades e as feminilidades são múltiplas e que as relações de gênero variam em diferentes classes, etnias e contextos nacionais. (CONNELL, 2010, p. 605)

Por intermédio da ideia de performance social, compreender como se dá o distanciamento da figura masculina do cenário infantil, mais especificamente das práticas docentes ligadas à primeira infância, exige conceber como se deu historicamente a construção do conceito de infância, masculinidades e Educação Infantil. Somente assim poderemos reconhecer quais são os pontos de tensão que polarizam essas duas figuras. Williams (1995, p.49) reitera que não podemos esquecer as polaridades de gênero “[...] podem ser ficções ideológicas, mas têm resultados materiais muito reais”.

A materialidade na qual o autor se refere é essencial para o estudo que aqui será realizado, por isso optamos por realizar no decorrer da pesquisa uma análise mais aprofundada acerca dos estudos das masculinidades no capítulo III.

⁹ Um discurso político e movimento que visa a transformação da distância do patriarcado para uma sociedade livre da opressão de gênero. Envolve diversos movimentos, teorias e filosofias, todos preocupados com questões de opressão e privilégio com base no sexo. (Tradução própria)

2.2 O início da caminhada

Por intermédio dos estudos de gênero e divisão sexual do trabalho, a temática acerca da docência masculina na Educação Infantil ainda é vista como uma questão pouco discutida na Academia. Para aprofundar o embasamento teórico deste trabalho correlacionando às produções acadêmicas que de alguma maneira dialogam intimamente com a temática, optamos por realizar um levantamento dos estudos já realizados nesta área, buscando analisar possíveis pontos de diálogo que entrelacem as questões que aqui serão problematizadas direta ou indiretamente.

Para melhor elucidarmos as análises que serão abordadas durante este capítulo e que certamente influenciarão nos pressupostos deste estudo, optamos por inicialmente executar uma pesquisa bibliográfica para realizar um levantamento acerca de todos os estudos e reflexões que o campo nos oferece sobre a temática do gênero da docência na Educação Infantil. Buscando recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p.32)

Para isso optamos por realizar a referida busca no Banco de dissertações e teses no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por intermédio da biblioteca on-line. Para tanto, optamos por realizar um recorte temporal contemporâneo no período de 2006 a 2017. A relevância da escolha desta ferramenta de pesquisa se constitui pela credibilidade de seu acervo intelectual, diversificado e com referências significativas para a academia no cenário nacional.

Vale ressaltar que muito dos aportes teóricos que subsidiaram minhas inquietações até o dado momento e que fomentam o meu lugar de fala partem também de momentos de formação através de congressos em que participei, artigos, palestras e várias outras produções que emergiram das contribuições acadêmicas ligadas à graduação e a pós-graduação.

Para iniciar o processo de pesquisa bibliográfica utilizamos os vocábulos Docência Masculina na Educação Infantil como palavras-chave de nossa varredura na fonte anteriormente citada, o que resultou em 821.545 resultados nas diversas áreas do conhecimento. Almejando o refinamento da pesquisa, concentramos a análise da grande área no campo da Educação, o que permitiu o afunilamento da proposta. Apesar do alto número de produções, foi possível observar que a maioria delas se concentrava no campo da Psicologia.

Quadro 1: Produções acadêmicas realizadas entre 2006-2017

| Título da Obra | Autor | Ano de Publicação | Instituição |
|---|------------------------------|--------------------------|------------------------|
| Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais de Educação Básica | SILVA, Wesley Lopes da. | 2006 | PUC-MG |
| Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. | FERREIRA, José Luiz | 2008 | UEPB |
| A figura masculina na docência do ensino primário: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas primárias do Rio de Janeiro. | RABELO, Amanda Oliveira | 2009 | Universidade de Aveiro |
| Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. | SOUZA, Mara Isis de | 2010 | USP |
| Um estudo sobre os professores homens na Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte- MG. | RAMOS, Joaquim | 2011 | PUC-MG |
| Por acaso existem homens professores de Educação Infantil: dois estudos de caso em representações sociais. | SOUSA, JOSE EDILMAR DE | 2011 | UFC |
| Professor homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade. | Pereira, Maria Arlete Bastos | 2012 | UNIFESP |
| O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor homem no magistério das séries iniciais e Educação Infantil. | Rosa, Fabio José da Paz | 2012 | UERJ |
| Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO) | NUNES, Patrícia Gouveia | 2013 | PUC-GO |
| Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência na Educação Infantil. | GOMIDES, Wagner Luiz Tavares | 2014 | UFV |
| Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. | MONTEIRO, Mariana Kubilius | 2014 | UNICAMP |
| Trajétórias na docência: professores homens na Educação Infantil. | MONTEIRO, Mariana Kubilius | 2014 | UNICAMP |
| Reflexões sobre o professor do sexo masculino na Educação Infantil. | SILVA, Ângela Cristina | 2014 | UERJ |
| O trabalho docente na Educação Infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista. | TEODORO, Luciano Gonçalves | 2015 | CUML |
| O professor homem na Educação Infantil : um olhar acerca do preconceito. | SILVA, Júlio Régis da | 2016 | FAGU |
| Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias | Moreno, Rodrigo Ruan Merat | 2017 | PUC |

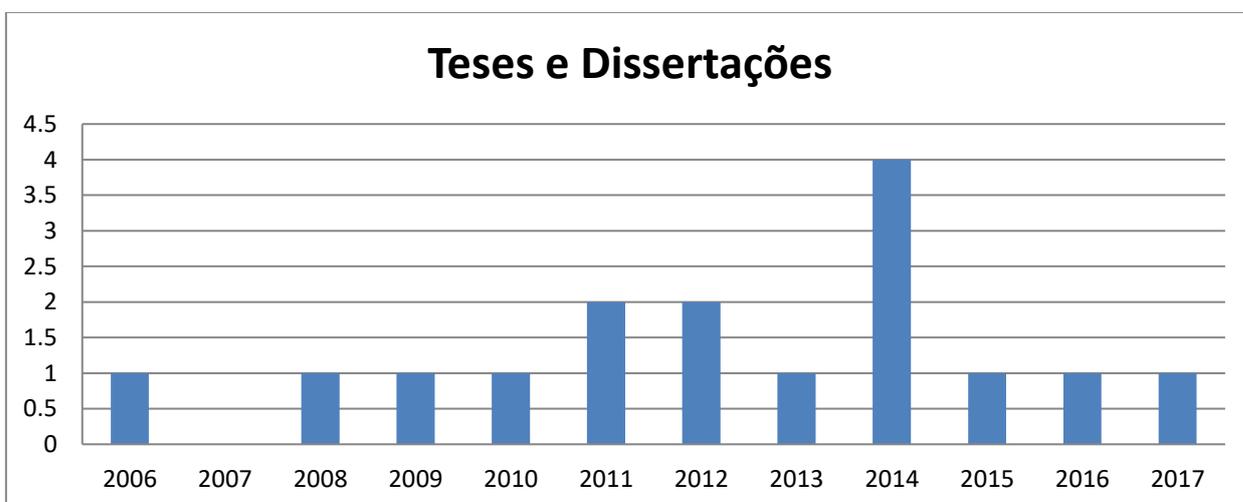
Fonte: Levantamento realizado pela autora por meio do quantitativo de teses e dissertações sondadas no Portal da CAPES.

O quadro 1 é o resultado da pesquisa atual no que tange ao levantamento das produções acadêmicas realizadas em nível de mestrado e doutorado que abordam a docência masculina na Educação Infantil. Sendo o gênero o nosso viés de problematização, ao olharmos o gráfico optamos por inicialmente analisarmos o sexo da autoria dos trabalhos; em seguida, a localidade em que essas produções foram realizadas, assim como o número de produções no tempo retratado.

Basicamente é possível percebermos que em sua maioria os trabalhos de acordo com a temática foram realizados por pesquisadores homens, demonstrando a inquietação desse público diante do cerceamento de atuações diante da divisão sexual do trabalho. Dentre os temas abordados observamos que, em sua maioria, todos versam sobre identidades, construção das masculinidades e possíveis conflitos que atravessam a docência masculina da Educação Infantil.

No entanto, cabe salientar que apesar de parecer um dado considerado “previsível”, devido à problemática estar diretamente ligada ao público masculino, vale ressaltar que pesquisas anteriores que aqui serão apresentadas nas páginas 48 e 49 evidenciaram uma outra realidade de amostragem. Isso porque o recorte da temática foi mais amplo e possibilitou a imersão e análise de trabalhos oriundos da graduação, diferentemente do que aqui foi proposto.

Gráfico 1: Repertório acadêmico acerca da temática docência masculina na Educação Infantil (2006-2017)



Fonte: Levantamento realizado pela autora por meio do quantitativo de teses e dissertações levantadas no Portal da CAPES.

O gráfico 1 nos revela o levantamento de teses e dissertações que de alguma maneira abordavam a questão da docência masculina na Educação Infantil, sejam elas através da ótica dos docentes, dos espaços educativos ou até mesmo pela ótica das crianças. O resultado dessa análise revelou através do período de 11 anos um crescimento ainda tímido das produções sobre a temática. Um cenário de avanços e retrocessos.

Ao longo do período analisado, entre teses e dissertações, obtivemos um quantitativo de 16 produções que abordavam a temática proposta. Apesar do visível crescimento dessas propostas, observamos que dentro de um período de 11 anos diante da realidade de produção acadêmica de todo um país é notório que essas discussões ainda não sejam vistas como pautas importantes de análise e compreensão.

Em termos de Grupos de trabalho em Congressos, eventos educacionais, observamos que a instauração do Eixo Gênero e Sexualidades ainda é recente, pois apesar de ser um tema que muitas pessoas demonstram inquietações e dúvidas, há ainda um grupo pequeno de pesquisadores que concentram suas áreas de pesquisa sobre o tema. A formação para a área e o incentivo são aspectos cruciais que influenciam nessa árdua caminhada.

Ainda com base nas informações evidenciadas no quadro 1, outro fato de extrema relevância se concentra no predomínio da região Sudeste do país na quantidade de publicações. Diante disso, vale ressaltar que mesmo com o projeto de ampliação das universidades para o interior do país, o quadro nos mostra que as maiores concentrações de produções sobre a temática ainda se encontram nas grandes cidades, onde estão localizadas as maiores universidades e centros de pesquisas, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Esse dado reflete intimamente na constatação do quanto à discussão de temas vistos como “conflituosos” do ponto de vista social encontram barreiras para serem disseminados, tendo em vista que sua discussão se delimita às ilhas de produções do conhecimento onde muitas vezes o diálogo se restringe aos seus pares e interlocutores. Ainda que haja um projeto de expansão da Universidade Pública, é notório que há temas que encontram dificuldades de se estabelecerem em território nacional, sendo este contexto resultante de uma intencionalidade política de incentivo a produções que discorram sobre a temática.

Quadro 2: Docência na Educação Infantil subdividida por anos, regiões e sexo dos docentes **Fonte:**

| Ano | Regiões | Total de Docentes | Homens | Mulheres |
|-------------|----------------|--------------------------|---------------|-----------------|
| 2007 | Centro-Oeste | 19.320 | 803 | 18.517 |
| | Nordeste | 95.103 | 3.288 | 91.815 |
| | Norte | 22.644 | 1.492 | 21.152 |
| | Sul | 51.562 | 1.603 | 49.959 |
| | Sudeste | 135.619 | 3.154 | 132.465 |
| 2008 | Centro-Oeste | 21.313 | 829 | 20.484 |
| | Nordeste | 100.287 | 3.265 | 97.022 |
| | Norte | 23.712 | 1.478 | 22.234 |
| | Sul | 55.240 | 1.681 | 53.559 |
| | Sudeste | 152.641 | 3.363 | 149.278 |
| 2009 | Centro-Oeste | 22.758 | 974 | 21.784 |
| | Nordeste | 104.061 | 3.264 | 100.797 |
| | Norte | 24.704 | 1.512 | 23.192 |
| | Sul | 58.596 | 1.788 | 56.808 |
| | Sudeste | 159.579 | 3.746 | 155.833 |
| 2010 | Centro-Oeste | 24.692 | 1.028 | 23.664 |
| | Nordeste | 103.196 | 2.763 | 100.433 |
| | Norte | 24.249 | 1.353 | 22.896 |
| | Sul | 61.938 | 1.786 | 60.152 |
| | Sudeste | 167.396 | 3.979 | 163.417 |
| 2011 | Centro-Oeste | 26.090 | 1.079 | 25.011 |
| | Nordeste | 106.999 | 2.821 | 104.178 |
| | Norte | 25.924 | 1.467 | 24.457 |
| | Sul | 66.603 | 1.920 | 64.683 |
| | Sudeste | 183.123 | 4.610 | 178.513 |
| 2012 | Centro-Oeste | 27.950 | 1.190 | 26.760 |
| | Nordeste | 113.364 | 3.017 | 110.347 |
| | Norte | 27.888 | 1.559 | 26.329 |
| | Sul | 73.455 | 2.335 | 71.120 |
| | Sudeste | 200.748 | 5.415 | 195.333 |
| 2013 | Centro-Oeste | 29.654 | 1.306 | 28.348 |
| | Nordeste | 119.212 | 3.353 | 115.859 |
| | Norte | 30.244 | 1.715 | 28.529 |
| | Sul | 79.117 | 2.500 | 76.617 |
| | Sudeste | 216.364 | 5.722 | 210.642 |
| 2014 | Centro-Oeste | 32.137 | 1.446 | 30.691 |
| | Nordeste | 121.638 | 3.463 | 118.175 |
| | Norte | 31.042 | 1.767 | 29.275 |
| | Sul | 85.496 | 2.659 | 82.837 |
| | Sudeste | 228.472 | 6.368 | 222.104 |

Levantamento feito por MORENO (2017) com base nos dados do Censo Escolar

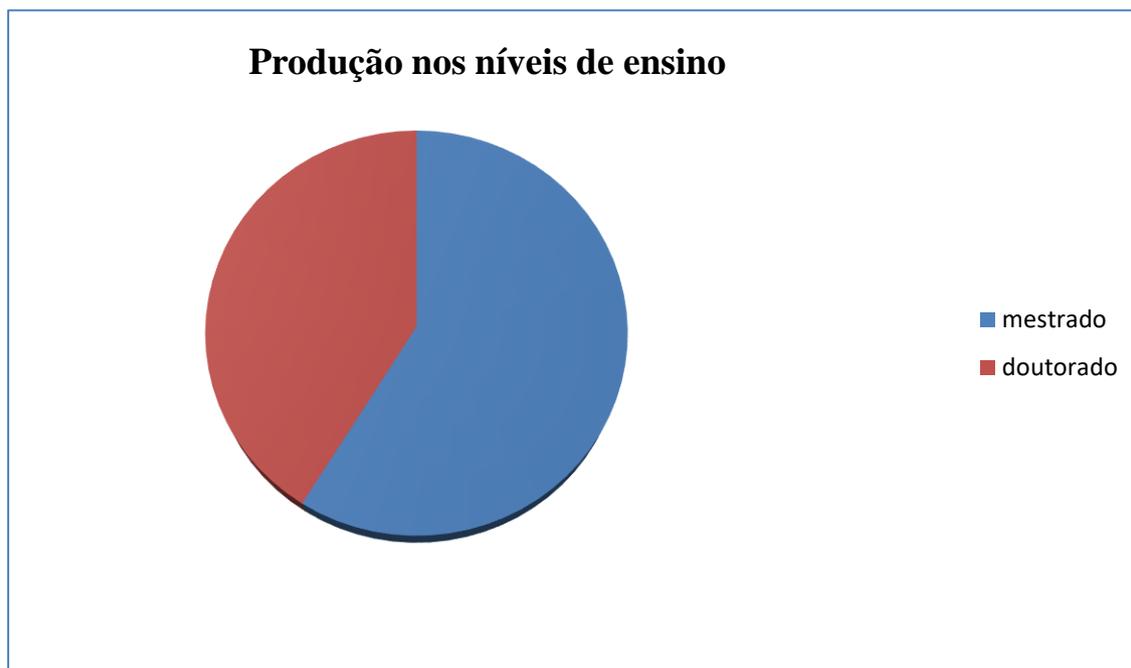
Em consonância com essa amostragem, que exemplifica o predomínio de produções oriundas da Região Sudeste do país nos últimos anos, consideramos ser de suma importância trazer alguns dados pertinentes que emergiram da pesquisa de mestrado de Merat (2017) cuja investigação era a construção social de professores homens e atuantes na Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro. Apesar de não ser o foco de nossos estudos, o autor apresenta um levantamento importante no que se refere ao quantitativo de profissionais homens atuantes na esfera regional ao longo dos anos.

A utilização deste levantamento foi pensada de modo que pudéssemos refletir sobre os motivos da maior incidência das produções acerca da docência na Educação Infantil se concentrarem na Região Sudeste, como retratou o quadro 1, mais especificamente no Estado do Rio de Janeiro. Com base nas informações apresentadas no quadro 2 verificamos que as informações no que tange a região de maior produção acadêmica acerca da temática é também o local onde há maior quantitativo de docentes atuando na Educação Infantil ao longo dos anos.

Vale salientar que apesar deste estado da arte ter se proposto a fazer uma análise do ano de 2006 a 2017, trouxemos para o recorte regional apenas o período de 2007 a 2014, pois, como já citado, esse levantamento é oriundo de uma pesquisa cujo foco era analisar quantitativamente a docência masculina na Educação Infantil. Vale frisar que apesar dessa análise ser importante para as nossas análises, não é este o objetivo de nossa proposta. Nesse sentido, não sentimos a necessidade de aprofundarmos até o período de 2017 o levantamento feito pelo autor. Em nosso estudo, dados quantitativos são ferramentas utilizados para possibilitar interpretações acerca da realidade analisada.

Dando continuidade à análise citada no quadro 1, como terceiro ponto de investigação, para melhor elucidarmos a contabilidade das produções realizadas no período de 11 anos, compreendidos entre 2006-2017, optamos por apresentar esse panorama através de um gráfico que facilita a visualização de importantes informações a serem discutidas.

Gráfico 2: Quantitativo de produções nos níveis de ensino



Fonte: Levantamento realizado pela autora por meio do quantitativo de teses e dissertações levantadas no Portal da CAPES.

Já o segundo gráfico faz menção aos níveis de ensino em que essas produções foram realizadas. Sendo o quantitativo de trabalhos, a nível de mestrado, superior ao de doutorado.

Para aprofundarmos a reflexão acerca da temática, dialogamos com o Estado da Arte realizado no ano de 2012, em que o recorte de possibilidades evidencia novas descobertas, buscando compreender quais são os pontos em comum e os que divergem no comparativo entre esses dois Estados da Arte em épocas distintas, todavia se entrelaçam em alguns momentos.

