



ADRIANA CRISTINA DE OLIVEIRA

**MARCAS DA DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E COTIDIANO**

**LAVRAS – MG
2019**

ADRIANA CRISTINA DE OLIVEIRA

**MARCAS DA DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E COTIDIANO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

**LAVRAS - MG
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Oliveira, Adriana Cristina de.

Marcas da docência masculina na educação infantil: experiência,
identidade e cotidiano / Adriana Cristina de Oliveira. – 2019.
96 p. : il.

Orientador: Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Identidade docente. 2. Gênero. 3. Profissão. I. Fábio Pinto
Gonçalves dos Reis. II. Título.

ADRIANA CRISTINA DE OLIVEIRA

**MARCAS DA DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E COTIDIANO**

**MARKS OF MALE TEACHING IN CHILD EDUCATION:
EXPERIENCE, IDENTITY AND DAILY ROUTINE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 30 de abril de 2019.
Dr. Kléber Tuxen Carneiro Azevedo
Profa. Dra. Lidianete Teixeira Xavier

UFLA
IFSULDEMINAS

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

**LAVRAS - MG
2019**

Dedico este trabalho à minha mãe Marlene e ao meu pai João, que me apoiaram sempre em minhas empreitadas, mesmo não as entendendo. Pessoas que, em sua simplicidade, ensinaram-me a dar valor às coisas da vida. A vocês, minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, a Deus, pela força para superar as dificuldades, não desistir diante dos obstáculos e acreditar sempre que é possível.

Aos meus pais, Marlene e João, que pela simplicidade me ensinam todos os dias. Muitas vezes, não compreendiam meus caminhos, mas sei que sempre torceram por mim.

À minha irmã Priscila pela ajuda, confiança, espírito otimista que me fizeram continuar e concluir esta árdua caminhada.

Ao meu noivo, Dalton, pela imensa paciência e apoio diante de minhas angústias. Por me acalmar nos momentos difíceis e acreditar em mim, quando eu mesma não acreditava. Ele quis participar de minhas lutas, compartilhar todos os momentos de alegria e de angústia. Por estar em toda esta caminhada comigo e me incentivar, vibrar, agradeço!

À Universidade Federal de Lavras (Ufla) e ao Departamento de Educação (Ded), pela oportunidade de acesso ao curso e à sua conclusão nesta universidade.

Aos professores e professoras do Departamento de Educação da Ufla pelo comprometimento e pela atenção neste rico processo de aprendizagem.

Agradeço, especialmente, ao professor Fábio pela sua orientação calma e carinhosa que compreendeu minhas dificuldades e angústias durante este processo de construção do trabalho. Sua confiança em mim e em meu trabalho possibilitaram sua finalização. Seu comprometimento e empenho me fizeram acreditar que eu podia.

Às minhas colegas de trabalho que acreditavam em mim. Às diretoras Ludimila e Cláudia do local onde eu trabalhava pela compreensão. À prefeitura e Secretaria de Educação de em que atuo que, sabendo da minha responsabilidade e comprometimento, permitiram que eu me ausentasse para ampliar meus conhecimentos.

À Professora Lidiane Teixeira e ao Professor Vanderlei Barbosa pela leitura atenta e criteriosa deste estudo e por suas contribuições valiosas a esta pesquisa.

Aos colegas, amigos e amigas do Mestrado, Elizabeth, Cinthia, Amanda, dentre outras. Em especial, ao Aleques, pelas parcerias anteriores na UFLA.

Às e aos integrantes do FESEX pela acolhida, pelos breves momentos de partilha de experiências.

A todos e todas meu agradecimento pelas contribuições para a construção destes conhecimentos!

Sonhe

Clarice Lispector

*Sonhe com aquilo que você quiser.
Vá para onde você queira ir.
Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só temos uma chance
de
fazer aquilo que queremos.
Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz.*

*As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas. Elas sabem fazer o melhor
das
oportunidades que aparecem em seus
caminhos. A felicidade aparece para aqueles que choram. Para aqueles que se
machucam. Para aqueles
que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas
vidas. O futuro mais brilhante é baseado num passado intensamente vivido.
Você só terá sucesso na vida quando perdoar os erros e as decepções do
passado. A vida é curta, mas as emoções que podemos deixar, duram
uma eternidade.*

A vida não é de se brincar porque em pleno dia se morre.