Quadro 3- Levantamento das produções acadêmicas

| Título | Autor | Ano | Tipo | Publicação | Instituição | REGIÃO/UF |
|--|---|------------|-----------------------------|-----------------------------------|------------------------|---------------------------|
| Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina | DEMARTINI, Zeilade Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. | 1993 | Artigo | Cadernos de Pesquisa | USP UNICAMP | Sudeste São Paulo-SP |
| Vozes masculinas num profissão feminina: O que têm a dizer os professores | CARVALHO, Marília Pinto de. | 1998 | Artigo | LASA; Estudos Feministas; | USP | Sudeste São Paulo-SP |
| Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas | SAYÃO, Deborah Thomé. | 2002 | Artigo | ANPED | UFSC | Sul Florianópolis-SC |
| Relações de gênero e trabalho docente na Educação infantil: um estudo de professores em creche | SAYÃO, Deborah Thomé. | 2005 | Tese de Doutorado | Zero-a-Seis | UFSC | Sul Florianópolis-SC |
| Homens na roda: vivências e interações corporais nas séries iniciais da educação básica | SILVA, Weslei Lopes da. | 2006 | Dissertação de mestrado | Banco de teses- Biblioteca PUC-MG | PUC-MG | Sudeste Belo Horizonte-MG |
| Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças | CARDOSO, Frederico Assis. | 2007 | Artigo | ANPED | UFMG | Belo Horizonte-MG |
| Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escolar rural | FERREIRA, José Luiz. | 2008 | Tese de doutorado | Banco de teses | UFPB | Nordeste João Pessoa-PB |
| A figura masculina na docência do ensino primário: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro | RABELO, Amanda Oliveira. | 2009 | Resumo de Tese de Doutorado | Revista HISTEDBR On-line | Universidade de Aveiro | Sudeste RJ Portugal |

| | | | | | | |
|--|---|------|---|---|--|---------------------------|
| Os professores do sexo masculino no ensino “primário”: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro | RABELO, Amanda Oliveira. | 2009 | Artigo | Estudos RBEP | Universidade de Aveiro | Sudeste RJ Portugal |
| A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas | RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. | 2010 | Artigo | Fazendo Gênero | PUC-MG | Sudeste Belo Horizonte-MG |
| Educação: profissão para o feminino, bico para o masculino | SOUZA, Maria José Ribeiro de. | 2010 | Artigo | Fazendo Gênero | Faculdade Metropolitana; Gep Gênero/UNIR | Norte Porto Velho-RO |
| Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais | SOUZA, Mara Isis de. | 2010 | Dissertação de Mestrado | Banco de teses | USP | Sudeste Ribeirão Preto-SP |
| Gênero e trabalho docente: representações de professores (as) sobre a docência masculina nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Belém-PA | CONCEIÇÃO, Thiago Augusto de Oliveira da.; SANTOS, Vanessa Galvão dos. | 2010 | Resumo Trabalho de Iniciação Científica | Anais ANPEG | UEP | Norte PA |
| Professores homens nas Séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente | RABELO, Amanda Oliveira. | 2010 | Artigo | Educação e Realidade | Universidade de Coimbra | Sudeste RJ Portugal |
| “Docência híbrida: presença crescentada dos homens nos anos iniciais do ensino fundamental” | SILVA, Fernanda Nubia da.; Co-Autores: PIZZI, Laura Cristina Vieira.; OLIVEIRA, Manuella Souza de. | 2010 | Artigo | V EPEAL (Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas) | UFAL | Nordeste AL |
| Encontros e desencontros: a voz masculina na Educação Infantil | SANTOS, Rafael Bastos. | 2011 | Artigo | ICEP (Instituto Chapada de Educação e Pesquisa) | UFBA | Nordeste BA |

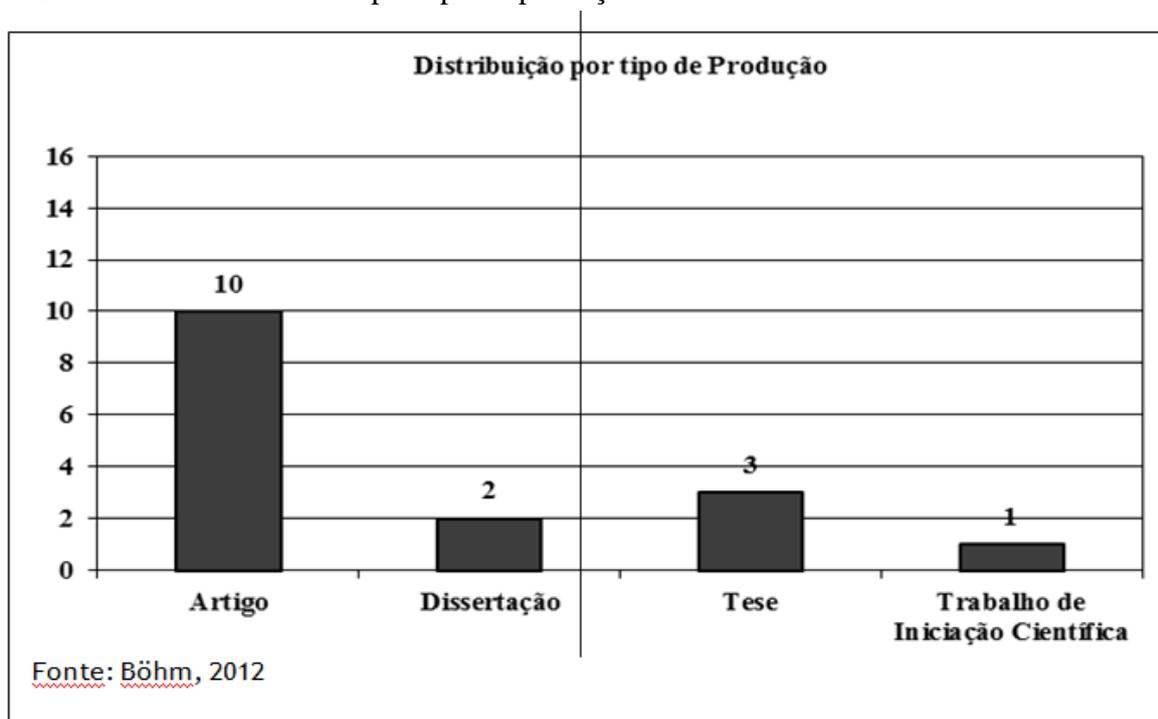
Fonte: Bohm, 2012.

Com base nas informações retratadas pelo quadro 2, vale ressaltar que a pesquisa realizada por Böhm (2012) é retrato de um levantamento mais amplo que oportunizou a visibilidade das produções em todos os níveis do Ensino Superior: Graduação e Pós-Graduação; isso propiciou um leque maior de possibilidades a serem interpretadas.

Em suma, observamos que o sexo da autoria das produções, no que tange o quantitativo, diverge da constatação feita em nossa pesquisa, uma vez que neste cenário há um número maior de mulheres em relação aos homens discutindo sobre a “problemática” que envolve a atuação docente masculina na Educação Infantil. Essa evidência nos possibilita refletir o quanto às questões que versam sobre gênero nas mais diversas instâncias, inquieta mais a população feminina, tendo em vista que, diante das relações de poder, a mulher é um sujeito visto como de menor “valor”.

Em termos de consonância entre ambas as pesquisas, fica evidente que há uma predominância de produções sobre a temática na região Sudeste do Brasil. No entanto, nesta pesquisa, diferentemente da pesquisa anterior, o número de teses supera o de dissertações. Ainda assim, observando o recorte temporal do levantamento dessas pesquisas, observamos a defasagem de produções em ambas as sondagens.

Gráfico 3: Levantamento por tipo de produção



2.3 Panorama da Docência Masculina no Brasil

Apesar de muitos estudos apontarem a falta de expressividade masculina na Educação Infantil, optamos por desbravar no território nacional as reais informações que assolam nossa realidade buscando compreender através de dados palpáveis as reais segregações que configuram o distanciamento da figura docente masculina da Educação Infantil.

Para isso, utilizamos como fonte de obtenção de dados o Censo Escolar desenvolvido pelo Inep¹⁰ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) objetivando conceber o perfil dos docentes atuantes neste segmento.

O Censo Escolar é uma ferramenta fundamental para que todos possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas. Para obter as informações que aqui serão expostas, foi necessário realizar uma investigação analisando as Notas Estatísticas do Censo Escolar durante o período de 2007 a 2017.

Segundo o portal, o Censo Escolar é realizado anualmente. O período de coleta é definido por meio de Portaria, e, nos últimos anos, o início da coleta tem sido a última quarta-feira do mês de maio, nomeada como o Dia Nacional do Censo Escolar, conforme a Portaria MEC nº 264/07. Essa data de referência foi escolhida para se adequar ao calendário escolar de um país com a grandeza e a diversidade do Brasil

Imagem 1: Apresentação das Notas Estatística do Censo Escolar

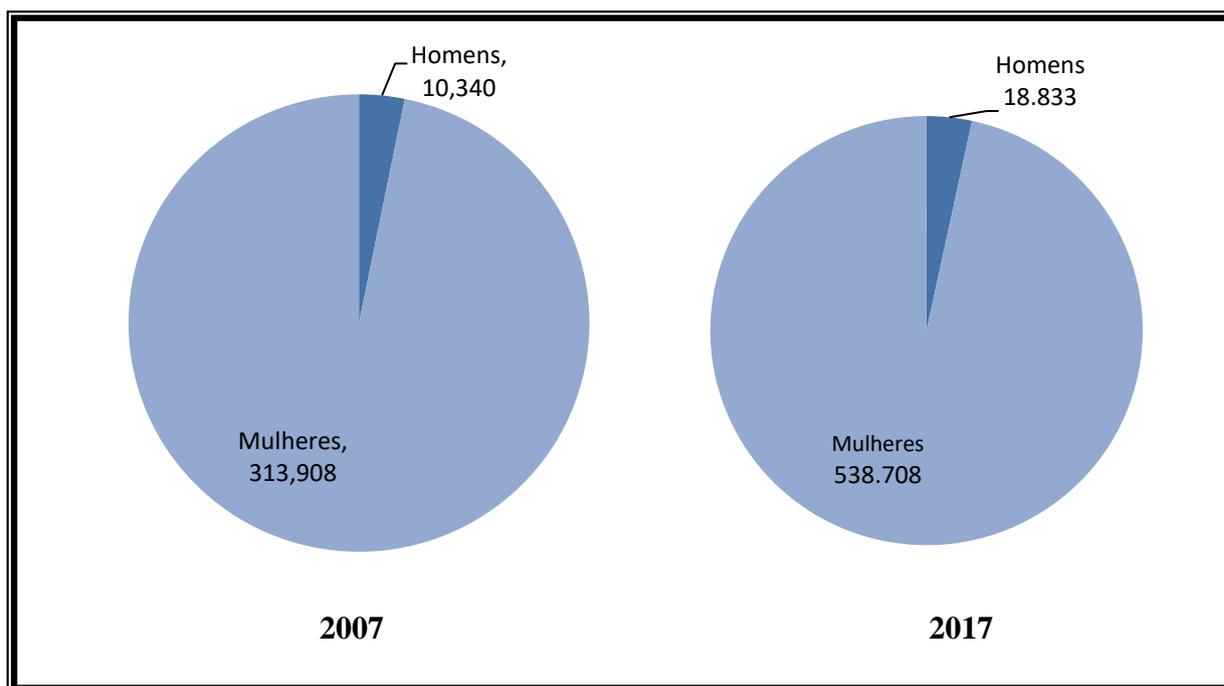


¹⁰O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

No que tange à delimitação temporal acerca das pesquisas analisadas, optamos por fazer um levantamento das produções que abordam a temática compreendida entre um período de 10 anos (2007- 2017).

A escolha por esse recorte é intencional. Tendo em vista que, além da questão da ambição de propormos um diálogo baseado em dados contemporâneos, levamos em conta para análise os indícios apresentados pela pesquisa realizada pelo Censo da Educação sobre o Levantamento do gênero da docência na Educação Infantil, realizado nos anos de 2007 e 2017. Ou seja, esta delimitação visa compreender quais são os subsídios que esses dois recortes históricos fomentam em termos de mudanças ou de estagnação que de alguma forma dialogam com o presente estudo.

Gráfico 4: Levantamento dos docentes homens e mulheres atuantes na Educação Infantil em 2007 e 2017 em todo território nacional.



Fonte: Censo da Educação Básica 2007 e 2016 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

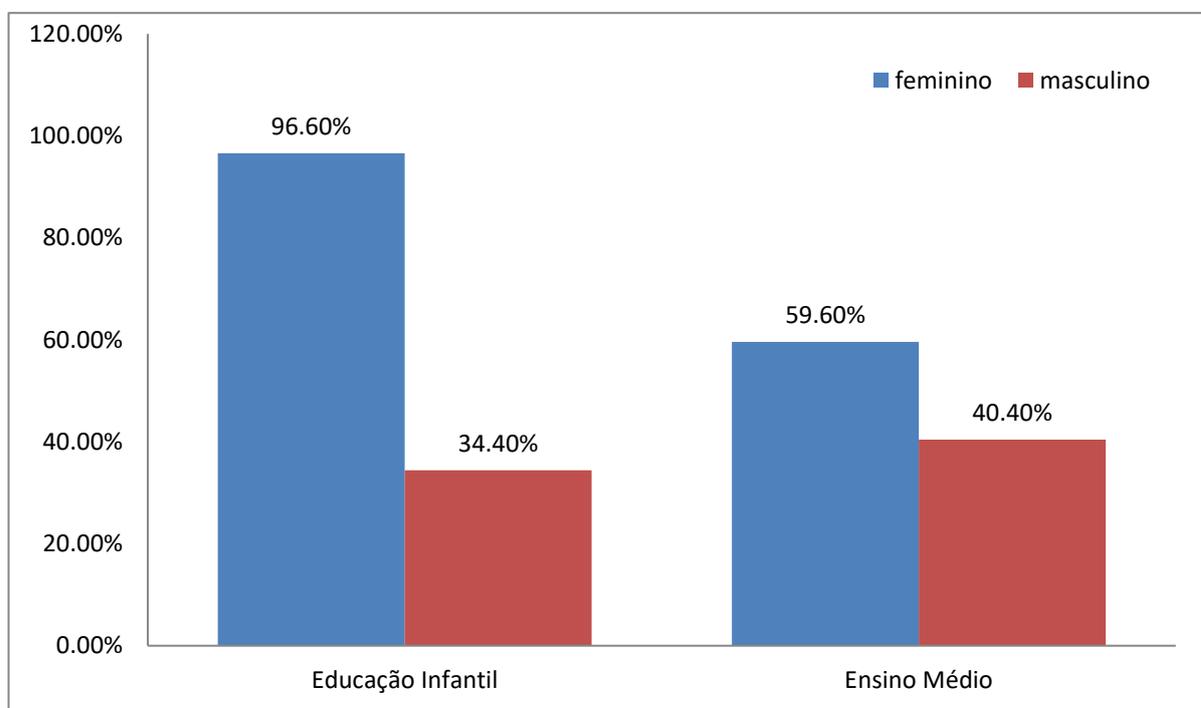
Conforme o gráfico 4 retrata, diante da análise de todo o território nacional é possível não verificar que, mesmo com a viabilização das discussões em torno da igualdade de atuações trabalhistas para homens e mulheres nos últimos anos, o cenário

educacional docente ainda é um espaço pouco ocupado e vislumbrado pelos homens. A resposta disso é a ocupação quase que totalitária feminina, sendo esta de mais 95% nos cargos voltados para a docência na Educação Infantil nos dois períodos analisados, não havendo expressividade masculina. Sendo o crescimento do número de homens atuantes, em 10 anos, de apenas 0,3%.

Mesmo não sendo essa a pauta de nossa discussão, é imprescindível ressaltar que esse é um retrato da Educação nos primeiros anos de escolaridade, tendo em vista que há uma inversão deste cenário quando nos referimos ao Ensino Médio e Ensino Superior; ou seja, nestes segmentos de ensino a parcela masculina docente assume uma atuação mais expressiva do que a feminina. Em consonância a esse fato, trouxemos alguns dados do Censo Escolar Brasileiro:

Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino (BRASIL, 2009, p. 22).

Gráfico 5: Atuação docente masculina em diferentes níveis de ensino



Fonte: Censo da Educação Básica 2017(Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

Através das informações apresentadas, é notório a disparidade entre a atuação de homens e mulheres na Educação Infantil. Tal processo se dá por diversos fatores, sendo eles: o distanciamento da figura masculina das crianças pequenas, que no decorrer da pesquisa será abordado, assim como, a construção histórica de que os homens são responsáveis pelo desenvolvimento intelectual enquanto as mulheres são incumbidas do papel do cuidado e da reprodução. Mulheres cuidam e homens ensinam.

Ainda que acreditemos que a “ausência” expressa diversas falas, com base nesses dados, a reflexão que paira sobre nossas análises é de como essa inquietação, que não é individualizada, se torna irrisória diante de um contexto social complexo, pois enquanto não houver um aumento das produções que nos municiem de indícios para falar sobre os dilemas que é ser homem na Educação Infantil, este debate não ecoará para a sociedade de maneira relevante e embasada de sentido.

Diante dos conflitos dessa presença/ausência, oportunizamos a visibilidade das produções que retrata a realidade desses profissionais que assumem um papel de resistência diante de todos os atravessamentos sociais que perpassam a atuação docente ligada à Educação de crianças pequenas. A indissociabilidade do binômio cuidar/educar na Educação Infantil ainda é vista como pressuposto de insegurança por parte da sociedade.

Devido ao legado inicial assistencialista, esse segmento ainda carrega muitos estigmas. Tal questão evidencia o quanto a concepção de Educação Infantil ainda é atravessada por uma construção de espaço, sendo este uma extensão do seio familiar, e não como um espaço de direito da criança pela sua potencialidade de desenvolvimento.

Diante da construção hegemônica de masculinidade ligada à impulsividade carnal, o homem é visto como um potencial “perigo” para esses corpos indefesos. É por meio desse contexto de dilemas e tensões que realizamos o panorama de nosso levantamento, realizando um detalhamento específico do quantitativo de docentes homens atuantes na Educação Infantil em esfera nacional, tanto na rede pública quanto na privada.

Quadro 4: Número de docentes atuantes na Educação Infantil por sexo no Brasil 2007 a 2017

| Ano | Homens | Mulheres | Total |
|------|--------|----------|---------|
| 2007 | 10.340 | 313.908 | 324.248 |
| 2008 | 10.616 | 342.577 | 353.193 |
| 2009 | 11.284 | 358.414 | 369.698 |
| 2010 | 10.909 | 370.562 | 381.471 |
| 2011 | 11.897 | 396.842 | 408.739 |
| 2012 | 13.515 | 429.890 | 443.405 |
| 2013 | 14.596 | 459.995 | 474.591 |
| 2014 | 15.703 | 483.082 | 498.785 |
| 2016 | 21.310 | 553.236 | 574.546 |
| 2017 | 18.833 | 538.708 | 557.541 |

Fonte: Censo da Educação Básica (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

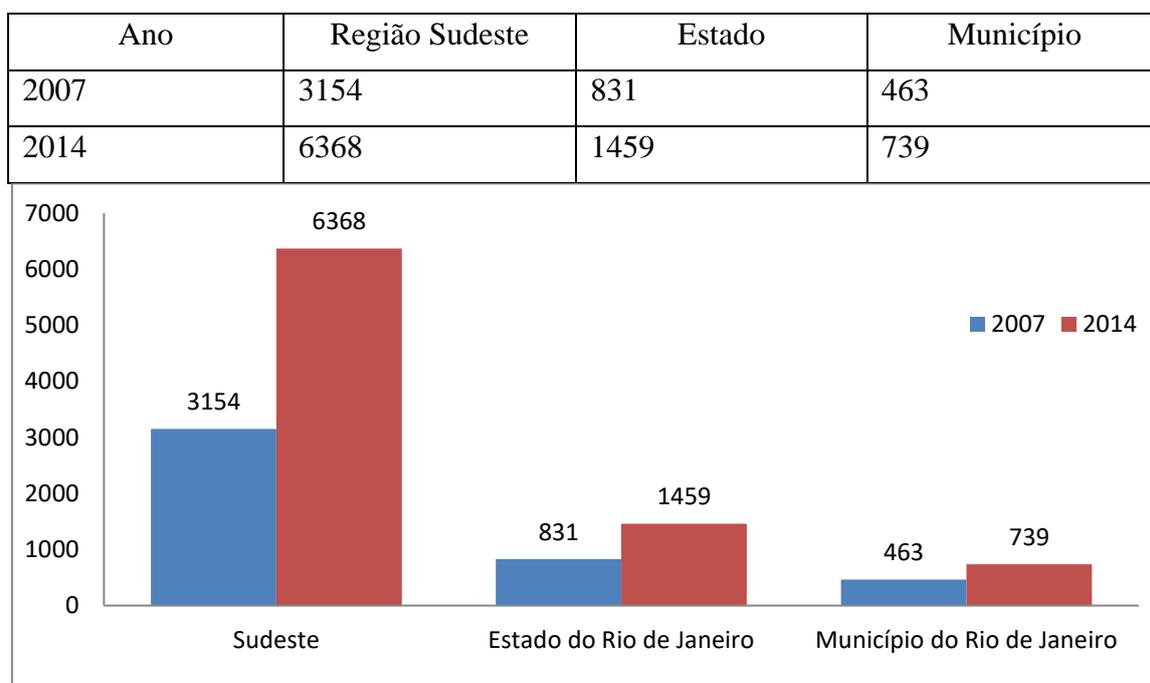
Com base nas informações apresentadas no quadro 4, é possível constatar a discrepância ao longo dos anos acerca do número de homens que atuam na Educação Infantil com relação às mulheres. Analisando dados recentes acerca do último Censo Escolar 2017, na Educação Infantil brasileira atuam 547.541 professores. Desse total, 538.708 são mulheres e apenas 18.833 são homens.

Tais dados refletem a disparidade em termos de atuação por parte dos homens nesse segmento, porém realizando um comparativo com os dados obtidos em 2007, é possível afirmar que apesar de todas as questões paradigmáticas que atravessam a figura docente masculina nos espaços reservados à educação das crianças pequenas, podemos notar um aumento do quantitativo de homens que rompem com todos os estereótipos e adentram esse espaço.

É possível notar que progressivamente há um aumento no número de professores homens na Educação Infantil. Houve uma mudança neste quadro apenas nos anos de 2010 e 2016. Os dados do quadro 1 foram retirados do Censo Escolar – Notas Estatísticas ao longo de todos esses anos, apenas o ano de 2015 não foi mencionado porque o documento do referido ano não explicitou tais informações. Em cerca de 10 anos, podemos observar o aumento de 8.493 profissionais do sexo masculino.

Sendo o Rio de Janeiro nosso campo de imersão, trouxemos também alguns dados encontrados que nos ajudam a pensar essa realidade de maneira mais específica, confrontando os dados em esfera regional, estadual e municipal.

Gráfico 6: Quantitativo de homens lecionando na Educação Infantil na região sudeste atuando no Rio de Janeiro em esfera estadual e municipal (2007 e 2014):



Fonte: Censo do Professor

Dando continuidade a abordagem com base nas informações até aqui apresentadas, a Região Sudeste do Brasil é onde há maior quantitativo de docentes homens atuando em esfera nacional tanto na rede pública quanto na privada. Neste cenário regional o estado do Rio de Janeiro possui a maior representatividade docente masculina. Dentre os 92 municípios que compõem o Estado, o município do Rio de Janeiro é onde se concentra o quantitativo maior de docentes. No ano de 2007 o número de docentes em esfera municipal, em comparação a esfera estadual, correspondeu a aproximadamente 55%. Tendo um considerável acréscimo no ano de 2014, que foi de aproximadamente 50,5%.

Estes dados nos mostram o quanto essa realidade, ainda que seja a curto passo, cada vez mais tem se tornado frequente. Assim, prosseguiremos nossas análises no campo teórico de modo a compreender melhor essa realidade tão distinta.

CAPÍTULO III

“SEJA HOMEM!” - UM ESTUDO SOBRE AS MASCULINIDADES

Ser um homem feminino
não fere o meu lado
masculino
Se Deus é menina e menino
sou masculino e feminino

Pepeu Gomes

Início este capítulo com uma frase usualmente reproduzida em nossa sociedade, sendo esta, na maioria das vezes, utilizada no ensinamento de crianças com o intuito de propor a reflexão do quanto essas duas palavras “seja homem” carregam consigo sentidos e significados que são internalizados de maneira camuflada, que se tornam tão intrínseca ao sujeito a ponto de dificultar a capacidade de contestação e problematização por parte de muitas pessoas.

Durante a primeira infância são constantes os estímulos por parte da sociedade para que as crianças reproduzam comportamentos que atendam às especificidades de seu sexo biológico. Ou seja, assim como em uma encenação, papéis sociais de meninos e meninas são ensinados de modo que os sujeitos desenvolvam atuações que se enquadrem nas expectativas sociais. Louro (1997, p.63) aborda que a “fabricação” dos sujeitos é continuada e geralmente muito sutil, quase imperceptível.

À medida que os sujeitos de alguma maneira não atendem às expectativas sociais, no que se refere às questões de gênero, esses são repreendidos por todo um sistema cuja visão binária polariza e contrasta a ideia de homem e mulher. As relações sociais são extremamente complexas. Muszkat (2018) salienta que pequenos seres, dotados de pênis ou vagina, receberão formações distintas sobre várias coisas, mas sempre referentes ao que sua cultura - seja ela qual for - espera deles.

Ser homem não é algo natural, mas sim naturalizado, portanto, construído e ensinado. Somos sujeitos sociais que buscamos aceitação e integração por parte da sociedade, no entanto, esse processo pode ser muito tóxico para muitas pessoas que de alguma maneira não atendem as expectativas sociais.

3.1 A hegemonia masculina em foco

Diante da divisão sexual binária na qual as atribuições do perfil masculino são contraponto direto ao feminino, torna-se incontestável a superação entre os valores que os constituem, já que é por intermédio dessa oposição que uma atribui significado à existência da outra. Compreender como se dá esse processo dicotômico do que é ser homem ou ser mulher, exige conceber historicamente quais são os pressupostos teóricos que fundamentaram uma “diferenciação” promotora de desigualdades.

A leitura social no que tange à temática de gênero é um processo considerado recente. O determinismo biológico durante muito tempo foi à resposta encontrada pela sociedade para diferenciar lugares de homens e mulheres. Ainda que seja incontestável tal diferenciação no campo biológico. As Ciências Sociais, a partir da ótica das relações humanas, compreendem que os atravessamentos sociais influenciam de maneira incisiva a construção das identidades dos sujeitos.

Obras que propõem explicações para as diferenças entre homens e mulheres encontram vestígios desde o período vitoriano, conforme atestam as produções de Foucault (1986), Badinter (1993) entre outros. Segundo Foucault (1986), estudos que propusessem um aprofundamento do termo da sexualidade surgem apenas no século XIX, portanto, as questões que versam sobre a temática de gênero e sexualidades é fruto das sociedades modernas.

Nesse sentido, iniciaremos nossa abordagem teórica através das intervenções naturalistas. As premissas que orientavam a organização social da época baseavam-se no modelo *one-sex-model*:

No *one-sex-model*, que dominou o pensamento anatômico por dois milênios, a mulher era entendida como sendo um homem invertido. O útero era o escroto feminino, os ovários eram os testículos, a vulva um prepúcio e a vagina era um pênis. (LAQUEUR, 1989, apud COSTA, 1995, p. 100).

Essa concepção legitimava a perfeição humana através da figura masculina, sendo esta até então a justificativa que preponderava e ratificava a inferioridade da mulher perante o homem. Nesta época acreditava-se na existência de apenas um sexo: o masculino. Terry Eagleton afirma (1983, p.143): "a mulher é o oposto, 'o outro' do homem: ela é o não-homem, o homem a que falta algo..."

Como ressalta o autor, a mulher era vista como um homem invertido, já que seus órgãos genitais eram idênticos aos dos homens, mas estando em posições ou localizações invertidas, sendo este considerado menos desenvolvido. Legitimando sua inferioridade em termos de incapacidade humana. Sua anatomia era pressuposto para definir sua subalternização diante da dominação masculina.

No campo religioso também foram atribuídos significados às questões anatômicas. Premissas religiosas consagraram o pênis como órgão sexual que legitima a supremacia masculina. O pênis assim como o sêmen sacralizam a fertilização e a reprodução humana, ou seja, a emanção de Deus no homem. Muszkat (2018) ressalta que do ponto de vista das subjetividades, a atividade do pênis se confunde com o símbolo de poder que o falo¹¹ representa.

No que tange a perspectiva das masculinidades, vale ressaltar que o pênis é símbolo de poder quando apresentado de maneira ereta, quando não, é sinônimo de impotência. Esta se configura como um grave problema para as masculinidades, a impotência de um pênis flácido torna esse homem inferior, já que a atividade sexual é ferramenta concreta de autoafirmação como homem. Homens que vivenciam a dificuldade com ereção, na maioria das vezes, se sentem frustrados por não desempenharem a virilidade constitutiva da masculinidade.

Retomando a análise das desigualdades enfrentadas por homens e mulheres, vale pontuar que, ao longo da história, mesmo com o desenvolvimento das análises sociais as premissas que alicerçam o distanciamento das atuações masculinas e femininas especialmente no que concerne a divisão sexual do trabalho, ainda estão alicerçadas e fundamentadas no campo biológico.

Diante das relações de poder em que o homem historicamente atua como grupo dominante, tal questão impacta especialmente a figura feminina, exemplo disso é que mulheres ainda sofrem estigmas e preconceito no mercado de trabalho especialmente quando atuam em lugares que na lógica do patriarcado não as pertence: cargos de chefia em que ela exerça papel de autoridade, sendo a relação ainda mais conflituosa quando a autoridade é exercida sobre a figura masculina.

¹¹ Representação simbólica do pênis como símbolo de completude existencial e de poder hegemônico.

Ao executar a mesma função que homens, as mulheres tendem a receber salários inferiores. Um importante fator utilizado para explicar tal disparidade é a capacidade de gestação unicamente exercida pelas mulheres. Devido à licença maternidade, as mulheres precisam se ausentar do trabalho e isso corrobora para o discurso da não-dedicação plena às suas atividades trabalhistas.

O útero define a mulher e determina seu comportamento emocional e moral. Na época, pensava-se que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível e que essa sensibilidade era ainda maior devido à debilidade intelectual. As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentárias por opção. A comparação da fraqueza muscular e intelectual e sensibilidade emocional faziam delas os seres mais aptos para criar e educar os filhos em tenra idade. Desse modo, o útero, definiu o lugar das mulheres como mães. (HUNT apud PERROT, DUBY, 1990, p.50)

Apesar de homens exercerem a função da paternidade nas mais diversas configurações familiares, eles não possuem o direito legítimo de dedicar o mesmo tempo às crianças ao nascerem como as mães. Tal cenário é reflexo dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres; a mulher é vista como figura de extrema importância para o desenvolvimento infantil, já o homem não. Demarcando desde então o afastamento da figura masculina do universo infantil.

Na análise da economia política das relações de trabalho, ela enfatizou o estabelecimento das relações de poder de um sexo sobre o outro, com base nas funções biológicas e reprodutivas. Estas diferenças, transportadas para a divisão sexual do trabalho, instituiriam esferas femininas privadas e masculinas públicas. Ela demonstrou as estratégias de justificação da condição de subordinação das mulheres, ancoradas no discurso das diferenças biológicas. (NARVAZ, 2010, p.175)

Mulheres são traduzidas através de uma leitura de predestinação à atividades atravessadas pelo cuidado devido à “capacidade” de gerar outro ser através de seu útero. Assim, por conta dessa impossibilidade biológica, os homens são direcionados à execução de atividades que se distanciem desse lugar, atuando somente como provedores. É nesse cenário dicotômico de atuações em que naturalizamos a concepção de que quando homens exercem atividades vistas como sendo da esfera “doméstica”, eles estão ajudando a mulher, já que essa função não lhes é incumbida. Assim, algumas mulheres, que são provedoras do lar, são consideradas como o “macho da casa”, já que ela passa a incorporar atuações que por “natureza” não as pertence.

Homens que de alguma maneira decidem adentrar nesse universo que socialmente “não” os pertence, têm a sua identidade masculina colocada em jogo, especialmente sua sexualidade.

A primeira área de estudos que questionou as concepções de ordem naturalistas foi à psicanálise. Freud através da sua tese do “Complexo de Édipo” disserta sobre a construção da masculinidade a partir das relações familiares. Nessa relação há a luta contra o desejo por parte da criança/ menino para com o seu progenitor do sexo oposto. A relação mãe e filho é tida como conflituosa, assim, a mesma sofre uma ruptura a fim de garantir o distanciamento entre essas duas figuras. Segundo a psicanálise, a construção da masculinidade se dá à medida que essa criança, com medo da retaliação por parte da outra figura masculina, que no caso é exercida pelo pai, o terceiro elemento dessa relação se une ao adversário se aproximando do universo masculino. O pai, neste caso, é responsável pela garantia da masculinidade desse sujeito.

[...] nossos meninos submetem-se à *castração dos afetos* (para virar macho). Devido à forte associação entre feminilidade e afeto, os meninos devem abster-se de expressar seus sentimentos e, muitas vezes, de senti-los, obrigando-se a abandonar toda uma dimensão da vida humana. Sem nenhum derramamento de sangue, de forma extremamente requintada, trocamos o cenário concreto por um cenário simbólico. Se para ser homem é preciso coragem, aqui também é preciso renúncia. (MUSZKAT, 2018, p.31)

A citação acima é constituída de diversos significados no que se refere à construção das masculinidades. A formação da identidade masculina instaura-se inicialmente pela abdicação da figura materna e repúdio a tudo que diz respeito ao seu “universo”. Esse distanciamento não é transitório, mas sim permanente. Nesse cenário, a questão emocional é violada, esse processo se torna doloroso para os meninos. O reflexo desta construção de abdicação da expressividade de sentimentos são as falas naturalizadas socialmente no ensinamento de meninos que afirmam que “homem não chora”.

Vale ressaltar que o Movimento Feminista faz uma leitura crítica acerca da visão de Freud, isso porque a sua construção da psicanálise está baseada na estruturação de um modelo ocidental de família nuclear, heterossexual e que de alguma forma deslegitima as outras possibilidades de construções familiares. Ou seja, meninos oriundos de famílias homossexuais ou que não tivesse representatividade masculina, como no caso das famílias em que há exclusivamente a presença feminina exercida por mães, tias, avós entre outros, estes seriam vistos como desviantes da norma. Essa perspectiva seria promotora até mesmo de preconceitos e estereótipos, tendo em vista que, discursos conservadores se apropriam desta colocação na tentativa de explicar a

construção de um homem com atributos femininos, ou até mesmo homossexuais devido à falta da representatividade masculina em sua formação.

Em consonância com essa perspectiva, e retomando o processo histórico da construção do ser masculino na sociedade, a visão one-sex-model ao ser questionada sai de cena na passagem do século XVIII para o XIX. Se antes a distinção era feita a partir de uma leitura anatômica, nesta segunda fase surge o two-sex-model. Costa (1995) explica:

“O sexo político- ideológico, vai ordenar a oposição e a descontinuidade sexuais do corpo” (...) justificando e impondo “diferenças morais aos comportamentos femininos e masculinos, de acordo com as exigências da sociedade burguesa, capitalista, individualista, nacionalista, imperialista e colonialista implantada nos países europeus”. (p.110-111)

Com base nessa visão essencialista, a mulher deixa de ser considerada um homem invertido e passa a ser compreendida como sendo o seu inverso. Ou seja, ser mulher constitui tudo aquilo que o homem não é. Diante das exigências alicerçadas em valores morais, as mulheres permanecem como sendo símbolo de inferioridade e de domínio masculino devido a aspectos ligados à esfera privada da sociedade a qual ela era concebida como pertencente.

3.2 Masculinidades e poder: a construção do sujeito

Os homens sempre estiveram à frente da esfera pública da sociedade. Eles eram destinados aos conhecimentos oriundos de diversas áreas como política, economia e interações sociais. Estes desempenhavam o papel de condução de valores a serem exercidos socialmente, haja vista que toda a sociedade é orientada pela ótica do masculino. A própria linguagem oculta o feminino. Segundo Foucault (1977), as mulheres foram julgadas, condenadas, classificadas (putas, virgens, tias, galinhas e etc.) em função de um discurso masculino.

É somente no século XIX que a figura de superioridade hegemônica masculina sofre ruptura. Segundo Badinter (1993), a primeira crise da identidade do homem nomeada “decadência masculina” surge a partir da ameaça de feminilidade inerente a alguns homens, trazendo a homossexualidade como questão. É nesse cenário de tensões e conflitos que surgem os estudos de gênero aflorado pelo Movimento Feminista.

A visão de subalternização feminina através da lógica dominante do patriarcado passa a ser questionada pelos estudos feministas. Nesse sentido, posições sociais de homens e mulheres passam a não serem debatidas a partir da ótica biológica, mas emergindo para pauta de análises e reflexões as questões voltadas para o campo político, econômico e social, conforme afirma Laqueur (1991, apud Costa, 1995):

Primeiro veio a reprodução das desigualdades sociais e políticas entre homens e mulheres, justificada pela norma natural do sexo. Em seguida, o que era efeito tornou-se causa. A diferença dos sexos passou a fundar a diferença de gêneros masculino e feminino que, de fato, historicamente a antecederam. O sexo autonomizou-se e ganhou o estatuto de fato originário. Revolucionários, burgueses, filósofos, moralistas, socialistas, sufragistas e feministas, todos estavam de acordo em especificar as qualidades morais, intelectuais e sociais dos humanos, partindo-se da diferença sexual entre homens e mulheres (p. 128).

À medida que as mulheres passam a questionar a opressão vivida por elas, entra em análise a construção do conceito de gênero. Posterior a esse momento há a necessidade de se conceber como se dá a construção do opressor, uma vez que os homens também desempenham papéis sociais que apesar de ser alicerçado no patamar de superioridade diante das relações de poder, estes também são reflexos de um sistema opressor.

Os sujeitos que não se adequam a esse padrão heteronormativo também “sofrem” com as padronizações do que é tido como referência do que é ser homem na sociedade. Alguns autores salientam que as pressões que acometem o culto da masculinidade faz com que os homens busquem atender às expectativas dessa lógica mais do que as mulheres buscam a feminilidade.

Diante de tal quebra de paradigma os estudos sobre os homens, as ditas “masculinidades”, surgem nas décadas de 80 e 90 a partir das inquietações levantadas pela terceira onda do movimento feminista. Isso porque no início de sua construção o movimento acreditava que por ser a classe dominante, os homens não poderiam integrar a causa dos “excluídos”. Tal visão é alicerçada na perspectiva binária e reducionista baseada na oposição entre objetividade e subjetividade, razão e emoção, feminino e masculino.

Nesta época surgiram diversos trabalhos nos Estados Unidos e na Europa, concentrados principalmente na Psicologia, Antropologia e História Social. Estes estudos baseavam-se na tese de que havia a necessidade de compreender melhor as

masculinidades, as especificidades sobre o *ethos* masculino; assim como havia sido feito com os estudos sobre as mulheres nas décadas anteriores.

No Brasil, o campo de estudos sobre masculinidades surge através da produção intelectual de teses sendo estas realizadas no Sudeste e no Sul do Brasil, na década de 90. Estes estudos foram alicerçados em áreas como Antropologia e Psicologia Social e tiveram por objetivo lançar olhares sobre o homem moderno, jovem e de meia-idade, e suas relações com afetos, com o trabalho, com as mulheres, com seus corpos, com a reprodução e com as sexualidades.

No momento em que a perspectiva passou a ser analisada a partir das relações sociais, os estudos sobre o homem assim como o percurso traçado pelos estudos da mulher, ambicionava compreender como se constrói a figura masculina frente às demandas sociais dos papéis de gênero. Esse movimento ficou conhecido como estudo da masculinidade. Vale salientar que, a priori, a leitura era masculinidade devido à análise da masculinidade hegemônica, no início de sua teorização ainda não se pensava nas diversas outras possibilidades de ser masculino na sociedade.

Esse campo de estudo emerge a partir da necessidade de olhar o homem por uma perspectiva que até então não havia sido feita, ou seja, a relacional. O discorrer sobre a temática através dos anos oportunizou a problematização ligada à “crise do masculino” uma vez que, para se falar de masculinidades é necessário ter como referência a masculinidade hegemônica instituída socialmente como a matriz que orienta todas as outras. A partir dessa constatação observou-se que, através desse novo olhar, há várias outras possibilidades de se falar em masculino e de ser homem nos mais diversos sentidos.

“... ‘ser homem’ não era apenas ter um corpo de homem, mas mostrar-se ‘masculino’ e ‘macho’ em todos os momentos. (...) Um dos preços da masculinidade, portanto, era uma eterna vigilância das emoções, dos gestos e do próprio corpo”. (DAMATTA, 1997, p.37)

Ser homem em uma sociedade alicerçada em valores patriarcais provê privilégios para aqueles que atendem às expectativas heteronormativas; esses exercem as masculinidades hegemônicas. A divisão sexual binária, na qual as atribuições masculinas são contrastantes às atuações femininas, se torna de extrema importância para estabelecermos uma compreensão lógica acerca das tensões que assolam as diversas possibilidades de masculinidades que atravessam a nossa sociedade.

O termo “hegemonia”, emprestado de Antonio Gramsci, não designa a masculinidade da maioria dos homens, e sim aquela soberana na sociedade. Diferencia-se da noção de dominação por não fazer uso, necessariamente, da força bruta. Uma hegemonia de fato efetiva depende de certo consenso ou participação dos grupos subalternos (CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2005, p.256).

Como já frisado anteriormente, se existe a masculinidade hegemônica, é porque de alguma maneira existem as masculinidades periféricas. Sendo o feminino concebido como contraste do masculino, homens que de alguma maneira carregam traços de atributos constituídos como sendo de “natureza” feminina sofrem estigmas e preconceitos. Segundo as análises foucaultianas, homem/mulher, homossexual/heterossexual são contrastes que só ganham sentido em relação ao outro par.

Desde sempre o condicionamento social a que homens e mulheres são submetidos vislumbra o alcance da identidade biológica de machos e fêmeas, nesse sentido, as escolhas afetivas sexuais devem seguir o padrão heteronormativo, direcionadas ao sexo oposto. Promovendo então o conceito do heterossexismo, que é a propagação por parte da sociedade da superioridade da heterossexualidade em detrimento da homossexualidade. Quando essa ganha ares de fobia ou aversão, ela pode ser traduzida como homofobia. Vale ressaltar que essa visão não contrasta somente com a homossexualidade, mas sim com todas as outras formas de vivenciar as sexualidades.

Segundo Badinter (1993, p.34) “para serem masculinos, os machos aprendem em geral o que não devem ser, antes de aprenderem o que podem ser...”. Afinal, “*homens não brincam de boneca, não brincam de casinha, não usam rosa, não choram, não sentem medo*” (grifos da autora). Essas premissas são ensinadas desde muito cedo aos meninos e alicerçam um discurso de repúdio às atuações vistas como sendo do universo feminino. Atuar como uma mulher é demérito. Haja vista todo o preconceito arraigado na fala “coisa de mulherzinha”.

O homem ideal se pudesse ter uma cara, seria branco, ocidental, de classe dominante, provedor, heterossexual, forte e viril (KIMMELL, 1997). Marcas do homem machista e forte, que põe o dinheiro em casa, que tem o trabalho como maior referência, em que a família e os trabalhos reprodutivos não são prioritários, que, por ser tão forte e voltado para o mundo público (e não o privado), não cuida dos outros e outras, nem de si próprio. (ADRIÃO, 2005, p.11)

A citação acima reverbera uma das maiores problemáticas que enfrentamos na contemporaneidade ligada à construção das masculinidades. O ideal de virilidade e

poder que foi instaurada sobre a figura masculina exemplifica a ideia de dominação que os homens exercem sobre o corpo das mulheres. A formação de um homem, cuja única responsabilidade é de saciar seu prazer e suas vontades, se reflete na construção de um sujeito autocentrado que quando não satisfeito exerce sua dominação através de mecanismos violentos. A prova disso é o feminicídio.

A palavra violência origina-se do latim *vis* e deriva do sentido de “força” e “vigor”, ambos sinônimos da virilidade masculina. Não é à toa que a violência é concebida como sendo intimamente atrelada ao sexo masculino. Afinal, durante toda a sua formação os homens encontram, através da violência, mecanismos simbólicos da estratificação de poder; o exemplo disso é a incitação de brincadeiras violentas, utilização de brinquedos como armas e etc.

Hoje o que consideramos como violência doméstica e violência contra a mulher representam uma perspectiva moderna de práticas que anteriormente eram consideradas legítimas como manutenção da ordem. A definição de violência também é construída de valores morais e culturais vigentes em cada época. A mulher e seu corpo durante muito tempo foi deslegitimado em prol de sua desumanização. Essa era e ainda é por muitas pessoas consideradas propriedade da figura masculina; ou seja, ela deve estar sempre pronta para ceder aos caprichos e as necessidades masculinas. Quando essas mulheres de alguma maneira não atendem esses anseios, recebem punições que não são vistas pelo agressor como ato coercitivo, mas sim como uma demonstração de poder sobre aquele corpo.

O exibicionismo, o estupro, o homicídio e outras formas perversas de erotismo são as expressões tipicamente masculinas de abuso de poder. Acrescentem-se a isso a imagem *demonizada* da mulher e o direito outorgado ao homem de controlá-la e mantê-la sob seu julgo. (MUSKAT, 2018, p.46)

A violência durante a formação dos meninos é utilizada como ferramenta de controle emocional diante de suas frustrações. Nossa sociedade apesar de criticar em determinados momentos a violência, na formação dos homens aprova, estimula e legitima tais práticas desde a mais tenra idade. Enquanto meninas são ensinadas a tolir seus anseios, os homens, desde muito novos, aprendem a serem destemidos como sinônimo de bravura e ratificação da masculinidade. A força deve ser sempre colocada como ato que legitima a dominação e o poder, assumindo a todo tempo o protagonismo social. A instabilidade emocional é sinônimo de fraqueza e sensibilidade.

Segundo Oliveira (2011) “o homem é o centro de todas as coisas, e suas experiências são consideradas verdades universais.” Tal visão, além de ratificar a autossuficiência masculina, nos permite compreender como a crise dessa identidade pesa sobre esses sujeitos que rompem com os padrões da classe hegemônica. Uma vez que se as experiências masculinas produzem verdades universais, como lidar com os homens que exercem outras masculinidades? Estas outras possibilidades de atuações também se constituiriam como verdades?