RESUMO

O estudo trata da docência masculina na educação infantil e pretendeu analisar as vozes e as marcas dessa docência. Como esses professores se sentiam em um lugar onde são construídos conhecimentos e vínculos afetivos, na maioria das vezes, composto por mulheres, já que, ainda, predomina-se o discurso que essa profissão é de pertença tipicamente feminina. De acordo com a história, a docência na educação infantil é construída socialmente como uma profissão, em especial, feminina, ou seja, uma função materna. Desse modo, nota-se um receio quanto à presença da figura masculina, nos cuidados de crianças pequenas e até tentativas de segregação, já que é visto como um sujeito estranho na escola. Assim, algumas hipóteses foram levantadas: o homem na educação infantil sente-se excluído, fora de lugar, visto que hoje a escola é ocupada, em sua maioria, por professoras. Ao avaliar essas ideias, a pesquisa utilizou-se da metodologia qualitativa, por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas com os educadores que atuam na rede pública de municípios do Sul de Minas Gerais, considerando os aspectos: a escolha da profissão, a visão dos/as outros/as quanto à essa escolha, realização com a profissão, suas impressões quanto ao local de trabalho e às colegas docentes, suas experiências marcantes durante sua atuação como educador. As análises se embasaram nos aportes teóricos de Scott, Louro, Larrosa, Tomás Tadeu da Silva, debruçando-se sob conceitos, como gênero, experiência e identidade. Percebeu-se que muitos dos olhares que os educadores possuem de si se aproximam da visão de grande parte das pessoas, ou seja, ainda com preconceito. Assim, tentam evitar determinadas atitudes por receio das ideias que poderiam ser criadas pelas demais pessoas da comunidade escolar e da sociedade.

Palavras-chave: Identidade docente. Gênero. Profissão.

ABSTRACT

This study addressed male teaching in child education and aimed to analyze the voices and marks of this teaching. These teachers felt they were in an environment where knowledge and affective bonds are built, most often by women since the discourse still states that this profession is predominantly female. Teaching in infant education has been historically and socially constructed as an inherently feminine profession, that is, a maternal function. Thus, we verify a fear for the presence of male figures in the care of young children, even attempts at segregation, since men are considered strangers in school. Therefore, we raised a few hypotheses: the man present in early childhood education feels excluded, out of place, since schools nowadays are mostly occupied by female teachers. Based on these ideas, this research used a qualitative methodology through open and semi-structured interviews conducted with teachers who work in the public network of municipalities in southern Minas Gerais, Brazil. We considered the following aspects: choice of profession, view of others regarding this choice, fulfillment with the profession, impressions regarding the workplace and teaching colleagues, and prominent experiences during the work as an educator. We based the analyzes on the theoretical contributions of Scott, Louro, Larrosa, and Tomás Tadeu da Silva, focusing on concepts such as gender, experience, and identity. We noticed that many of the perspectives the teachers have of themselves approach the view of many people, that is, still have prejudice. Therefore, they try to avoid certain attitudes for fear of ideas that might be raised by other people in the school community and society.

Keywords: Teaching identity. Gender. Profession.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS: COMEÇANDO A SABOREAR A TEMÁTICA	14
3	TRILHANDO CAMINHOS: PREPARANDO OS INGREDIENTES	18
3.1	Categorias de análises baseadas nos sabores estranhos dos doces	21
4	MERGULHO NA PRODUÇÃO SOBRE A DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
5	SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE	35
6	SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO	37
7	PROCESSO HISTÓRICO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	41
7.1	A educação escolar de homens para homens: e as mulheres?	43
8	EXPERIÊNCIAS DOCES E AMARGAS	49
8.1	O curso na área do magistério: um acidente ou uma escolha?	49
8.2	Reflexões sobre o lugar do professor: “então a gente tem que adentrar nesse espaço infantil com muito cuidado e respeito”	54
8.2.1	Estranheza: experiências pessoais entrelaçadas às experiências dos entrevistados: “que aquele homem está fazendo lá? Deve ser o professor de educação física”	69
8.3	Experiências: a homossexualidade e a profissão	71
8.4	Homem é quem exerce a autoridade: Ah, vou chamar o Tio Maria-mole para você	81
8.4.1	Distinções “naturais” entre homens e mulheres	85
9	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: OS SABORES DA EXPERIÊNCIA	90
	REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”

Jorge Larrosa.