Os grupos tidos como subalternizados diante das relações de poder constantemente enfrentam reformulações internas (ainda que conflituosas), com o intuito de ressignificar as demandas e viabilizar outros lugares de fala. Já a classe dominante não abre mão da conservação de valores que legitimaram e legitimam o seu lugar de poder em prol da sua perpetuação. Segundo Foucault (1988, p. 91): "lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder".

Para Connel (2017), além das masculinidades não hegemônicas existem as masculinidades cúmplices, que não exercem uma hegemonia, mas também não a questionam, ou as masculinidades subordinadas que são violadas ou marginalizadas em função da matriz conservadora. O exemplo mais marcante dessa conceituação é o caso dos homens homossexuais que rompem com os padrões da heteronormatividade e passam a viver em condição de réu por parte de toda a sociedade.

Em torno dessa temática, é imprescindível ressaltar que ao longo da história diante de uma perspectiva dicotômica de pólos, o contrário de feminilidade é masculinidade, no entanto, o inverso de masculinidade não é a feminilidade, mas sim a homossexualidade. Masculinidades não são identidades, mas sim práticas, por isso, diante do conjunto de práticas a serem adotadas, a heterossexualidade se constitui como um dos principais alicerces que fundamentam a constituição do que é ser homem.

...é crucial manter uma conexão não-causal e não-reduziva entre gênero e sexualidade. Exatamente devido ao fato de a homofobia operar muitas vezes através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho ou mesmo abjeto, é que se chama os homens gay de "femininos" ou se chama as mulheres lésbicas de "masculinas". (apud MAC AN GHAILL, 1996, p. 198)

A homossexualidade inspira medo aos padrões heteronormativos, porque ela é considerada como “perda de gênero”. Butler (2003) ressalta que rotineiramente pensamos gênero atrelado a uma matriz heterossexual o que inspira fobia e pavor aos que não se enquadram.

[...]os homens em relação uns aos outros se regulam através da dominação, que produz homofobia. Isto se dá para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade. Neste sentido, mesmo sendo um homem, um grande homem, todo homem está também submetido as hierarquias masculinas. Neste duplo poder, vão aparecer homens que têm poder sobre homens e sobre mulheres, se estruturando, assim, as hierarquias masculinas(Adrião, 2005, p.16)

Com base na citação acima, é possível perceber que dentro de uma idealização das masculinidades há uma hierarquia que opera ditando quais homens possuem poder sobre outros homens. No campo cultural o recorte gênero, raça, classe e sexualidades, nessa mesma ordem, operam de maneira incisiva na estrutura da sociedade. Isso porque apesar de no recorte de gênero todos se constroem em uma classe dominante, em outros campos de relações de poder o mesmo não acontece.

Apesar de habitarem um corpo masculino, a construção social de homens brancos e negros se difere. O legado escravocrata legitima a dominação do homem branco. É de suma importância compreendermos que as masculinidades não podem ser entendidas por si só. Segundo Botton (2007), diversas outras “estruturas” e instituições sociais devem ser levadas em conta nos estudos masculinos, como: etnia, classe social, nacionalidade, geração, temporalidade, territorialidade, dentre diversos outros fatores altamente relevantes que não devem ser suprimidos numa pesquisa histórica.

Muszkat (2018) salienta que se nossa definição de identidade está condicionada ao olhar do outro, forçosamente sugere que se os homens são o que são, é porque as mulheres acreditaram e apoiaram a crença em uma superioridade. Este processo é reflexo de um ideal de sociedade alicerçado nos ideais patriarcais; mulheres e homens desempenham papéis sociais orientados por uma lógica binária. As mulheres se constituem como os principais agentes socializadores das crianças, ou seja, práticas machistas e sexistas muita das vezes são ensinadas por mulheres. O sexo biológico determina quais são os valores que a ela serão ensinados e quais atuações ela deverá realizar.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1998, p.21)

O feminino se contrapõe ao masculino como polo de rejeição central, este deve ser combatido a todo tempo pelo ideal de masculinidade hegemônica. É com base em todos esses atravessamentos sócio culturais que muitos mitos foram criados e continuam sendo perpetuados em nossa sociedade. Exemplo disso é a ideia de “sexo frágil” inculcado na formação das mulheres; esse estigma corrobora para um discurso em prol de uma restrição e deslegitimação das atuações femininas nas mais diversas esferas da sociedade.

Através do binarismo, o senso comum reproduz que a mulher detém um sexto sentido que nem mesmo os dados científicos comprovam e que os homens detém a capacidade de inteligência. Ou seja, a mulher integra o campo da subjetividade enquanto o homem desfruta dos privilégios da racionalidade.

É o atravessamento de todos esses atributos, comportamentos e papéis sociais que constituem o que é ser homem em nossa sociedade. Nesta pesquisa, trazemos as tensões e os conflitos do exercício de masculinidades não-hegemônicas, isso porque docentes homens que atuam em um segmento atravessado por concepções femininas rompem com os estereótipos da masculinidade hegemônica, incorporando para si toda a aversão direcionada a figura da mulher.

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO - OS CAMINHOS DA PESQUISA

No início do presente estudo, algumas deficiências do sistema educacional foram apontadas e colocações foram feitas. Uma das críticas se refere ao caráter reprodutor das escolas, onde os alunos são condicionados a puramente gravar e reproduzir saberes sem que haja uma reflexão. Pois bem, dando continuidade a esta colocação, reiteramos que tal cenário onde pouco se fala e se produz pesquisa vigora até o término da Educação Básica.

Tal constatação reverbera no fato de que há uma reviravolta e contradição desta perspectiva no Ensino Superior. Em suma, essa área de ensino deve representar a ruptura do pouco desenvolvimento da pesquisa no ensino, a pesquisa como sinônimo de produção de conhecimento se constitui como eixo central da Academia.

Diante de uma formação em que pouco se permite a construção de pesquisa e muito menos a formação do pesquisador, tal tarefa não se torna nada fácil nesta fase. De acordo com Demo (2000) pesquisa demanda tomada de atitude, conforme menciona a seguir:

Pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento. (p. 20)

De acordo com Demo pesquisar é fabricar conhecimento. Ser pesquisador nesse sentido é assumir o protagonismo da pesquisa, assumindo a autonomia de decidir quais serão os rumos a serem tomados para obtenção das informações (conhecimento). Tal processo é árduo e demanda o conhecimento de todos os métodos e técnicas possíveis que melhor se adapte ao foco da pesquisa.

Tendo como lócus de pesquisa e atuação na Educação, a pesquisa se torna um campo desafiador. Afinal, como nos relembra Freire, na Educação a função professor/pesquisador deve ser indissociável, essa deve ser inerente a sua prática. Todavia, Viegas-Neto aponta as dificuldades processuais que atravessam a formação docente:

Todos nós, que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação, tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas. Uma das consequências disso é que talvez não estejamos suficientemente aptos para enfrentar, nem mesmo na vida privada, as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados. (2002, p. 23.)

Em uma sociedade alicerçada em valores iluministas cuja razão foi eleita como a principal ferramenta de transformação e compreensão da mesma, a racionalização deste princípio se dá através do conceito de “verdade”. Nesse sentido, produzir conhecimento é produzir verdades, no entanto, não é qualquer saber que tem esta validação, mas sim aquele que provém do conhecimento científico. As pesquisas de cunho qualitativo se opõem à leitura positivista da realidade social.

Augusto Comte (1798-1857), um dos maiores referenciais do pensamento positivista, defendia a aplicação desta abordagem na realidade social humana. É com base nesta lógica de abstração, complexidade, aplicação em realidades diversas e relevância prática que se estabeleceu a hierarquização das ciências.

Pesquisa e conhecimento são subsídios que integram a produção de ciência. A pesquisa em Educação se insere no campo das ciências sociais, ela se propõe a analisar os eventos do ser humano. Uma das críticas que acomete esse tipo de pesquisa se refere a sua comparação com os resultados obtidos no campo das ciências baseados em um modelo positivista.

Devido a esta construção do pensamento positivista, as informações obtidas a partir do campo das ciências sociais é considerada como de menor valor ou até mesmo como não sendo ciência, tendo em vista que seus resultados são cercados de subjetividade e imprevisibilidade. Baseado nas especificidades da realidade analisada, os dados obtidos com as pesquisas de caráter qualitativo não produzem verdades absolutas, mas sim dados transitórios e específicos do objeto que foi estudado.

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.(MINAYO, 2002, p.13)

Conforme salienta Minayo, as Ciências Sociais produzem conhecimento a partir de análises temporais e essas são resultado da realidade e do dado momento em termos de relações de poder. A história e as relações humanas são fundamentais para conceber os fenômenos sociais e seus significados.

Goldberg (2000) salienta que é por meio das observações, investigações, das análises de diferentes fontes que possam ser correlacionadas que o pesquisador consegue obter e comparar casos exemplares que apresentariam a cultura e a leitura social da realidade em que os sujeitos estavam inseridos. Nesse sentido, no presente estudo exploratório, correlacionamos as informações teóricas que o campo nos proporcionou com as narrativas dos entrevistados com o propósito de aferir de que maneira a teoria dialoga com a nossa realidade trazendo novas leituras que até então não haviam sido feitas.

4.1 Contornos da pesquisa

Diante dos paradigmas educacionais que tem atravessado nossa sociedade através dos tempos, a mesma tem suscitado cada vez mais um olhar atento para a docência e sua formação. No entanto, ainda observamos a forte preocupação com a questão macro que é a práxis propriamente dita sem haver um olhar mais minucioso para o micro que é a construção social desses sujeitos que ocupam esses lugares na qualidade de docentes.

Somos reflexo de uma sociedade imediatista que se preocupa com o problema e sua resolução sem compreender que mais importante do que resolver o problema é conceber como o mesmo se constrói. No que tange a questão da docência, trouxemos esta colocação para elucidar que compreender como se dá as relações sociais que constituíram a formação social desses sujeitos é de extrema relevância para que possamos conceber os paradigmas que tangenciam nossa sociedade, especialmente no que se refere às questões de gênero integradas à docência.

Por isso, para alcançar tal objetivo investimos na construção de um estudo de campo de caráter exploratório. Vale ressaltar que as indagações que fomentaram o delineamento desta pesquisa partiram de dados quantitativos, tendo em vista que, o que mobilizou o desenvolvimento da proposta se sucedeu ao fato de haver pouca expressividade em números de docentes homens na Educação Infantil.

No que tange ao caráter exploratório deste estudo, Gil (1996) salienta que este tipo de pesquisa tem por objetivo proporcionar uma visão geral, do tipo aproximativo acerca de determinado fato, sendo realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

A docência especialmente na Educação Infantil naturalizou-se como sendo um espaço de ordem feminina. Poucas são as pesquisas que passam a deslegitimar esse lugar a partir das relações de gênero, apontar as causas e os efeitos de possíveis transformações nesse cenário demanda uma desconstrução interna. Isso porque fomos condicionados a pensar a “tia” e não o “tio” como algo intrínseco da Educação Infantil.

Dando continuidade à escolha da metodologia, vale ressaltar que uma das principais características deste tipo de estudo é a definição de métodos padronizados para a coleta de dados. No caso específico dessa dissertação optamos pela utilização de um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Gil (1999) apresenta alguns pontos positivos da utilização desta ferramenta:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (p. 128/129)

Como bem frisou Gil no item acima, a escolha desta ferramenta metodológica também se deu por conta de logística. Uma vez que a pesquisa foi realizada em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, e para facilitar a realização da pesquisa por parte dos nossos interlocutores, optamos por enviar o questionário por diferentes ferramentas tecnológicas.

Ainda de acordo com o referido autor, no que concerne à estruturação do instrumento, as perguntas abertas possibilitam que os respondentes exponham suas subjetividades acerca do tema a ser trabalhado. Esse tipo de pergunta possibilita a ampla liberdade do sujeito, no entanto, nem sempre as informações obtidas se constituem como relevantes para o estudo. Diante de seu caráter subjetivo há a dificuldade de tabulação das respostas.

Já nas questões fechadas os sujeitos se atêm às respostas pré-determinadas em alternativas, nesse caso há uma maior possibilidade de comparação e tabulação das

respostas. Nesse tipo de pergunta as respostas possuem um direcionamento maior às informações na qual o estudo se propõe a fazer.

O questionário a qual esta pesquisa se baseou foi construído tendo 16 perguntas, sendo elas abertas, fechadas ou dependentes, que são as questões em desdobramento de outras. Inicialmente o questionário foi organizado de maneira a traçar o perfil do respondente. Posterior a essa apresentação foram lançadas as questões de ordem subjetiva, para que os mesmos pudessem versar sobre suas vivências.

Para ampliarmos a discussão no que se refere ao refinamento do método e das análises, trago uma importante contribuição de Zago:

As estatísticas são produções importantes para mostrar tendências sobre vários domínios da vida social, mas os estudos diretamente com os sujeitos permite conhecer realidades que os instrumentos padronizados, como o questionário, não traduzem. Mas como é do conhecimento de todos, as escolhas teórico-metodológicas ganham sentido quando relacionadas com os objetivos e as questões da pesquisa. (2015, p.6)

Apesar das críticas ao método escolhido nesta pesquisa, Zago apresenta uma importante colocação que consideramos de suma importância no que se refere à forma com que nos relacionamos com o método. Nesse sentido, a escolha metodológica ganha vida a partir da forma com que é conduzida a leitura dos dados em consonância com o objetivo da pesquisa.

Tendo em vista o caráter de análise da construção social e vivências de docentes homens que atuam na Educação Infantil, o aprofundamento das informações que aqui serão expostas se propõe a desenvolver uma leitura a partir do campo das relações humanas, informações essas que não podem ser quantificadas. Assim, elegeu-se para esse trabalho a abordagem qualitativa.

Neste tipo de abordagem o pesquisador ao mesmo tempo é sujeito e objeto de suas pesquisas. Isso porque o pesquisador debruça sobre a pesquisa um conhecimento prévio sobre a temática, travando uma relação dialógica tanto com a pesquisa quanto com os dados que a mesma oportuniza.

A análise dos resultados se concentrará no campo da análise do conteúdo, isso porque de acordo com a análise do discurso, cabe ao linguista no entendimento da linguagem, como forma de intervenção, a construção de saberes sobre o real, algo que exige o diálogo com outras perspectivas e configura uma iniciativa interdisciplinar.

A pesquisa de cunho qualitativo que almejamos abordar segue em consonância com a linha de abordagem de Prodanov e Freitas (2013): Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. “Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto”.(p.70)

Para Goldenberg (2000), o ato de compreender o objeto estudado está intimamente ligado ao universo existencial humano, e as abordagens de caráter qualitativo enfatizam a compreensão de fenômenos sociais.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Conforme abordado no decorrer deste trabalho, apesar da inexpressividade em termos de quantitativo, a atuação docente masculina na Educação Infantil não é inexistente. No entanto, vale ressaltar que encontrar esses docentes não foi tarefa fácil.

Desde a investidura no mestrado, incessante foram as tentativas para estreitar redes de comunicação que possibilitassem conhecer esses sujeitos. Todas as idas a congressos e momentos de formação eram espaços onde eu apresentava os objetivos do estudo e sempre dialogava com alguém que conhecia outro alguém ou propriamente o professor que atuasse neste segmento.

A ausência de vozes masculinas e inexpressividade de atuação docente por parte desse grupo nos permitiram colocarmos em análise as questões conflituosas que são camufladas socialmente através de uma predestinação natural que aproxima a mulher da sua “função social” do cuidado e consequentemente afasta o homem dessas atuações através de estigmas e estereótipos. (OLIVEIRA, 2016, p.33)

A presente pesquisa não teve por objetivo realizar um levantamento do quantitativo de docentes homens que atuassem no Estado do Rio de Janeiro, mas sim propor uma reflexão acerca dos atravessamentos que constituíram e constituem a formação pessoal/profissional desses sujeitos que atuam como transgressores no que tange a divisão sexual do trabalho.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando à mescla dinâmica que caracteriza a manecada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações para assimilar mudanças. (NOVOA, 1995, p.16)

Sendo assim, o “objeto” de nosso estudo são sujeitos que aqui serão intitulados como interlocutores, uma vez que a construção do presente estudo visa propor e estabelecer um diálogo que oportunize que esses sujeitos apresentem seus lugares de fala, elucidando como se dá a construção social de um homem que decide romper com as questões paradigmáticas ligadas ao gênero e a sexualidade e optam por atuar como docente em um segmento alicerçado nas premissas sociais de que o gênero feminino possui as habilidades essenciais para a prática docente com crianças pequenas.

O homem é universal e singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27 apud NÓVOA, 2000, p. 18).

Com base nesta citação nos aportamos em Louro (1997), quando diz que "representações são apresentações", isto é, são as formas com que os grupos se estabelecem, se reconhecem e são reconhecidos socialmente.

Conforme já destacado durante este estudo, a subversão desses lugares sociais e de suas representações se constitui como principal fator de tensões e conflitos. O sentido de subversão que abordaremos nesta pesquisa se refere à formação pessoal/profissional docente de homens que atuam na Educação de crianças pequenas.

Apesar de haver a intencionalidade de uma padronização social, é inquestionável que os sujeitos se constroem de maneiras diferentes constituindo as suas especificidades. É nesse sentido em que o mesmo contexto social pode interferir e ser lido de diversas formas, dependendo da ótica em que uma dada realidade é observada.

Fizeram parte deste estudo sete docentes que atuam na Rede Pública em quatro municípios do Estado do Rio de Janeiro. Inicialmente foi estabelecido um contato por parte da pesquisadora com os participantes da pesquisa, apresentando os objetivos do estudo, enfatizando o anonimato das identidades e das respostas e assegurando a publicização do trabalho após o seu término. Torna-se de suma importância salientar que todos os participantes demonstraram interesse pessoal na participação da pesquisa expondo a sua relevância. Alguns enfatizaram a falta de representatividade em termos de produção acadêmica acerca da temática e ainda

expuseram a vontade de não terem seus nomes trocados na pesquisa, pois possuem orgulho de serem reconhecidos como docentes que atuam na Educação Infantil.

Devido à preocupação com o anonimato dos entrevistados e aos protocolos éticos da pesquisa em Ciências Humanas, utilizaremos, no decorrer da transcrição e análise das informações obtidas, nomes fictícios para esses sujeitos.

Quadro 5: Perfil dos Docentes homens

| Nome | Idade | Tempo de atuação | Cargo que atua no momento |
|-------------|--------------|-------------------------|----------------------------------|
| Alexandre | 24 | 7 | Professor de Educação Infantil |
| Bruno | 20 | 1 | Auxiliar de Alfabetização |
| Carlos | 30 | 2 | Professor de Educação Infantil |
| Diego | 23 | 1 | Professor de Educação Infantil |
| Estevão | 36 | 10 | Professor de Educação Infantil |
| Fernando | 34 | 5 | Professor de Educação Infantil |
| Gustavo | 42 | 9 | Professor de Educação Infantil |

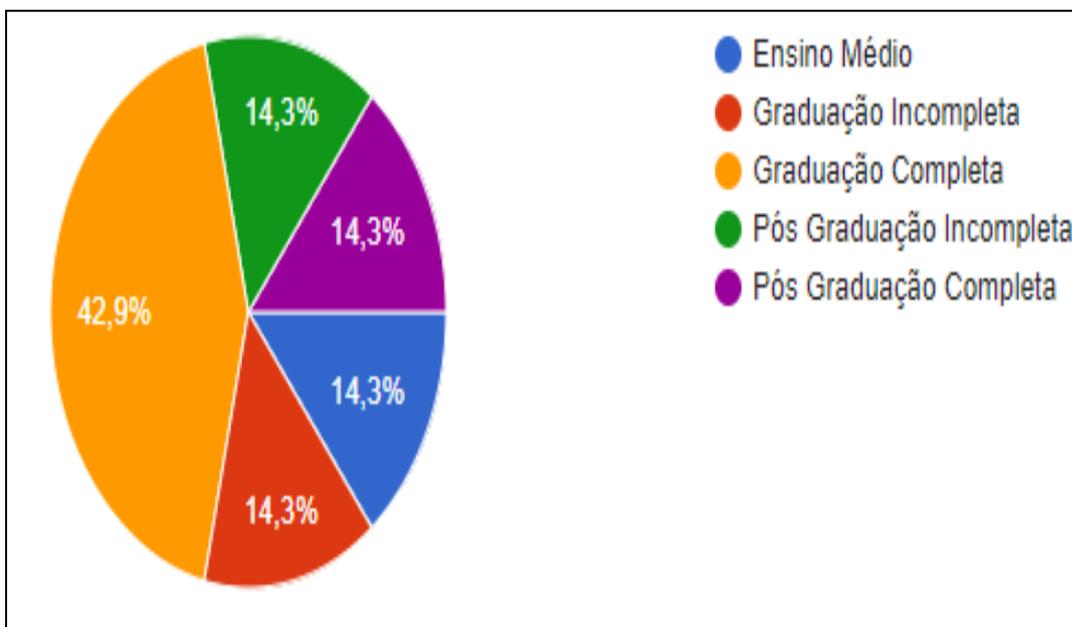
Fonte: Dados coletados em questionário

Com base no quadro a respeito do perfil dos participantes da pesquisa, vale salientar que uma importante contribuição desta se concentra no fato de que as percepções e experiências que aqui serão abordadas referem-se a vivências de sujeitos que possuem pouco tempo de atuação, ou seja, impressões iniciais, assim como profissionais que já estão neste campo a bastante tempo.

O quadro acima nos revela que os participantes possuem idades entre 23 e 42 anos, sendo a média de idade dos participantes desta pesquisa de 28 anos. Todos os participantes do estudo atuam como professor regente na Educação Infantil. Apenas o participante Bruno alegou ter trabalhado por 1 ano no cargo devido ao fato de quando ter chegado à escola todas as turmas estarem preenchidas. Ele então foi realocado para cobrir a licença da professora da Educação Infantil. No decorrer do ano de 2018, Bruno foi transferido pela direção da escola para atuar como auxiliar de alfabetização.