Buscando compreender quais experiências me conduziram aos estudos sobre a docência masculina na Educação Infantil é que traço rapidamente meu percurso profissional e acadêmico.

Em direção a meu sonho, graduei-me em Pedagogia com habilitação em Administração, Inspeção e Supervisão Escolar, na modalidade presencial, pela Faculdade de Três Pontas – Fateps, do grupo Unis.

Em muitos momentos, passei por dificuldades, porém tive importantes conquistas. Uma delas foi terminar o curso com um certificado de “Honra ao Mérito Universitário” depois de tanto esforço e dedicação.

Por ter recebido esse prêmio, pude escolher um dos cursos de pós-graduação oferecidos pela instituição de ensino e optei pelo curso de especialização em “Psicopedagogia Clínica e Institucional numa Perspectiva Inclusiva”, na modalidade presencial, já que me deparei com crianças com dificuldade de aprendizagem durante meus estágios. Foi uma experiência muito rica e pude ampliar minha visão quanto às questões relacionadas com o aprendizado, o conhecimento, o comportamento, além do curso possibilitar-me participar do 6º Congresso Internacional de Pós-Graduação do Unis.

Durante a realização desse curso, surgiu a possibilidade de realizar um aperfeiçoamento pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em “Atividade Física para Pessoas com Deficiência”, na modalidade a distância. Escolhi realizá-lo para obter mais conhecimentos sobre as deficiências, já que não era minha intenção trabalhar com atividade física. Em seguida, participei de um simpósio realizado pela Pós- Graduação do Grupo Unis-MG, descobrindo mais sobre e as lutas das pessoas com deficiência na cidade de Varginha.

No mesmo ano, entrei na Universidade Federal de Alfenas, no curso de especialização a distância sobre “Teorias e Práticas na Educação” (Educação Infantil).

Consolidei conhecimentos anteriores, troquei ideias sobre metodologias de trabalho com colegas. O curso contribuiu muito para a minha prática na Educação Infantil e à maior compreensão sobre a educação em geral.

Enquanto finalizava “Teorias e Práticas na Educação”, dei início à especialização a distância em “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) pela Universidade Federal de Lavras.

Foi meu primeiro contato com a temática que já produziu em mim diversas inquietações e angústias. Isso me fez repensar minha prática, que, algumas vezes, questionava, mas não mudava as ações referentes ao estabelecimento de cores, brinquedos, brincadeiras, atitudes que seriam de “meninos” e outras de “meninas”. Percebo que preciso sempre estar atenta aos meus discursos e atitudes para não reforçar essas dicotomias.

Nesse sentido, durante a especialização, pude aprofundar meus conhecimentos e começar a realizar pesquisas na área, como o estudo intitulado: “Problematizando as relações de gênero na educação infantil: um olhar sobre as concepções das professoras”, que tinha como foco de pesquisa as separações realizadas, nas atividades para meninos e meninas, desde brincadeiras até atitudes e discursos produzidos no cotidiano escolar e realizados pelos/as professores/as.

Após toda essa trajetória, já ansiava pelo mestrado, contudo não parecia ser realizável, porque diversas questões colocavam barreiras para que esse sonho se concretizasse. E o que parecia inviável aconteceu: entrei no Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras, na linha de pesquisa que havia começado a conhecer e explorar na especialização “Gênero e Diversidades na Educação”. O mestrado permitiu que eu refletisse sobre as diversas situações, presentes em minha infância e retomasse à prática pedagógica.

Como educadora infantil com vínculo efetivo, em um Centro Municipal de Educação Infantil em Varginha, onde trabalhei com crianças de zero a três anos, fui refletindo sobre o que as crianças “carregam consigo”, tais como padrões, estereótipos que são vivenciados em casa e, muitas vezes, nós, educadores/as, tendemos, intencionalmente ou não, a reforçar tais modelos, desigualdades e preconceitos.

Voltando à minha infância, recordo-me de alguns comentários que me incomodavam, como os de que meninos brincavam de carrinho e futebol até afirmações como: “guitarra e violão são brinquedos de meninos” e eu gostava de tudo isso.

Quando adolescente, tinha um grande interesse por jogos de futebol e os acompanhava pela televisão, mas minha irmã dizia que isso era “coisa de menino”.

Em contrapartida, uma vivência marcante e que possibilitou diversas reflexões aconteceu na minha entrada como educadora em um Centro Municipal de Educação Infantil. A experiência que será relatada justifica meu interesse por esta pesquisa, dado que, naquele momento, percebi com naturalidade minha estranheza com uma situação, no lugar em que iniciaria minhas primeiras práticas pedagógicas. Logo no início, fui tomada por um sentimento de estranheza: “O que aquele homem estava fazendo lá?”. Sim, ele era um educador, achei diferente e estranho. Esse sujeito “fora de lugar” sob minha ótica causava um

desconforto. Ele já atuava desde os anos 90, na área esportiva com crianças de quatro a sete anos, mas, em 2011, começou a atuar como regente de turma na educação infantil. Durante essa trajetória, provavelmente, existiram muitas dificuldades, visto que, na instituição na qual ele e eu trabalhávamos, eu percebia diversos comportamentos diferenciados em relação a ele.

No cotidiano escolar, fui percebendo algumas diferenciações que eram feitas quanto ao educador e educadoras, por exemplo, ele não podia ficar sozinho, no salão, no “soninho” das crianças. E outras questões apareceram: Por que havia essas diferenças? Reclamações de pais ou possíveis reclamações que poderiam surgir incomodando a escola? Esses e tantos outros questionamentos fizeram com que eu me interessasse em conhecer mais sobre a temática.

Como afirma Minayo (2001, p. 17), “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim, pensar qual o significado da docência masculina, para os sujeitos atuantes, a equipe escolar, pais e crianças, surgiu dessas inquietações e desconfortos meus.

Tais inquietações já foram objeto de estudo de várias pesquisas, nos últimos anos, que se ocuparam de tratar da figura do docente, no âmbito da Educação Infantil, porém, no contexto pesquisado, não se percebe uma problematização da figura masculina docente na Educação Infantil. O que leva essas pesquisas por esse caminho deve-se ao número reduzido de professores na Educação Infantil. Mas, se existem, é preciso dar voz a eles, atentando-se a como cada um, em sua região, sente-se neste universo predominantemente feminino e percebendo seus olhares e das pessoas ao seu entorno.

Santos (2015, p. 52) considera “um desafio para Educação Infantil, a inserção do homem nesse ambiente feminino, sem atritos. Almeja-se que essa discussão não se encerre aqui [...], que venham outras conjecturas e inquietações”. Ness ótica, esta pesquisa tem a intenção de não encerrar as discussões sobre a temática, percebendo as experiências de outros educadores, em outros contextos dos que já foram pesquisados, conhecendo como se procedeu à inserção na profissão, avaliando sua visão. Ou seja, o objetivo é analisar as marcas da docência masculina, para o sujeito atuante, investigando as percepções, os olhares desses educadores sobre sua prática, trajetória de vida e sua relação com a construção de sua identidade docente e suas práticas educacionais.

Para alicerçar teoricamente as discussões e compreensão de alguns conceitos, recorri-me aos autores Larrosa (2002), Louro (1994, 1997a, 1997b, 2003), Scott (1995) e Silva (2000), dentre outros/as que conduziram a pesquisa.

Esta pesquisa está organizada, em uma primeira seção, com a apresentação de alguns conceitos pertinentes ao tema. Em um segundo momento, apresenta-se a metodologia utilizada, sua adequação ao tipo de estudo e a organização das categorias de análise do material obtido por meio das entrevistas. Logo após as explicações sobre o trabalho, o primeiro capítulo traz algumas produções na área que são brevemente analisadas. Em seguida, explicita-se com mais propriedade o conceito de gênero em um capítulo à parte. E, no último capítulo teórico, traz-se ao corpo do trabalho uma sucinta historicização da educação na perspectiva de gênero. Por fim, analisam-se as entrevistas à luz dos aportes teóricos estudados e, por meio das categorias que foram surgindo, durante o processo de entrevista e reflexão sobre o material obtido.