Outro ponto de análise que consideramos pertinente para o presente estudo se concentrou na perspectiva da formação desses sujeitos, conforme explicitado no gráfico a seguir:

Gráfico 7: Nível de Formação dos docentes homens



Fonte: Dados coletados em questionário

A formação de docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Conforme evidencia o gráfico 7, dos sete participantes da pesquisa, a formação em nível superior corresponde à parcela mais expressiva do gráfico (42,9%). Apenas um profissional possui a formação em nível médio. A questão da formação se torna pauta de análise crítica do presente estudo, pois acreditamos na importância da formação profissional qualificada e permanente dos profissionais que exercem as funções deste segmento. Afinal, são anos de luta pela notoriedade das especificidades dessa área de ensino.

Pensando a Educação Infantil como um importante espaço de práticas responsáveis e emancipatórias, a formação permanente do profissional atuante se torna

viés de problematização. A Educação de forma geral está inserida no campo das relações humanas, porém, no caso da Educação Infantil, essa realidade se torna ainda mais preponderante. A Educação Infantil e seus conhecimentos se enquadram na esfera da totalidade do ser humano. Nesse sentido, Carvalho aponta:

Faz-se necessária a compreensão de que as/os educadoras/es precisam de um embasamento teórico que lhes proporcione uma ampla visão do ambiente sócio cultural onde irão atuar. Nesse sentido, é preciso construir uma nova matriz epistemológica, constituída não só pela vertente psicológica que tem orientado a ação educativa, mas, por outras vertentes, tais como a Antropologia, a Semiótica, a Sociologia e a Neurociência, algumas delas situadas historicamente no campo da Educação.(CARVALHO, 2011, p.238)

Por intermédio da colocação do autor, reiteramos por se tratar de uma atividade relacional, por isso é necessário o embasamento teórico deste profissional em diversas áreas da relação humana tendo em vista que a heterogeneidade do sistema educacional não permita com que nenhuma relação se estabeleça da mesma maneira. Nesse sentido a formação do profissional que atua nesta área deve articular a experiência da prática com uma fundamentação teórica pertinente.

Segundo Carvalho (2011) a falta dessa articulação tem transformado a creche e a pré-escola pública e até mesmo as particulares em um lugar de relacionamentos artificiais, caracterizado por uma série de atividades rotineiras e monótonas. Estas atividades são consideradas pela autora prejudiciais, pois não levam em consideração as experiências da criança.

Esta colocação da autora vai de encontro ao que discorremos no início deste trabalho, a falta de uma formação profissional qualificada que leve em consideração a importância social do espaço educativo tem reverberado na construção de um espaço meramente reprodutor que não faz sentido para as crianças que ali estão.

Segundo Kramer (2008) os professores têm direito a formação tanto nas competências básicas como: matemática, língua, ciências naturais e ciências sociais quanto o direito de formação cultural, possibilitando com que esses sujeitos possam discorrer sobre preconceitos, conflitos, valores, dilemas e até mesmo a própria história de vida. Campos, reitera esta visão com a seguinte perspectiva:

O cenário esboçado supõe o desenvolvimento de novas competências na formação prévia e continuada dos professores e professoras. Essa formação necessita contemplar não só a atenção ao desenvolvimento infantil, mas também o papel desse profissional no trabalho de equipe na instituição, em momentos de estudo e discussão, na relação com os pais e com a comunidade do entorno e no exercício da cidadania, principalmente enquanto agente de transformação em seu campo de atuação. (CAMPOS, 2006, p.81)

4.3 Campo de pesquisa

O estudo foi realizado com docentes homens atuantes em escolas distintas em quatro municípios da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Sendo a grande área de concentração da nossa pesquisa na Educação, temos como campo de pesquisa o chão da escola. Inicialmente a ideia era de realizar a pesquisa tendo como realidade a Baixada Fluminense, porém, nem todos os docentes convidados participaram da pesquisa no tempo estipulado. Diante do quantitativo de professores homens que encontramos atuando no Município do Rio de Janeiro optamos por ampliar o cenário da pesquisa.

No último trimestre do ano de 2018 tive a oportunidade de participar de uma roda de debate organizado pelo Núcleo de Estudo de Educação Infantil (NEEI) do SEPE, cujo tema foi “Homem na Educação Infantil”; confesso que este foi o primeiro momento ao longo desses 2 anos em que dedico um olhar sobre a temática em que tive a oportunidade de participar de um debate que dialogasse diretamente com a questão.

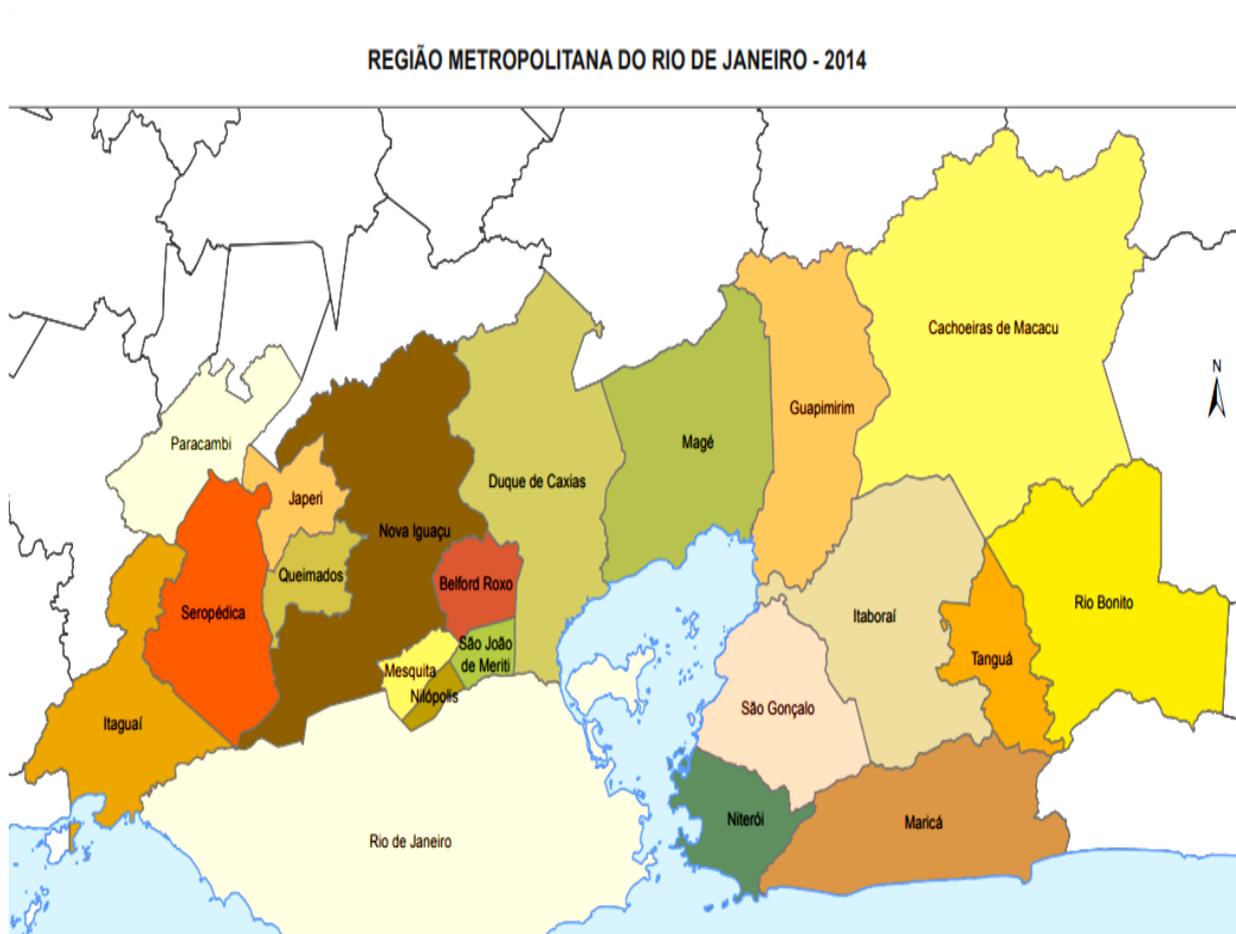
Durante o evento pude conhecer um pouco mais sobre a experiência dos profissionais homens que atuam no município do Rio de Janeiro, nesse momento senti a necessidade de abranger a ótica para este grupo tão expressivo em cenário nacional. Sendo assim, participaram da pesquisa professores oriundos das seguintes redes: Japeri, Nova Iguaçu, Queimados e Rio de Janeiro.

Quadro 6: Município de atuação dos docentes

| Nome | Município de Atuação |
|-----------|----------------------|
| Alexandre | Rio de Janeiro |
| Bruno | Japeri |
| Carlos | Rio de Janeiro |
| Diego | Queimados |
| Estevão | Japeri |
| Fernando | Nova Iguaçu |
| Gustavo | Rio de Janeiro |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

Imagem 2: Mapa da Região Metropolitana do Rio de Janeiro

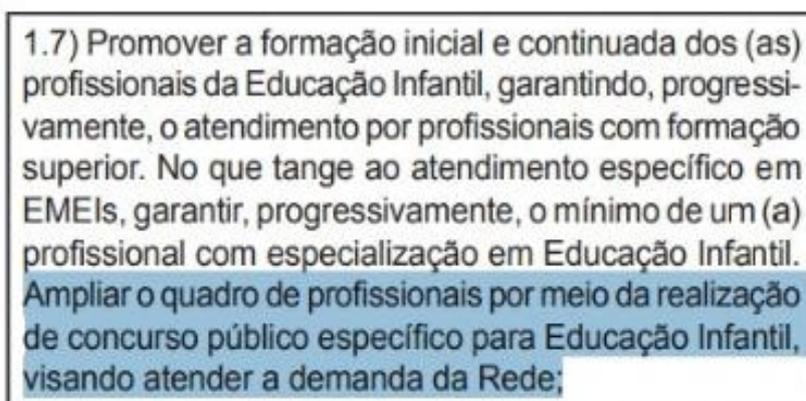


Fonte: http://www.ceperj.rj.gov.br/noticias/mar_14/27/novo_mapa.html

Um dado importante que nos chamou a atenção foi que dentre os municípios elencados para a pesquisa vale ressaltar que apenas os municípios do Rio de Janeiro e Japeri realizaram concursos com cargos específicos para Professor de Educação Infantil, sendo estes realizados respectivamente nos anos de 2013 e 2015.

O município de Nova Iguaçu possui previsão de realização de um concurso destinado ao segmento no ano de 2019. Tal processo é resultado da meta 1.7 do Plano Municipal de Educação, LEI N° 4.504 de 23 de junho de 2015. De acordo com o documento os objetivos deverão ser realizados no prazo máximo de 10 anos. O último concurso para Educação em Nova Iguaçu foi realizado no ano de 2012.

Imagem 3: Meta 1.7 do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu



1.7) Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior. No que tange ao atendimento específico em EMEIs, garantir, progressivamente, o mínimo de um (a) profissional com especialização em Educação Infantil. Ampliar o quadro de profissionais por meio da realização de concurso público específico para Educação Infantil, visando atender a demanda da Rede;

Fonte: <https://folhadirigida.com.br/noticias/concurso/especial/nova-iguacu-rj-preve-concursos-em-novo-plano-de-educacao>

Apesar de nunca ter sido realizado um concurso específico para a Educação Infantil no referido município, contratos para atuar no segmento foram realizados durante os últimos anos, um edital específico nos chamou a atenção. Ao iniciarmos o trabalho de investigação optamos por analisar os Editais de concursos realizados há poucos anos para investidura em cargos ligados à Educação Infantil. Neste caso, utilizamos como recorte os documentos (editais) online disponibilizados para atuação nas prefeituras citadas anteriormente.

A Prefeitura de Nova Iguaçu organizou no ano de 2017 o edital para investidura no cargo de Estimulador Materno Infantil. Ao contrário dos outros editais, esse particularmente nos chamou a atenção devido ao fato de na especificação como pré-requisito para o cargo havia a obrigatoriedade de ser do “sexo feminino”.

Imagem 4: Edital de Seleção para o cargo de Estimulador Materno da Prefeitura de Nova Iguaçu

Rojane Calife Jubram Dib
Secretária Municipal de Educação
Mat. nº 60/705.438-0

EDITAL SEMED Nº001 DE 21 DE MARÇO DE 2017

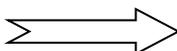
Edital de Seleção - Secretaria Municipal de Educação - nº 001 /2017 Seleção de Estimulador Materno Infantil para Creches Municipais de Nova Iguaçu/RJ

A Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, por meio da Secretaria Municipal de Educação, torna Públicas as inscrições para o PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO EXTERNO de Estimulador Materno Infantil para Escolas Municipais de Educação Infantil de Nova Iguaçu/RJ, com termo de compromisso por tempo determinado, com carga horária de 44 horas semanais, o qual regerá as seguintes disposições:

1. DOS CANDIDATOS
1.1 Poderão inscrever-se ao Processo Seletivo para a Secretaria Municipal de Educação na cidade de Nova Iguaçu, sob o regime de termo de compromisso e cumprimento de 40 (quarenta) horas/semanais em turma e 04 (quatro) horas/semanais de atividades extras:

Estimulador Materno Infantil:
Formação de nível médio completo;
Ser do sexo feminino;
Ter, no mínimo, 18 anos completos;
Ter disponibilidade para participar de todo o processo de formação inicial, continuada, de planejamento e de avaliação nos períodos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação;
Ser capaz de desempenhar todas as atividades descritas para o Estimulador Materno Infantil.

2. DOS DOCUMENTOS:
No ato da inscrição o candidato deverá apresentar cópias dos seguintes documentos:
a) Documento de identidade;
b) CPF;
c) Declaração ou Certificado de conclusão do curso;
d) Curriculum Vitae, acompanhado de documentos comprobatórios de titulação e de experiência profissional apresentada;
e) Atestado de Saúde;
f) Apresentar envelope de papel pardo tamanho ofício, devidamente identificado, contendo todos os documentos acima solicitados e especificados.



Estimulador Materno Infantil:

Formação de nível médio completo;

Ser do sexo feminino;

Ter, no mínimo, 18 anos completos;

Ter disponibilidade para participar de todo o processo de formação inicial, continuada, de planejamento e de avaliação nos períodos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação;
Ser capaz de desempenhar todas as atividades descritas para o Estimulador Materno Infantil.

Fonte: <http://www.noticiasdenovaiaguacu.com/p/atos-oficiais-de-nova-iguacu-2017.html>

De acordo com a Constituição de 1988, seu artigo 5º expressa que:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei

Sendo assim, a criação de um edital em que haja restrição de gênero sem apresentar o devido fundamento que explique as possíveis causas para tal especificação, configura-se expressa violação ao art. 5º, I, da Constituição Federal de 1988.

Com base nessa evidência buscamos junto à Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu as possíveis explicações para a construção desse edital, no entanto, a informação que obtivemos foi que o mesmo passou pelo setor jurídico da secretaria que em consonância com a Direção das Unidades Escolares, que receberão esses auxiliares, houve uma especificação por parte das “Diretoras” das unidades que fossem contratadas somente mulheres para o exercício do cargo. Com a justificativa de um possível desconforto em relação ao cuidado direto aos corpos infantis por homens.

No que tange à questão do desconforto, Ramos (2011) salienta que o cuidado físico realizado por homens representa, para os pais, uma ameaça à integridade física das crianças e que não se atribui a mesma representação às docentes do sexo feminino.

Eles [os pais] explicitam que nas ações do cuidar há restrição apenas para os homens, pois as professoras não representam nenhum tipo de ameaça 107 para as crianças, à medida que trazem consigo a vocação para a maternidade e elas são, por natureza, quem protege e cuida dos filhos com desvelo e são incapazes de cometer maldade contra crianças. (p.107)

Inúmeros são os pressupostos que alicerçam o discurso da incapacidade masculina de atuar junto às crianças em prol de uma legitimação deste espaço como sendo inata a uma prática feminina. Atualmente as mídias atuam de maneira incisiva na construção social de que os homens são perversos e representam perigo para os corpos indefesos. Mas afinal, não existem mulheres abusadoras?

Dando continuidade aos aspectos que consideramos relevantes com relação aos municípios apresentados, analisaremos a seguir a Rede do município do Rio de Janeiro. O último concurso com cargo específico para Educação Infantil foi realizado no ano de 2015.

Com base na análise do quadro 7, um fato importante a ser mencionado é que apesar da disparidade no número de docentes convocados para o quantitativo de homens, observa-se que das 11 Coordenadorias Regionais de Educação, 6 tiveram convocações de professores homens. O que ratifica a relevância de nossos estudos. É cada vez mais crescente essa realidade, o que demanda novas análises.

Quadro 7: Número de convocados no concurso para professor de Educação Infantil de 2016

| CRE | Número de Convocados | Convocados do sexo masculino |
|--------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| 1º | 141 | 3 |
| 2º | 56 | 2 |
| 3º | 123 | 0 |
| 4º | 168 | 2 |
| 5º | 51 | 0 |
| 6º | 90 | 0 |
| 7º | 292 | 4 |
| 8º | 88 | 1 |
| 9º | 291 | 8 |
| 10º | 312 | 10 |
| 11º | 35 | 0 |
| TOTAL | 1647 | 30 |

Fonte: Diário Oficial

CAPÍTULO V

RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

"Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada."

Clarice Lispector

Com o advento da institucionalização da infância no século XX foram inúmeras as transformações da sociedade para integrar esse novo sujeito que passa a ser concebido como dotado de especificidades e direitos. Segundo Sarmiento (2002) a institucionalização da infância, no mundo contemporâneo, ocorre por efeito da convergência de três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mutações do mundo do trabalho.

Diante dessa crise educacional, a temática infância e o trabalho docente desenvolvido na Educação Infantil se tornaram pautas de discussões teóricas que problematizaram qual era a função desse segmento na formação desses sujeitos. Ao longo do tempo, diversos foram os sentidos que a sociedade atribuiu como sendo papel da Educação Infantil, sendo todas sempre atravessadas direta ou indiretamente pelo binômio cuidar/educar.

Inicialmente devido ao seu caráter assistencialista preponderou exclusivamente a ideia de cuidar como sendo uma prática exclusivamente ligada à saúde e aos cuidados com o corpo. Apesar de todos os avanços em termos de políticas públicas e leis que orientam o trabalho a ser desenvolvido nesta área, observa-se que o binômio cuidar/educar ainda não é visto pelo seu caráter integrador de indissociabilidade. Segundo Kramer (2007) essa visão reducionista de cuidado não pode mais ser concebida.

De acordo com Carvalho (2011), a função assistencialista ainda continua sendo associada às atividades desenvolvidas na maioria das creches públicas, atreladas às funções domésticas da esfera privada da sociedade. Através da divisão sexual binária que orienta nossa sociedade, a mulher se constituiu como sendo acoplada às funções do

âmbito privado. Estas se configuraram “naturalmente” como educadora, passiva, afetuosa conforme pontua Arce (1987).

Nesse sentido, vale pontuar que a Educação Infantil ainda é vista como uma extensão da vida privada familiar, na qual a mulher (professora) é tida como parte inerente e indissociável a este processo exercendo a sua função/vocação da maternidade. Estas se constituem como sendo essenciais para o exercício de uma prática incontestável e livre de “receio” que assegure o bem estar da criança de pouca idade que necessita de um cuidado pleno. A maternagem está intimamente alicerçada nos valores atribuídos ao conceito de cuidar. Ou seja, as questões que versam sobre a temática de gênero estão intimamente associadas à docência na Educação Infantil.

Se o gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, obviamente, pensar as ações no interior da pré-escola ou creche implicaria pensar em relações produzidas não só do ponto de vista da identidade das/os profissionais, mas também do ponto de vista das ações que as/os mesmas/os exercem sobre as crianças. (CARVALHO, 2011, p.39)

A atuação docente dedicada à primeira infância é atrelada a valores e concepções culturais. Por ser uma área cuja atuação não se restringe ao ensino propriamente de conteúdos, a mesma se enquadra no exercício da educação do sujeito em sua totalidade. O profissional que atua nesta área não estabelece relação somente com as crianças, mas também com seus responsáveis.

Ao longo de toda a construção da pesquisa, do aporte bibliográfico até então apresentado e com base no estudo da realidade, é notório que a docência masculina na Educação Infantil não é vista como algo natural e legítimo por parte da sociedade. São diversas as justificativas que asseguram uma prática temerosa, principalmente no que concerne a comparação à figura da mulher.

Compreender os alicerces de uma cultura patriarcal é essencial para que possamos problematizar de que maneira se dá a construção de uma profissão eminentemente feminina que repudia a atuação masculina devido às questões ligadas a gênero e a sexualidades. Foi a busca por respostas a esse cenário tão hostil e segregador para os homens que resultou neste estudo.

Com base no percurso epistemológico apresentado no decorrer desta pesquisa, evidencia-se a necessidade de análise da subversão masculina diante de sua atuação

como docente em um segmento majoritariamente feminino, cuja prática é tida naturalmente como sendo do “universo feminino”.

As análises que aqui serão realizadas em consonância com a ferramenta metodológica estabelecida, têm por objetivo propor um diálogo contemporâneo com todo o referencial teórico que aqui foram problematizados de modo a trazer outra perspectiva da importância do trabalho docente masculino que aqui pretendemos enfatizar.

5.1 A docência masculina em foco

Precisamos entrar em sintonia com o tempo, compositor de destinos, tê-lo como nosso aliado em um encontro entre entrevistados /entrevistadores, rompendo essa dicotomia; indo muito além, fomos todos nós diálogos que construímos, professores-fazedores-narradores-de-nossas -histórias.

Walter Benjamim

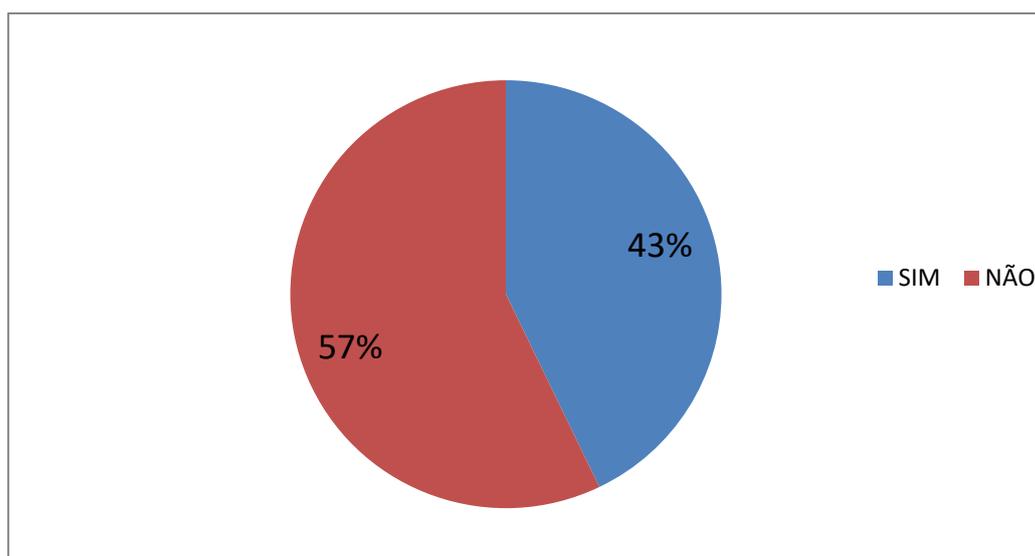
Atuar em um espaço onde se é visto como “corpo estranho” é símbolo de resistência e reafirmação por parte dos grupos tidos como minoritários. Ainda sabemos muito pouco das experiências positivas da docência masculina na Educação Infantil, essas são apagadas e vistas como sendo exceções diante dos casos de violência que são direcionadas à figura do homem. Além de lidarem com os estigmas do estereótipo de um potencial abusador, os homens precisam enfrentar os dilemas que atravessam a divisão sexual do trabalho.

[...] na história da sociedade brasileira que tem a servidão e a escravidão como marcas muito fortes, o cuidado quase sempre foi delegado- e relegado- aquelas pessoas com menor grau de instrução, ou seja: quem aprendeu a fazer outra coisa ou quem não teve a opção de escolha (quem é servo ou é escravo). O ato de cuidar parece sempre relacionado a uma tarefa menor, sem prestígio ou reconhecimento. É uma obrigação daqueles que são explorados. (KRAMER, 2005, p.56-57)

Por essa razão, o cuidado historicamente diante das relações de poder se constituiu como sendo uma atividade da esfera privada da sociedade, considerado como sendo de “menor valor”. Alicerçado nos valores atribuídos à masculinidade hegemônica, homens que rompem com os padrões da divisão sexual do trabalho e passam a atuar em áreas que culturalmente não os pertence, carregam o fardo do valor atribuído a essas funções, ou seja, um homem de “pouco valor”, um homem questionável socialmente.

Buscando estabelecer um diálogo crítico acerca da construção das masculinidades e das experiências de homens que atuam como docentes na Educação Infantil, inicialmente dedicamos um espaço de nosso estudo para compreender de que forma a perspectiva de atuação docente atravessou a escolha profissional desses sujeitos. Para melhor elucidar os dados obtidos organizamos o seguinte gráfico:

Gráfico 8: Atuar na Educação Infantil foi sua primeira opção profissional?



Fonte: Dados coletados em questionário

Conforme evidencia o gráfico 8, a maioria dos participantes (53%) informou não ser a Educação Infantil a primeira perspectiva de atuação profissional. Diante da proposta de que os mesmos discorressem sobre o assunto, foi possível perceber em seus discursos que a profissão docente se configura como sendo a escolha profissional desses sujeitos, porém não sendo a Educação Infantil o campo de atuação. Em suas respostas é possível constatar a predileção por atuar em turmas do ensino fundamental:

Não, na verdade nunca pensei em trabalhar com educação infantil. Meu foco era 4° e 5° ano. [...] (Bruno)

Não.Tenho preferência pelo fundamental, principalmente alfabetização. (Diego)

Apesar de ainda se configurar como uma área de atuação conflituosa para homens, a docência no ensino fundamental se constitui como um lugar menos hostil para esses profissionais, tendo em vista que as crianças são mais independentes, não havendo a necessidade de cuidados com o corpo. A educação neste segmento assume um novo

caráter ligado à transmissão de conteúdos. Quando o conteúdo programático se torna o foco do trabalho educativo, homens são vistos como mais capacitados. Mulheres cuidam e homens educam. Quanto mais próximo da base educacional, maiores são os estigmas enfrentados por homens.

Dados do Censo 2017 revelam que os docentes do ensino fundamental são predominantemente do sexo feminino. Todavia, a diferença é menor nos anos finais em comparação com os anos iniciais. Enquanto para os anos iniciais 9 de cada 10 professores são do sexo feminino, para os anos finais são 7 de cada 10.

As questões acerca dos conflitos que perpassam a temática de gênero atravessam o discurso tanto dos profissionais que responderam não, quanto dos que responderam sim sobre a perspectiva de atuação na Educação Infantil.

Sim. Ingressei na Educação Infantil pelo município do Rio. Entrei no concurso para agente auxiliar de creche. Posteriormente prestei concurso para professor de Educação Infantil. (Estevão)

Sim, porém só consegui por meio de concurso público, já que a rede particular sempre me negou uma oportunidade (Gustavo)

A questão da investidura no cargo público através do concurso é algo que marca o discurso dos professores que participaram da pesquisa. Em suma, a rede particular possui autonomia de decisões na escolha do quadro docente em regime de contrato, devido as questões paradigmáticas que atravessam a docência masculina, sobretudo no que se refere à relação com as famílias, a rede privada enfrenta dificuldades de romper com esses estereótipos com receio da reação dos pais. Na rede privada, os alunos e os seus responsáveis são clientes, ou seja, o quadro docente também precisa atender os anseios desse público.

[...] há uma aposta inicial na incapacidade dos professores exercerem o cuidado com as crianças pequenas. Ao mesmo tempo, isso leva a crer que feminino e masculino estão naturalizados nas representações das profissionais. Ou seja, os homens “não sabem como cuidar” e quando eles desempenham bem tais tarefas evidencia-se certa surpresa, a partir do conceito e dos critérios femininos. (CARVALHO, 2011, p.132)

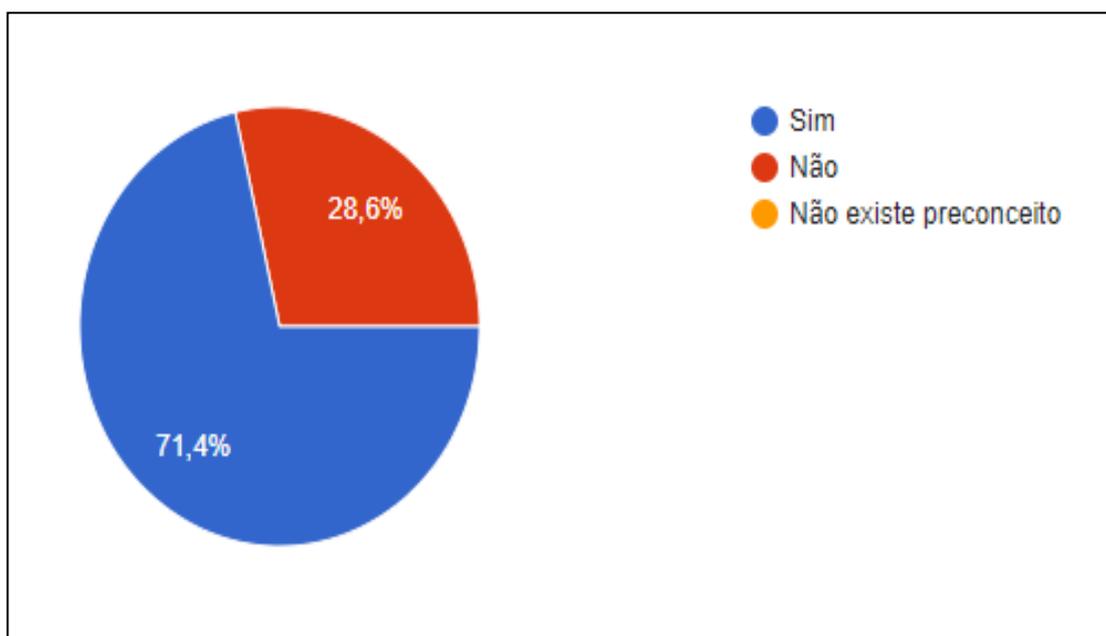
O fantasma que assola a profissão docente masculina nos anos iniciais não é exterminado na rede pública, tendo em vista que, assim, como será apontado nesse estudo, os professores também estabelecem relações conflituosas com responsáveis, direção e até mesmo com os seus pares. No entanto, o concurso público lhes assegura o

“direito” ao cargo independente da escolha de terceiros. Não podendo haver distinção de sexo.

5.2 Dilemas e conflitos: uma atividade relacional

Inúmeros são os questionamentos por parte da sociedade com o intuito de deslegitimar a atuação docente masculina na Educação Infantil. Esses sujeitos lidam diariamente com a vigilância de suas práticas, como se estes oferecessem um potencial perigo. Objetivando compreender quais são as experiências que esses profissionais vivenciaram ao longo de sua trajetória profissional, questionamos se de alguma maneira esses sujeitos já enfrentaram preconceitos exclusivamente por serem homens

Gráfico 9: Já enfrentou preconceitos por ser professor homem na Educação Infantil?



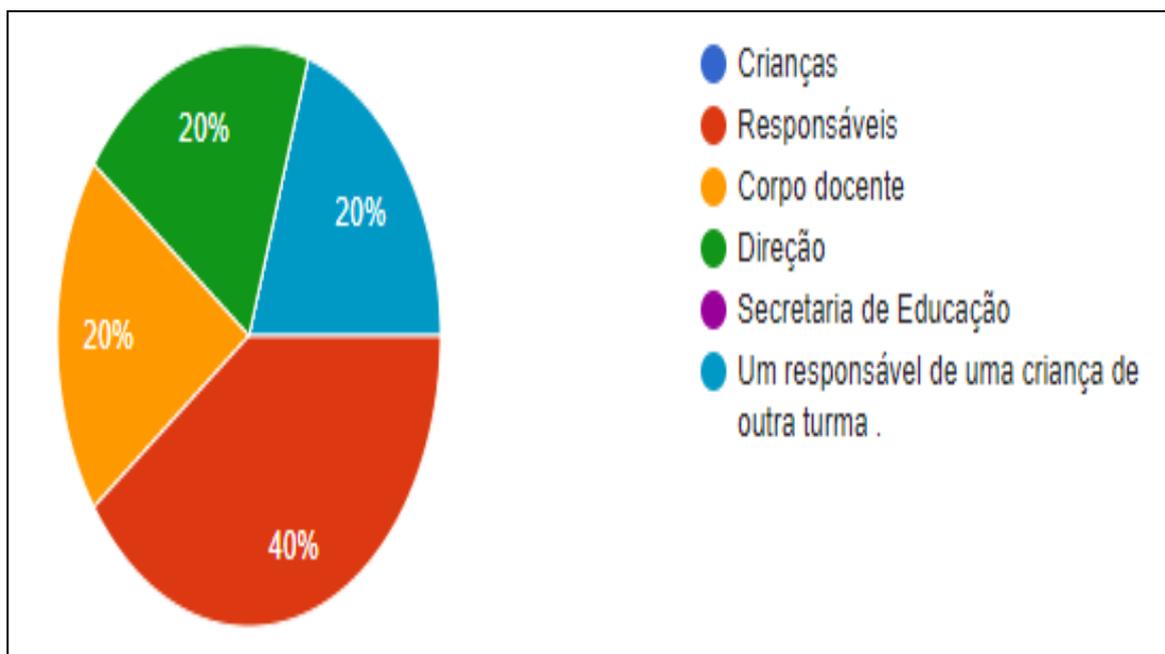
Fonte: Dados coletados em questionário

Conforme é possível aferir, inicialmente sem informar de que ordem seja o tipo de preconceito enfrentado, a maioria (71,4%) dos participantes alegaram já ter enfrentado tal problemática em seu ambiente profissional. Com base no que havíamos comentado ao longo da pesquisa sobre o cruzamento das informações, observa-se que os participantes que informaram não ter sofrido preconceito são os que possuem pouco tempo de atuação no segmento.

O preconceito e as questões conflitantes que atravessam a docência masculina na Educação estão intimamente ligados à forma com que a sociedade interpreta a presença masculina nos diversos espaços. Se este homem atuasse na área educacional, mas no cargo de direção, provavelmente não haveria questionamentos e preconceitos com relação a sua figura, isso porque ele estaria desenvolvendo o papel que a sociedade patriarcal lhe atribuiu: o de comando. Homens atuam em cargos de gestão enquanto mulheres exercem a docência com as crianças.

A questão anterior se constituía como sendo dependente, ou seja, houve o desdobramento da pergunta para que os participantes da pesquisa tivessem a oportunidade de informar de qual grupo integrante da comunidade escolar emergiram falas ou atitudes preconceituosas. Além disso, propomos que estes discorressem sobre suas experiências acerca das situações vivenciadas. Nesse sentido, a pesquisa nos revelou:

Gráfico 10: *Preconceito sofrido pela comunidade escolar*



Fonte: Dados coletados em questionário

Através das informações apresentadas no gráfico é possível perceber que a relação mais conflituosa retratada pelos docentes é a que eles estabelecem com os responsáveis; essa se configura como sendo de 60%, em seguida com o próprio corpo docente e com a direção da escola. Nesta pesquisa optamos por utilizar o termo responsável e não família por reconhecer as diversas realidades que atravessam a nossa sociedade. Nesse caso,

pensamos em responsáveis como aqueles que de alguma maneira, seja por laços familiares ou não, estabeleçam a responsabilidade da formação desses sujeitos, constituindo, então, a ideia de família que assumiremos na pesquisa.

Diferenças nas representações sobre cuidar fazem com que o diálogo entre famílias e profissionais seja mutilado no sentido de que as profissionais necessitam afirmar a todo tempo: “*Nós não cuidamos, nós cuidamos e educamos*”, o que, para as famílias tem o mesmo significado. Mas essa afirmação parece muito mais uma compreensão, da parte dos/as profissionais, do que seja a Educação Infantil, do que um argumento sólido para com as famílias. (CARVALHO, 2011, p.134)

Entender como se dá os conflitos oriundos da relação “família” e escola, especificamente na Educação Infantil perpassa conceber quais são os valores atribuídos pela família como sendo função deste segmento. A Educação Infantil ainda é extremamente atravessada por uma visão assistencialista que dificulta a visão por parte dos responsáveis como sendo um espaço de relevância social e de formação educativa para as crianças. Ou seja, todas as relações estabelecidas neste espaço pelos profissionais não são reconhecidas como ação educativa por parte dos responsáveis, mas sim como cuidado.

A construção histórica deste espaço como sendo um local destinado ao cuidado dos filhos das mulheres da classe trabalhadora ainda orienta um olhar por parte da sociedade deste espaço sendo apenas um local onde as crianças irão “brincar” (de maneira pejorativa) e receberem cuidados de um adulto cuja formação não é questionada nos momentos de sua ausência. Alguns responsáveis alegam não ver sentido na Educação Infantil como espaço de socialização, já que a mesma pode ser estabelecida em outros locais. Ou seja, o segmento e a atuação ali estabelecida ainda não são amplamente concebidos como relevante para a formação das crianças por todo meio social.

A família deposita na escola a idealização de um espaço que perpetue seus valores e convicções na formação das crianças. Quando de alguma maneira a escola não atende suas expectativas, tal relação se torna conflituosa. A idealização de uma professora que centralize em suas atuações todo o cuidado, amor e carinho, suprimindo a ausência da mãe na transição da vida privada, para a sociedade ainda é uma realidade vista como essencial e natural por parte da sociedade. Com base no que o gráfico nos evidencia é

possível observar que tais conflitos são oriundos do mundo adulto, porque as crianças lidam bem com essa realidade.

O estranhamento por parte das crianças pode ocorrer pela ausência de referências masculinas ao longo de todo um universo infantil, mas isto é facilmente conduzido por elas. A infância é tida como uma fase da vida onde o cuidado desse corpo culturalmente visto como indefeso, ingênuo é intimamente posto como sendo essencial. O cuidado, culturalmente, foi construído como sendo uma prática pouco relevante socialmente.

Nesse sentido vale frisar que profissões atreladas ao cuidado, como enfermagem, babás, pediatras, assim como a docência majoritariamente são ocupadas por mulheres. A relevância desta colocação se configura no fato de que todas essas referências estão intimamente ligadas ao universo infantil, à criança sendo sujeito social que realiza leituras da realidade em que está inserida observa a ausência da figura masculina nesses espaços destinados ao “cuidado”.

Inúmeras foram as questões postas pelos profissionais ao longo de seus discursos sobre os preconceitos enfrentados ao longo da trajetória docente, especialmente sendo estas ligadas a orientação sexual, sexualidades, cuidado do corpo das crianças entre outras.

Um pai quando descobriu que seu filho seria meu aluno ficou revoltado, pelo fato de ser homem e gay. Machista e homofóbico, esse pai foi até a direção e pediu para que trocasse o filho dele de turma, porém seu pedido foi negado. No início no ano letivo foi bem trabalhoso, pois eu percebia que ele não tinha muita confiança em mim e no meu trabalho. No final do ano, ele reconheceu o meu profissionalismo, me pediu desculpas com os olhos cheios de lágrimas e me parabenizou pelo trabalho desenvolvido com a turma e com o filho dele. (Alexandre)

A fala do professor Alexandre ratifica todo o estereótipo atribuído ao exercício das masculinidades subordinadas abordadas por Connell. A construção da identidade de um homem que rompe as barreiras da divisão sexual do trabalho e do heterossexismo se constituindo como um professor de Educação Infantil e gay é vista como ainda mais assombrosa pela sociedade.

A questão da homofobia elencada pelo professor é abordada por Welzer-Lang (2001) como sendo rejeição ou até mesmo uma discriminação a qualquer aproximação das características de outro gênero. Ela evidencia hierarquias dentro do gênero

masculino, tendo em vista que ela é o resultado da dominação que contrasta homens e mulheres. Neste caso, ela opõe homens mais viris aos homens menos viris que assumem atribuições femininas.

O questionamento por parte do pai estava intimamente ligado ao fato de um professor gay atuar junto ao seu filho do gênero masculino. Neste caso o viés de gênero se tornou secundário no campo das relações conflituosas em detrimento da orientação sexual desse professor. Quando o professor coloca “Ser homem e gay” demonstra que o que está em jogo é a sua sexualidade, o receio de que possa haver uma possível orientação à homossexualidade é uma questão colocada pelo senso comum. Segundo Britzman (1996, p. 79) há um pavor social: “a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais. [...] O conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos”.

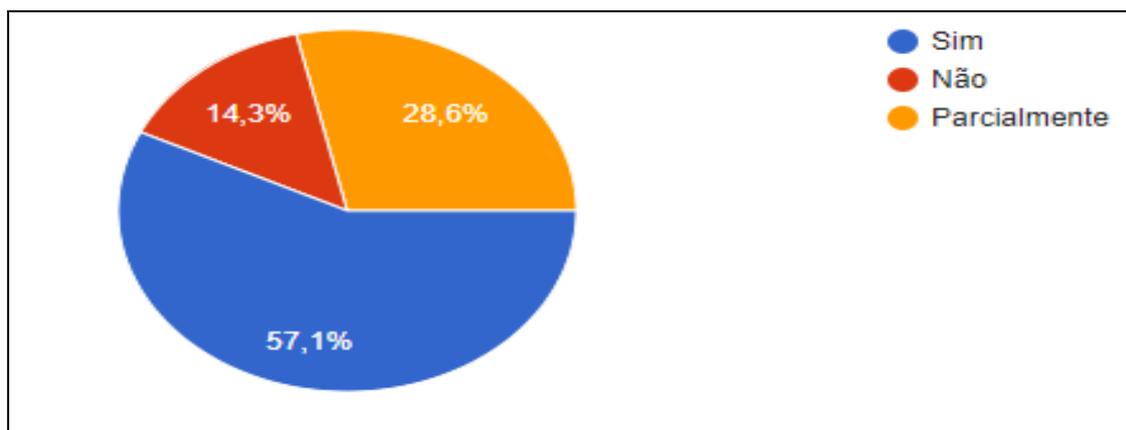
Diante desse relato é possível constatar o quanto o lado profissional desse professor é questionado diante da construção da sua identidade. Dificilmente a conduta de uma professora é vigiada até que ela de alguma forma demonstre que possa oferecer riscos. Diferentemente do professor homem que precisa provar que não colocaria as crianças em risco.

Vale ressaltar que mesmo ganhando a confiança dos responsáveis do grupo que ele trabalha, naquele ano a situação foi ainda mais perversa, porque com a chegada de um novo grupo o trabalho de confiança e credibilidade se inicia novamente, com a incerteza da instauração de uma relação mais ou menos conflituosa. Com base nesse contexto, que é atravessado pelas “sexualidades”, trouxemos para que os professores versassem sobre o assunto a citação de Ramos:

“O tratamento das profissionais e das famílias é de colocar o homem, enquanto sujeito, em xeque. Enquanto ele não der provas de uma sexualidade ilibada e de uma conduta respeitosa, ele será questionado. A sexualidade é especialmente questionada. Pensam que ou ele é perverso, ou é gay, ou não é “homem de verdade”. Os homens precisam provar que não colocariam as crianças em risco.” (2011, p.61).

Escolhemos esta citação para análise devido a todas as análises significativas que o autor construiu a partir de um estudo sobre os profissionais homens que atuam na rede municipal de Belo Horizonte. Ao questionar se os docentes concordavam com a afirmação, obtivemos a seguinte resposta:

Gráfico 11: Concorda com a afirmação?



Fonte: Dados coletados em questionário

Quadro 8: Percepção dos professores sobre a questão das sexualidades

| | |
|-----------|---|
| Estevão | Há sim uma preocupação evidente com a sexualidade do professor, o que é um absurdo. Pois as mulheres não passam por essa espécie de inquisição. Todavia, no meu caso em especial, sempre venci facilmente esta etapa quando provava, não minha sexualidade, mas a qualidade do meu trabalho. |
| Diego | É comum associar a educação infantil à mulher. Esse é o cerne da questão... Então todos esses preconceitos advêm disso. Quando a educação infantil não for mais associada à mulher, não se questionará mais a orientação sexual dos professores. Já quanto a colocar crianças em risco, é natural que um homem desperte mais desconfiança do que uma mulher (inicialmente), mas um trabalho de conscientização já diminui bastante esse preconceito, mostrando que a maioria quase absoluta das agressões e abusos ocorre em casa, e não na escola. |
| Fernando | No meu caso o maior preconceito foi o fato de eu ter competência de lidar com crianças pequenas pelo fato de ser homem, nunca tive minha sexualidade colocada em questão por pais e docentes. |
| Carlos | Nos olhares das pessoas envolvidas no processo educacional percebo respeito pela escolha de atuar na área |
| Gustavo | Nos últimos tempos, a docência passou a ser majoritariamente feminina, diante disso, os homens que entram neste espaço tornam-se estranhos e precisam provar constantemente sua real intenção. |
| Bruno | Já questionaram milhares de vezes minha sexualidade. Já disseram que sou pervertido, entre outras coisas. Sem contar no fato do modo em que você se veste |
| Alexandre | O maior preconceito é achar que um homem não pode cuidar-educar uma criança e que esse trabalho só pode ser desenvolvido por mulheres porque já nascem com o “dom de cuidar” |

Fonte: Dados coletados em questionário

Em suas falas é nítido que em suas vivências a questão das sexualidades se constitui como um fator secundário ao gênero. O medo da violação do corpo infantil é uma questão especialmente colocada pelos responsáveis no que concerne aos cuidados por parte de um homem.

As mães das crianças não acharem muito bom, pois as crianças ainda são muito dependentes. Na minha primeira semana, algumas mães disseram que não levariam os filhos até que a professora deles voltasse. Teve crianças que ficaram umas duas semanas sem ir. Porém, a direção entrou em contato dizendo que elas perderiam a vaga. Quando algumas mães levaram seus filhos de novo, os primeiros dias elas ficaram em frente a escola até o horário da saída das crianças (para ver como eu estava trabalhando), essa situação foi muito complicada. Porém, depois de alguns dias as crianças foram de adaptando a mim, e as mães também. (Bruno)

Foram várias experiências em absolutamente todas as unidades por onde passei (seis no total), fui impedido de executar algumas atribuições específicas pertinentes do meu cargo algumas relacionadas a higiene e anseio como: Dá banho, levar ao banheiro, trocar fraldas, trocar roupas, limpar o bumbum, ficar sozinho com a turma, abraçar e/ou beijar, ter contatos físicos, sofrer vigilância ostensiva e intensiva entre outras. (Gustavo)

Em ambas as falas é possível perceber o receio da prática masculina, a ponto dos pais cercearem o direito de acesso à escola das crianças. A crença disseminada do homem sexuado, perverso, ativo que não controla os seus instintos é naturalizada socialmente em contraposição à figura da mulher assexuada, pura, que reprime seus desejos e, portanto, estas não ofereceriam riscos para as crianças.

Diante dessa colocação nos cabe pensar nos inúmeros casos retratados pela mídia de docentes do sexo feminino que agem de forma violenta ou até mesmo inescrupulosa com os seus alunos. Será que todos os casos estão estritamente ligados à docência masculina? Afirmamos que não. Sendo o segmento composto na maioria por mulheres, em consonância a esta realidade na esfera educacional a mulher enquanto docente protagoniza como agressora diversos casos de violência emocional e até mesmo física.

Mulheres, assim como os homens, são sujeitos dotados de especificidades ao longo de sua construção social, o condicionamento das identidades pré-estabelecidas para homens e mulheres não definem suas atitudes.

[...] algumas crianças ainda são muito dependentes, e isso faz com que o professor ajude nesse processo. Infelizmente, acredito que muitos pais também tenham medo que o professor homem vá fazer algo de ruim para a criança. (Bruno)

A pedofilia é uma prática repelida pela sociedade ocidental contemporânea, esta concepção ocupa o imaginário do senso comum fomentados pela mídia como sendo

uma prática exclusivamente exercida por homens, atrelada ao gênero masculino. Esse *fantasma* segrega atuações e coloca o profissional sob vigilância a todo momento.

A escola, por sua vez, deve assumir o seu papel formativo na intervenção junto aos responsáveis de modo a respaldar a atuação do profissional que já se encontra constantemente sob vigilância e acuado, conscientizando as famílias sobre o preconceito e a discriminação exercida para com os professores. Em ambos os casos, através das falas é perceptível que a ação da escola não respaldou a ação profissional, mas sim atuou como reprodutora do preconceito da sociedade.

Ao exigir que o professor Gustavo se distanciasse das crianças nos exercícios básicos da sua função, essa atitude ratifica o perigo eminente que a aproximação do homem ao corpo das crianças pode causar. Ou seja, essa não garante ao professor a possibilidade de quebrar estereótipos como aconteceu na experiência do professor Alexandre.

No caso do professor Bruno a escola interviu de maneira punitiva, apesar de compreendermos a burocratização do sistema, entende-se que a maneira da escola intervir não foi trabalhando junto às famílias para a quebra de paradigmas, mas sim utilizando o discurso punitivo da perda da vaga. Isso fica claro quando o professor traz em sua fala: “Quando algumas mães levaram seus filhos de novo, os primeiros dias elas ficaram em frente à escola até o horário da saída das crianças (para ver como eu estava trabalhando)”.

A dependência da criança citada durante a fala do professor Bruno exemplifica a complexidade do exercício da docência neste segmento, extrapolando o modelo de professor para o exercício no ensino fundamental. Haja vista que, o público da Educação Infantil nos primeiros anos, no caso das creches, não possui a linguagem oral como sendo a primordial.

Nessa perspectiva as crianças se apropriam de outras formas de comunicação, a linguagem corporal assume lugar de destaque nas ações dos docentes. Segundo Carvalho (2011) o corpo passa a falar através dos choros, risos, expressões corporais e o toque epidérmico. Cabe ao docente um olhar diferenciado para que possa compreendê-las e organizar o trabalho cotidiano.

Segundo Tardif e Lessar (2005) esses eventos ocorrem porque o professor da Educação Infantil tem o ambiente de trabalho atravessado e constituído pelas relações humanas. Vale ressaltar que essas relações não são estabelecidas somente com as crianças, conforme aponta Carvalho:

[...] as características da docência em tais instituições exigem das/os professoras/es uma forte interação, não somente com as meninas e meninos, mas com as famílias- pais, mães, avós, tios e outros responsáveis pelas crianças pequenas e com todos os profissionais, tais como: professoras, coordenadoras, diretoras, auxiliares de sala, funcionários dos serviços gerais- que desenvolvem suas atividades em pré-escolas e creches. (CARVALHO, 2011, p.152)

Todas essas relações constituem o trabalho docente exercido na Educação Infantil, ainda que compreendamos que a relação mais conflituosa se dá na relação família-professor, no entanto, observa-se que tanto o corpo docente quanto a direção são grupos que ratificam o lugar do “corpo estranho” e inapropriado para o exercício junto às crianças.

Tal constatação é embasada nos dados obtidos no decorrer da pesquisa. Ao indagarmos quais são os questionamentos que alicerçam o discurso em prol do distanciamento de homens da atuação docente com crianças pequenas; a pesquisa nos revelou as seguintes questões:

Sim, é questionada. Na minha experiência, a atuação de homens na Educação Infantil é questionada principalmente por questões sociohistóricas. A sociedade ainda não se acostumou, e uma parte dela não quer se acostumar, com a docência masculina na E.I., assim como de uma mulher que dirige um caminhão, por exemplo. Uma boa dose de ignorância, que gera preconceito. (Estevão)

Porque o machismo ainda impera em muito setores. Os gestores em geral e algumas poucas famílias, não acreditam que os homens são capazes de cuidar, educar e proteger integralmente os educandos da primeira infância e sempre associam o masculino a ideia de pedofilia vendo-o como um esturador em potência. (Gustavo)

Ainda existe questionamentos até mesmo dentro do grupo docente. Posso perceber que durante o desenvolvimento de qualquer uma atividade é sempre feito aquela pergunta, aquele olhar. Quando tudo ocorre da maneira certa e são atendidas as expectativas causa grande surpresa. (Carlos)

Basicamente em suas falas os professores veem através do patriarcado as relações desiguais entre homens e mulheres sintetizados através do machismo. As relações trabalhistas nesse cenário são fortemente atravessadas por discursos que deslegitimam ações de homens e mulheres em atividades que são atribuídas como sendo natural do sexo oposto. Tal preconceito gera estigmas e desconfianças, colocando a todo tempo a

prova a capacidade do sujeito esperando que ele corresponda negativamente ao que se propõe e positivamente às expectativas de sua incapacidade.

Ou seja, como salientou o professor Carlos: *“Quando tudo ocorre da maneira certa e são atendidas as expectativas causa grande surpresa”*. Segundo Ramos (2011) todos os profissionais que assumem cargo no serviço público passam pelo estágio probatório, como condição para estabilidade no serviço público. No entanto, professores homens que atuam na Educação Infantil além do estágio probatório, passam pelo *“estágio comprobatório” para dar provas de sua idoneidade*, provando que não colocaria as crianças em risco. Para o autor:

Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças. Desta forma, para esses professores homens, soma-se ao estágio probatório – exigência legal para todos os servidores municipais – o estágio comprobatório, caracterizando, assim, uma situação que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero. (RAMOS, 2011, p.61)

5.3 O que sabemos sobre os professores homens na Educação Infantil?

Diante da construção de nossas identidades sociais, Carvalho (2011) ressalta que a identidade profissional não se faz de maneira linear, nem é previamente determinada. Nesse sentido é oportuno pontuar que nenhuma prática profissional é padronizada, a construção social e cultural de que mulheres exercem práticas tidas como referência não se aplica, tendo em vista que nenhum profissional independente de seu sexo biológico se constrói da mesma maneira.

Kramer (1999) reitera a necessidade de criação de um conceito de identidade que aceite, nos outros, suas demandas e carências e possibilidades de ter origens, histórias e construções diversas numa perspectiva educacional intercultural que acabe com a instauração de “guetos”.

A ideia de guetos retratada por Kramer é transposta para a nossa realidade com relação ao fazer pedagógico exercido por homens e mulheres. Apesar de pontuarmos a perspectiva da construção da identidade profissional, nossa sociedade dicotômica atua de maneira a englobar em um gueto “práticas femininas” tidas como culturalmente aceitas e as “práticas masculinas” como potenciais causadoras de danos para a formação das crianças, colocando-as em risco, sob constante vigilância. Com base nessas questões

indagamos aos docentes, ambicionando compreender a sua construção social se estes observavam diferenças entre as práticas exercidas por homens e mulheres. Nesse sentido a pesquisa nos revelou realidades diversas:

Não. Acredito que vai da pessoa. Acho que o homem é mais retraído em alguns casos. (Bruno)

Sim, as mulheres talvez tenha mais familiaridade com os pequenos, porém nada que impeça a atuação masculina no segmento. (Fernando)

Não. Acredito que quando o professor ou professora sabe quais os objetivos da educação infantil e sua importância na formação da criança, ele/ela simplesmente faz seu trabalho a fim de alcançar esses objetivos. O gênero não influi nisso. Entretanto, acredito que no ambiente da creche essa questão seja um pouco mais difícil de lidar. Como homem, não me sentiria confortável para trocar a roupa principalmente das meninas. Talvez essa seja uma questão de construção social, mas por enquanto eu pediria para alguma professora/ajudante fazer esse serviço. Não por preguiça ou por não saber fazer, mas tenho receio de mal entendidos. (Diego)

A fala do professor Diego sintetiza de maneira clara a colocação de Louro sobre o quanto os papéis sociais são internalizados de maneira quase que sutil que não percebemos o quanto o opressor habita em nosso inconsciente. Trago esta colocação, pois apesar de o professor dissertar sobre a consciência do fazer pedagógico profissional ser realizado sem distinção de gênero, este coloca a sua insegurança alegando não se sentir confortável na realização dos cuidados ligados à higiene das crianças, principalmente das meninas.

Este profissional evidencia em seu discurso o sentimento que muitos docentes sentem diante dos olhares que atravessam a conduta masculina na Educação Infantil. O preconceito por parte da sociedade faz com que os profissionais se sintam acuados, de modo que mesmo tendo domínio das práticas a serem desempenhadas, eles vivem a todo instante com medo das interpretações alheias. Sendo o homem tido com um potencial agressor, qualquer acusação já é vista como prova irrefutável por parte da sociedade.

[...] um complicador, nem sempre claro, nem sempre nomeado, quase nunca consciente, que permitirá melhor compreender a reduzida participação masculina na educação de criança pequena. Referimo-nos à sensualidade que impregna a interação adulto-criança pequena, provinda tanto do contato corpo-a-corpo quanto da importância que assumem indicadores sensoriais: odores, temperatura, sons, etc. apesar de interdito, suspeitar a presença de desejos nessa relação, admite-se mais facilmente essa sensualidade na interação mulher-criança que na homem-criança. É como se a maternidade efetiva ou potencial de qualquer mulher impedisse ou bloqueasse a erotização de suas interações com a criança (Campos, 1991, p. 54-55).

Quando o professor coloca que se sente ainda menos confortável com relação às meninas, reitera valores ligados ao imaginário social da impulsividade sexual masculina.

No decorrer do percurso investigativo novas leituras, até então não pensadas, foram trazidas e problematizadas pelo professor Gustavo, embasada na construção social da masculinidade hegemônica:

Sim, Nas pouquíssimas vezes que vi homens atuando, percebi que eles são mais firmes e carinhosos na condução da turma. Geralmente repetem com menos frequência uma orientação, fazendo-se entender. Alguns ariscam mais situações e possibilitam mais experimentações e experiências.(Gustavo)

Para analisarmos o contexto retratado acima traremos para o centro da questão o documento intitulado: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995) com a seguinte menção “[...] as meninas também participam de jogos que desenvolvemos movimentos amplos: correr, jogar, pular” (BRASIL, 2009, p.14). Esta colocação nos faz refletir que não é à toa que um documento cujo foco é abordar os direitos das crianças em creche traz a figura da menina especialmente como sujeito dotado de direito a todas as experiências corporais.

Culturalmente atividades físicas foram atribuídas como sendo constitutivas do universo masculino, haja vista que, meninas que demonstram interesse por exercer atividades como futebol e corrida são pejorativamente chamadas de “mulher-macho”. Ou seja, uma mulher que exerce atividades que são atribuídas ao gênero oposto.

Conforme já elencado no decorrer desta pesquisa, os sujeitos ao longo de suas vidas são condicionados e ensinados a exercerem as atribuições atribuídas a seu gênero. A mulher em seu processo sócio histórico durante muito tempo e ainda hoje é vista como “sexo frágil”, com incapacidades físicas e baixo rendimento. A redação do documento que mencionamos acima é de 2009, ou seja, muito recente. Mulheres passam pelo sistema educacional desde à creche até o ensino médio exercendo atividades diferentes dos homens.

Nas aulas de Educação Física é comum observarmos os meninos tendo aulas de futebol enquanto meninas jogam queimada ou vôlei. Esses esportes, devido ao pouco contato físico são vistos como sendo mais femininos. Meninos ao longo de toda a sua trajetória educativa experienciam o corpo e outras vivências muito mais do que as meninas; eles correm, pulam, gritam e para estes sujeitos tudo é visto com normalidade,

pois tais atitudes são naturalizadas como sendo da natureza masculina. Em contrapartida, as meninas são condicionadas a reprimir o seu corpo em todas essas situações através de um discurso que legitima o “isso não é coisa de mocinha”.

Quando o professor Gustavo ressalta que homens possibilitam mais experimentações e experiências, tal alegação é alicerçada nessa construção onde os homens em sua trajetória vivenciam esse universo, e as mulheres não. Segundo Nóvoa (1995), um percurso de vida é um percurso de formação, ou as vivências cerceadas que atravessam a construção da identidade de muitas mulheres, atravessam intimamente a sua prática profissional. Estas veem nas atividades corporais a eminência do medo, das crianças se machucarem, reflexo de toda a atribuição a qual seu gênero foi condicionado.

Segundo Silva (2014) a docência não se faz individualmente, mas sim na coletividade, seja com os seus pares professores, com os educandos, com os pais dos educandos; o que inclui também a comunidade do entorno da escola. Nesse sentido, a pesquisa caminhou de modo a compreender como esses sujeitos exercem a docência estabelecendo relação com as crianças e suas famílias.

Quadro 9: Exercício da docência com as crianças e suas famílias

| RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS | |
|--|---|
| Estevão | Ótima aceitação das crianças. Com os responsáveis tento estabelecer um relacionamento de parceria, a partir do momento em que passo confiança sobre minha capacidade profissional. |
| Gustavo | Com as crianças é sempre ótima, algumas no início podem até ficar assustadas, mas depois ficam super bem. As famílias demoram um tempo bem maior para aceitar e se acostumar com um homem, algumas não aceitam e tiram as crianças da escola ou trocam de turma. |
| Carlos | Durante esses dois anos na educação infantil fui agraciado por responsáveis que apoiaram o trabalho, participaram ativamente e fizeram parceria com o Espaço de Desenvolvimento Infantil. Tudo isso foi conquistado por conta de uma boa relação com as crianças e o desenvolvimento de cada educando. Hoje se repete p ela segunda vez o pedido para continuar com o grupamento que atuo. Motivo de muita alegria, mostra que está sendo construído um bom trabalho. |
| Alexandre | Já atuo 3 anos no mesmo EDI, então já criei uma certa confiança. Por conta disso, mantenho uma boa relação com os responsáveis e com as crianças. |

| | |
|-------|---|
| Diego | Eu sempre tive uma postura exigente com relação aos alunos, com a disciplina, conteúdos programáticos, respeito, independência, e isso gerou alguns conflitos com responsáveis que estavam acostumados a mimar muito as crianças. Reconheço que algumas vezes eu forcei um pouco algo que realmente eles ainda não tinham maturidade para fazer, mas isso faz parte da docência, aprendemos diariamente a lidar melhor com os alunos e a reconhecer suas habilidades e fraquezas. Porém em muitos momentos eu estava apenas fazendo o que deveria ser feito, e alguns responsáveis não concordaram. |
| Bruno | [...] no início foi muito complicado. Mas hoje em dia é bem melhor. |

Fonte: Dados coletados em questionário

Em todos os relatos é possível perceber que a relação com as crianças se constitui de maneira sadia por parte delas. Os pais são mais receosos e a confiança só é conquistada a partir das relações construídas. A partir do momento em que os profissionais conseguem estabelecer uma relação afetiva com as crianças vistas como seguras, os pais passam a aceitar a prática docente, reconhecendo o profissionalismo do professor.

Capacidade profissional em nosso estudo está intimamente atrelada ao exercício das atribuições. A questão seguinte ambicionou descobrir quais são as responsabilidades vistas como essenciais pelos professores que constituem o trabalho docente na Educação Infantil.

O profissional da educação infantil precisa ter formação, independente do seu gênero. (Alexandre)

Boa formação. (Fernando)

Tem que ser bastante enérgico. (Bruno)

Comprometimento, dedicação, responsabilidade, afetividade e respeito por cada história, cultura ali apresentada. (Carlos)

[...] E, numa perspectiva técnica, precisa-se ter muito conhecimento e didática, pois a educação infantil é a base da formação do aluno. Se as habilidades e competências não forem bem trabalhadas, serão abertas lacunas que dificilmente serão resolvidas no ensino fundamental. (Diego)

Basicamente a formação profissional é vista como sendo essencial para o exercício da docência com crianças pequenas pelos professores. A Educação Infantil tem avançado significativamente de modo a atrelar a atuação docente como uma profissão que demanda a profissionalização das pessoas que ali atuam. Como bem pontuado ao longo de toda a pesquisa, o/a profissional da Educação Infantil não é cuidadora/cuidador, este exerce uma profissão cuja função é ensinar na primeira infância.

Segundo Nóvoa (1992), a prática docente, seja ela em que segmento for, deve buscar a contra-proletarização, o que implica não separar concepções de execução, não reduzir a prática docente na Educação Infantil a rotinas e tarefas, ou seja, nem só cuidado, nem só educar, mas cuidar, educar e brincar; o professor investir na auto-formação e na diversidade de estratégias de trabalho com as crianças pequenas; realizar o trabalho contínuo, sem ser rápido demais nem muito devagar, mas seguir um ritmo, melhorando a cada dia sua prática junto aos infantis e no seu relacionamento com os pares.

Carvalho (2011) faz uma crítica a não-incorporação dos cuidados corporais na formação docente. Para a autora não podemos dissociar essa atribuição como parte significativa do trabalho docente junto às crianças pequenas.

Diversas profissões que incluem atividades de cuidado (Assistentes sociais, Psicólogos, Enfermeiros etc.) têm incorporado essas práticas no processo de aprendizagem formal, levando-as, assim, para um patamar racional, consciente e sistemático, mesmo que, em seu trabalho, o profissional mobilize, também, elementos aprendidos no campo informal. (p. 266)

Para a autora, esse movimento de absorção por parte da Academia possibilitará que tal questão seja pensada de maneira crítica, com fundamentação teórica e adquirido um novo olhar social, como já vem acontecendo com as profissões citadas.

Dando prosseguimento à análise, foi possível constatar que em diversos momentos ao longo da pesquisa os professores mencionaram o termo sensibilidade, mas este não inerente à prática feminina no sentido estereotipado. A sensibilidade citada por todos eles estava intimamente relacionada a uma prática mais humanizada que tivesse na criança o sujeito de suas práticas, através de um olhar mais afetuoso para com todo o processo de aprendizado, criança/professor.

Muita sensibilidade, pois a infância é uma fase muito delicada, onde são impressas muitas das marcas que a pessoa levará por toda a vida. Se essas marcas forem negativas, o professor será responsável por elas. Também é necessário ter paciência, pois eles ainda são muito imaturos, não estão acostumados a regras, cobranças, então essa adaptação leva tempo e causa muitos conflitos interiores e exteriores na criança. (Diego)

*Um profundo conhecimento sobre a área. Trabalhar na E.I. é diferente de qualquer outra modalidade. *Ter vocação para lidar com crianças pequenas e suas peculiaridades. *Ser comprometido (Estevão)

A profissionalização do exercício da prática docente retira da docência o seu caráter de divindade atribuída ao dom materno conferido pela sociedade e estabelece uma relação de construção do fazer crítico pedagógico. No entanto, esse processo que legitima a formação profissional em detrimento das construções sociais, apesar de ser um percurso racional, não é nada fácil. Nesse sentido Silva aponta:

Profissionalismo como profissão, me refiro à conscientização e afirmação pessoal do caminho que se pretende trilhar, sabendo dos desafios e dificuldades que vão se encontrar e, que nesse trilhar profissional, a graduação (o diploma) não é o suficiente (...)é diferente daquele do senso comum, que *tem dom, nasceu pra isso...* (...) profissionalização é um processo. Nesse cuidar em processo, a profissão professor cuida tanto da sua competência como de sua habilitação. (SILVA, 2009, p.43)

Caminhar contra as concepções naturalizadas socialmente é manter-se à margem da sociedade. Somos sujeitos sociais que buscam a integração ao grupo que pertencemos e isso muita das vezes faz com que os sujeitos abdicuem de suas escolhas de modo a serem aceitos no grupo social. Como já salientado, diversos são os preconceitos enfrentados por homens e eles interferem em suas práticas, de modo a desestabilizarem emocionalmente os profissionais, de modo a questionarem se realmente esse lugar os pertence. Chegando ao ponto de até mesmo desistirem do ofício, não por incapacidade, mas por pressão daqueles que tendem a deslegitimar sua prática.

Todos os preconceitos acabam por interferir negativamente na atuação docente por deixar o profissional psicologicamente abalado, constrangido, fragilizado, com baixa auto-estima. Os que mais afetam são os relacionados a conduta ética (Gustavo)

Por conta de ser algo novo a atuação do docente masculina na educação infantil passa por um processo de construção de identidade. Ainda existe uma grande desconfiança, essa incerteza traz dificuldades para o desenvolvimento de um bom trabalho. (Carlos)

O professor se retrai, sente medo de fazer seu trabalho. Particularmente, aconteceu comigo. Eu ficava com medo de fazer algumas atividades com as crianças, e as mães vierem pra cima de mim de forma agressiva. (Bruno)

Diante de tudo o que foi apresentado, é notório que o docente homem que atua na Educação Infantil é fortemente atravessado por questões e dilemas para além do seu fazer pedagógico. As naturalizações que segregam atuações atuam de forma perversa na construção social de sujeitos que não se adequam aos padrões normativos.

Ao longo de todo o percurso exploratório, inúmeros foram os pontos negativos que alicerçaram o discurso em prol do distanciamento da figura masculina que exerce a docência na Educação Infantil. Nesse sentido sentimos a necessidade de buscar outros

olhares teóricos acerca da temática, com o intuito de estabelecermos o diálogo através de uma outra ótica.

5.4 Outros olhares

Além do olhar da sociedade, há outras concepções acerca da docência masculina na Educação Infantil que valem ser apresentadas. Tanto a psicologia quanto a sociologia abordam perspectivas favoráveis a essa atuação. A psicologia apresenta uma abordagem compensatória, isso porque crianças que de alguma maneira tiveram a ausência da figura paterna, seria suprida pela figura do professor.

Dentro dessa visão, segundo Carvalho (2011), “os professores seriam capazes de auxiliar no desenvolvimento dos papéis sexuais das crianças pequenas.” De acordo com a autora os professores homens se constituiriam como referências para os meninos, já que a educação em suma é ocupada por mulheres.

Já a sociologia traz uma ótica relacionada à equidade de atuações. Vislumbrando a valorização do segmento, esta visão considera que com a entrada expressiva de homens nesta área, esta seria mais reconhecida socialmente como relevante, trazendo melhorias até mesmo para o quadro salarial.

Ambas as considerações são questionáveis. Isso porque no que tange a questão da psicologia, ao depositarmos na figura masculina o papel compensatório da ausência familiar, estaremos fazendo o mesmo percurso que levou a feminilização. A docência não pode ser vista como uma extensão familiar, esta deve ser vista como uma profissão que demanda formação para o exercício de uma prática libertária, para além de enquadramentos de gênero. Segundo Silva (2014), a profissionalização do segmento deve caminhar [...] especialmente para fazer desaparecer a imagem de “mãe”, “tia”; daí o mesmo cuidado ao tratamento do professor homem excluindo a imagem de “pai” e “tio”.

Já com relação à Sociologia do trabalho, ressaltamos que nossas críticas se atêm ao fato de que essa visão de equidade abordada nesta perspectiva é um tanto quanto contraditória, pois ela concebe o homem como sendo naturalmente superior e este, ao exercer funções do âmbito feminino, trará mais reconhecimento e status social.

[...] a desvalorização financeira e social da docência não foi relacionada com a entrada das mulheres no magistério – pois antes disso ela já existia [...]. Por isso, podemos afirmar que a feminização do magistério primário não tem potencializado uma depreciação social e/ou financeira da profissão, assim também consideramos que essa desvalorização não diminuiria com a entrada de mais homens no magistério primário [...]. (RABELO, 2009, p. 641)

Como salienta Rabelo, a questão é ainda mais complexa, a problemática da desvalorização docente especialmente na Educação Infantil está muito mais ligada à construção social da não-credibilidade deste segmento para a formação das crianças do que propriamente quem esteja atuando no mesmo. É preciso reconhecer a potencialidade da Educação Infantil como um espaço de real aprendizado das crianças para além do lado mecanicista.

Só assim deslocaremos no campo de gênero uma discussão que precisa ser feita a partir do campo da formação profissional qualificada e investimento em uma educação que possibilite a formação plena dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A ciência não tem sentido porque não responde à nossa pergunta, a única pergunta importante para nós: o que devemos fazer e como devemos viver?”

Tolstói

Chegando ao término deste trabalho, iniciamos as considerações finais refletindo criticamente sobre a citação de Tolstói. Nesse sentido, pontuamos que de nada valerá a teoria se esta não dialogar com a realidade. A vida e as interações humanas acontecem independentemente da produção teórica; precisamos proporcionar o encontro dessas duas vertentes de modo que o discurso atinja nossas práticas. Conforme nos relembra Freire (2003), “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” (p. 61)

A docência, especialmente na Educação Infantil, é uma área de ensino que ainda é atravessada por muitas concepções retrógradas no que diz respeito à função deste segmento para as crianças e para a sociedade. Através de um olhar ainda intimamente atrelado às funções assistencialistas, ela ainda está buscando uma emancipação no que tange ao reconhecimento e notoriedade de suas práticas para a formação das crianças.

Culturalmente a docência nessa modalidade foi concebida como sendo algo inerente ao universo feminino, processo que ficou conhecido como “feminização do magistério”. No entanto, vale ressaltar que esse processo não é natural, mas sim naturalizado, apesar de ainda ser considerado um processo recente a produção acadêmica sobre a docência na Educação Infantil, durante muitos anos a sociedade negou a presença do homem no magistério.

Essa negação não é justificada pela falta de expressividade masculina no segmento, mas sim simbolizada na perpetuação de uma crença de que para o exercício da docência com crianças pequenas, as mulheres são vocacionadas a esse local, propiciando mais “segurança” às crianças. Ainda que inúmeros sejam os estigmas e estereótipos que atravessam a docência masculina na Educação Infantil, observa-se que ao longo dos últimos anos tem aumentado consideravelmente o número de homens que

ingressam na modalidade, atuando como ponto de resistência em uma sociedade machista que desqualifica e segrega atuações para homens e mulheres.

Neste sentido, o presente trabalho se propôs a pensar: afinal, além dos discursos que distanciam a figura do homem dos corpos infantis, o que sabemos sobre a prática docente masculina na Educação Infantil?

Nossa caminhada buscou dialogar com esses sujeitos que sempre foram definidos pelo olhar dos outros, um olhar marginalizado que deslegitima suas atuações em prol de um discurso que coloca esse homem no papel de um possível agressor, pedófilo e que põe em risco a integridade das crianças. Ainda são tímidas as produções que se propõem a analisar essa realidade pelo ponto de vista e experiências desses sujeitos.

Nesse sentido, refletimos sobre as concepções de sete docentes homens que atuam na Educação Infantil no Rio de Janeiro em escolas distintas. Apesar das especificidades de cada trajetória pessoal e profissional, inúmeras são as experiências coletivas no que tange às dificuldades encontradas por um sujeito que é visto como “corpo estranho” no ninho. Culturalmente as ações educativas direcionadas para as crianças pequenas são tidas como sendo de natureza feminina, o que corrobora para discursos preconceituosos e estereotipados por parte da sociedade.

O propósito deste estudo foi conhecer a identidade dos professores homens que atuam na Educação Infantil baseada na construção social desses homens acerca da prática educativa que exercem e as relações que estes estabelecem com todos os sujeitos que constituem a comunidade escolar. Analisando os pontos de tensão e as experiências que por eles são consideradas válidas para a continuação do seu exercício docente, constatamos que as questões que versam sobre gênero e masculinidades atravessam fortemente o discurso desses sujeitos.

Caminhando para o término do presente estudo, é preciso entender que não é nosso objetivo apresentar concepções alicerçadas na área da psicologia com caráter compensatório e nas demais áreas que justifiquem a importância da figura masculina para as crianças. O anseio de nossa pesquisa propõe basicamente a viabilização de uma discussão em prol da construção de uma sociedade mais equânime e justa para tod@s, independente de gênero, raça, classe ou orientação sexual.

Enfim, o que é mais importante: “jeito” ou formação profissional qualificada? Não há dúvidas que nossa bandeira é em prol da formação profissional crítica, permeada de sentido e reflexiva no que acreditamos como uma práxis libertadora.

A Educação Infantil, assim como todos os segmentos deve ser vista como uma área de profissionalização em que os sujeitos possuam formação profissional qualificada para exercerem as especificidades da modalidade, em uma construção de identidade profissional mais humanizada que compreenda as crianças pequenas como sujeito histórico e social dotados de particularidades, cuja atuação docente traga em suas práticas a formação de um profissional que assegure no ambiente escolar práticas identitárias, antissexistas, antirracistas e anti-LGBTIQfóbicas.

Conforme salientado no decorrer desta pesquisa, cuidar e educar como binômios indissociáveis da Educação Infantil não estão no gênero, mas sim no sujeito. Precisamos romper com os paradigmas culturais que alicerçam a divisão sexual do trabalho, tendo em vista que, se este foi construído pela cultura é somente através dela que conseguiremos romper tais barreiras. Os cursos de licenciatura precisam integrar essas questões à formação, de modo a ampliar as discussões que atravessarão a atuação profissional desses sujeitos. Tal caminhada não é fácil, porém é necessária. Segundo Freire:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (1996, p.47)

Como bem nos lembra Freire, é através dos instrumentos de voz que reafirmamos o lugar dessa minoria que se constitui como classe hegemônica diante das relações de poder, mas se constitui como transgressores no que concerne à divisão sexual do trabalho. Apesar de adentrar o campo com um olhar previamente pronto esperando falas que reafirmassem os desafios e preconceitos, encontramos docentes conscientes de sua atuação profissional que veem na Educação não somente um espaço depreciativo, mas um reflexo da cultura.

Todas as colocações que aqui foram feitas caminham em direção à construção de uma sociedade com menos rótulos e sem generalizações que possibilite que os sujeitos superem as amarras do conservadorismo que aniquila sonhos, desejos e, literalmente, mata muitas vidas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, G. Karla. **Sobre os estudos de masculinidade no Brasil:** Revisitando o campo. Cadernos de Gênero e Tecnologia, Curitiba. V.1, n.3. 2005.

ARCE, Alessandra. LINA, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. In: **Revista Brasileira de Educação.** maio-agosto n. 20, 2002.

_____. **A pedagogia na era das revoluções:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

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

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** O mito do amor materno. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

_____. **XY:** sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993

BALESTRIN, Patrícia Abel. **Educação em gênero e diversidade.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 11-28

BÖHM, B. C. A.; CAMPOS, M. I. **Atuação de professores homens na educação básica:** um estado da arte sobre a produção acadêmica. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n.1, v.1, jan. a jun. 2013.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: 1996.

BRASIL. LEI Nº 8.069/90, Estatuto da criança e do adolescente. Brasília/DF: 1990

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

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Ministério da Educação/MEC. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 05 jan 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação. CAPES. Banco de Teses**. Disponível em:< <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 05 janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Maria M. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil**. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. MEC/ COEDI;Brasília, 1991.

CARVALHO, Marília Pinto. **Vozes Masculinas numa Profissão Feminina: O que tem a dizer os professores**. LASA. 1998. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/12017/11303>> Acesso: 14 jan. 2011.

CARDOSO, Frederico Assis. **Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças**. 30ª Reunião anual da ANPED: Caxambu, 2007.

Disponível em: < <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/homens-fora-de-lugar-identidade-de-professores-homens-na-docencia-com-criancas>> Acesso: 29 set. 2011.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade**: uma crítica a Freud a partir da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1990.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: InVerso, 2015.

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 21 (1), p. 241-282, jan./abr. 2017.

CONNELL, Raewyn. Kartini children: on the need for thinking gender and education together on a world scale. **Gender and education**, vol. 22, n. 6, novembro de 2010, p. 603-615.

CORNELL, Drucilla. **At the heart of freedom**: feminism, sex and equality. Princeton: Princeton University Press, 1998.

COSTA. **A Face e o Verso**: estudos sobre o homoerostimo II. São Paulo: Escuta. 1995.

CRUZ, Maria Helena Santana. Dimensões do feminismo em Sergipe. In: **Cadernos feministas de economia & política**. Recife: Casa da Mulher do Nordeste, n.3, 2006.

DAMATTA, Roberto. Tem Pente aí? Reflexões sobre a identidade masculina. In: CALDAS, Dario (Org.). **Homens**: comportamento, sexualidade, mudança. São Paulo: SENAC, pp. 33-49, 1997.

DEMARTINI, Zeila.; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.86, p. 5-14, ago, 1993. Disponível:< <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934>> Acesso em: 14 ago. 2011.

DEMO. Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000

DURAES, Sarah Jane Alves. **Aprendendo a ser professor(a) no século XIX**: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. *Educ. Pesqui.* [online]. 2011, vol.37, n.3, pp.465-480. ISSN 1517-9702.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FAGUNDES, Tereza C.P. Carvalho. **A mulher como profissional de educação: alguns aspectos de sua trajetória de formação**. Revista da FAGED. nº 3 Salvador – UFBA, 1999, p.57-77

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: Nóvoa, António; Finger, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, Michael. **A História da Sexualidade II – O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FROEBEL, Friedrich . **A educação de meninos**. New York: D. Appleton, 1887.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GONÇALVES, J. P. **Representações Sociais de Homens Professores Sobre o Trabalho Educativo Desenvolvido com Crianças**. Teoria e Prática da Educação, v. 13, n. 3, p. 45-52, set./dez. 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984.

GURGEL, Patrícia. **Professores-Normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1930- 1960): Um estudo sobre as trajetórias profissionais**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: forma-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 2ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. GT: gênero, sexualidade e educação/n. 23. 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT23/TE%20-%20GT23%20-%20Guacira.pdf. Acesso: 20 de janeiro de 2018.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1997

_____. **O corpo educado. Belo Horizonte**: Autêntica, 1999.

MAC AN GHAILL, M. Deconstructing heterosexualities within school arenas. **Curriculum Studies**. Vol. 4 (2), 1996.

MARANHÃO, Damaris. **O cuidado como elo entre saúde e educação**. Cadernos de pesquisa, São Paulo n 111, p. 115-133, dez. 2000.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

MONTESORI, Maria. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **Professores homens na educação infantil do Município do Rio de Janeiro**: vozes, experiências, memórias e histórias, 2017. Disponível: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31131/31131.PDF> > Acesso em: 08 dez. 2018

MUSKAT, Malvina. **O homem subjugado**: o dilema das masculinidades no mundo contemporâneo. São Paulo: Summus, 2018.

NARVAZ, Koller. **Famílias e patriarcado**: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, 2010. p. 49- 55

NÓVOA, António. **Histórias de vida**: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 18-30

NÓVOA, Antonio (org). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Livia Machado. **Um estudo sobre as relações de gênero no curso de pedagogia**: representações sociais de discentes homens na Educação Infantil. Nova Iguaçu, 2006.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbe on-line**. Campinas, nº33, p.78-95, março de 2009. Disponível:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>> Acesso em 26 Jul. 2013.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro**: um histórico sobre a feminização do magistério. VI Congresso Lusobrasileiro de História da Educação, 2007.

RABELO, Amanda Rabelo. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 39, n. 4, p. 907-925, dez, 2013.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: autêntica, 2000. pp.79-94

RIBEIRO, Dejamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 37ed. 2012.

SANTANA, Ramon Ferreira. A instrução da fêmea: a educação da mulher brasileira no século XIX. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Vol. 12, jan-abr de 2014.

SANTOS, Vinícius Rangel; CASTRO, Roney Polato. **“Pedagogia é lugar de homem?” Pensando em relações de gênero a partir do curso de pedagogia da UFJF**. IV Simpósio Internacional de Educação Sexual: Feminismos, identidades de gênero e políticas públicas, 2015. Disponível em: <www.sies.uem.br/trabalhos/2015/649.pdf>. Acesso em: 02 Out. 2018

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andréia Manosso. **A educação da Infância no Brasil**. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/13712/8707>> Acesso em: 12 Dez. 2018.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente: um estudo de professores em creche**. 2005

SILVA, Claudionor Renato da. **Docência masculina na educação infantil: impressões de um iniciante**. Gênero e raça em discussão. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SILVA, Claudionor Renato. **História de vida, o curso de pedagogia e a profissão pedagogo**. Araraquara, 2009

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na História: a mulher na escola** (Brasil: 1549- 1910).II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, 2002.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandese de Instrução Pública – 1880/1935. In: HYPOLITO, Álvaro M; VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Maria Manuela A. **Trabalho docente: formação e identidade**. Pelotas: Seiva, p. 67-97, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações**. Tradução KREUCH, João. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002. p. 23-38.

WELZER-LANG, Daniel. **A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia**. Estudos Feministas, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

WILLIAMS, Christine. **Still a man world: men who do “Women work”**. Berkeley: University of California Press, 1995.

ZAGO, N. Um itinerário de pesquisa em sociologia da educação: temas e orientações de trabalhos sobre escolarização nos meios populares. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 36, p. 190-206, set./dez. 2015. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3157>> Acesso em; 06 Jan. 2019.

ANEXO

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES



Atuação docente masculina na Educação Infantil

O presente formulário tem por objetivo trazer contribuições para a pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, realizada pela pesquisadora Livia Machado Oliveira e orientada pelo Prof. Dr. Jonas Alves da Silva Junior, cuja temática versa sobre gênero e atuação docente na Educação Infantil.

Idade:

Formação:

- () Ensino Médio
- () Graduação Incompleta
- () Graduação Completa
- () Pós Graduação Incompleta
- () Pós Graduação Completa

Tempo de atuação no segmento (em anos):

Cargo que atua no momento:

Município de Atuação:

Atuar na Educação Infantil foi sua primeira opção profissional? Fale um pouco sobre:

Já enfrentou preconceitos por ser professor homem na Educação Infantil?

- Sim
- Não
- Não existe preconceito

Se sim, por parte de quem?

- Crianças
- Responsáveis
- Corpo docente
- Direção
- Secretaria de Educação
- Outros

Caso a resposta seja afirmativa, faça um breve relato sobre a experiência:

Em sua opinião, a atuação docente masculina na Educação Infantil é questionada? Se sim, por quê?

Você observa diferenças entre as práticas docentes de homens e mulheres na Educação Infantil? Fale um pouco sobre.

Como é sua relação com as crianças e seus responsáveis?

Em sua opinião, quais são as atribuições que @ profissional atuante na Educação Infantil precisa ter?

“O tratamento das profissionais e das famílias é de colocar o homem, enquanto sujeito, em xeque. Enquanto ele não der provas de uma sexualidade ilibada e de uma conduta respeitosa, ele será questionado. A sexualidade é especialmente questionada. Pensam que ou ele é perverso, ou é gay, ou não é “homem de verdade”. Os homens precisam provar que não colocariam as crianças em risco.”(RAMOS, 2011,p.61) .

Você concorda com a colocação do autor?

() Sim

() Não

Fale um pouco sobre:

Quais aspectos relacionados ao preconceito você acredita interferir nos conflitos que atravessam a atuação docente de homens na Educação Infantil?