Para iniciar, se este estudo busca identificar os significados que o docente tem de si - como sujeito atuante na Educação Infantil - alguns conceitos tornam-se essenciais para compreender em que perspectiva o presente estudo pretende desenvolver-se. Dessa maneira, o próximo capítulo aborda algumas concepções importantes, para a discussão da temática, no intuito de realizar uma primeira aproximação.

2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS: COMEÇANDO A SABOREAR A TEMÁTICA

“Todos os homens se nutrem, mas poucos sabem distinguir os sabores” **Confúcio**.

Alguns entendimentos precisam estar claros, já que são importantes, quando se pretende tratar sobre a temática da docência masculina na educação infantil. A conceituação de gênero demonstra-se de extrema importância. Na perspectiva pós-estruturalista, o conceito de gênero, de acordo com Sabat (2001, p. 15), está pautado no “aspecto relacional entre mulheres e homens, rejeitando o sentido de determinismo biológico e passando a envolver valores construídos socialmente que não dizem respeito unicamente às mulheres, mas a femininos e masculinos”. Nesse sentido:

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. [...] O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 75).

O conceito de gênero é uma construção histórico-social, ou seja, é elaborado de forma diferente, dependendo do momento histórico de uma sociedade. O ser homem e ser mulher dependem de determinada localidade, pois um comportamento pode ser identificado como masculino e, em outro lugar, pode não ser. Sendo assim, esse conceito é cultural.

Ampliando a discussão, Louro (2000, p. 6) destaca a definição de identidades como fundamental nos estudos de gênero. Para ela, “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. A autora realiza uma crítica às ideias de “papéis masculinos” e “papéis femininos”, desconstruindo esse discurso binário sedimentado no masculino e feminino. Conforme esses entendimentos, podemos notar que essas concepções de gênero terão implicações no mundo do trabalho, como no caso que pretendemos pesquisar.

A sociedade estabelece as “coisas de meninos” e as “coisas de meninas” e tudo o que foge desse determinado padrão é tachado como “anormal”. A mulher já tem seu papel definido, nas atividades domésticas, no cuidado com os filhos e marido, uma vez que representa a fragilidade, a sensibilidade, enquanto o homem é quem tem que assumir posturas de virilidade, força, agressividade (GÊNERO..., 2009).

Observa-se, assim, que o sexo anatômico não define as condutas de homens e mulheres, mas a cultura em que está inserido/a determinará os padrões a serem seguidos por cada um dos sexos (GÊNERO..., 2009).

Para além dessas discussões de gênero, considera-se que a definição de experiência, respaldada por Larrosa, apresenta-se como essencial para as análises desta pesquisa. A informação sozinha não é experiência, segundo Larrosa (2002, p. 21), uma vez que ela “não deixa lugar para a experiência, sendo quase uma antiexperiência”. Se essa experiência não nos passa, não nos acontece, não nos toca, não há saber da experiência, neste saber “[...] vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.”.

Para apropriar-se disso, é necessário parar e pensar, olhar, escutar, a fim de perceber qual é nossa atitude e se somos capazes de escutar as maneiras diferentes de pensar e agir, perceber cada ser como singular.

As experiências que cada um/a tem, transforma-o/a de uma maneira diferente, quando permite a relação entre conhecimento e vida, já que cada um/a encara um fato em sua vida de uma forma (LARROSA, 2002).

Assim, como já foi citado, o objetivo da pesquisa foi ponderar as experiências desses educadores atuantes, conhecer quais são as marcas, seus olhares, suas percepções que trazem ao percurso da construção de sua identidade docente, de suas práticas e trajetórias de vida. Parece-nos que esses professores são excluídos da docência, na educação infantil, como se estivessem “fora do lugar”. Desse modo, dar vozes a esses educadores é importante e exige uma escuta atenta à experiência única de cada educador.

As experiências dos educadores na Educação Infantil que vêm sendo discutidas nas pesquisas atuais estão localizadas, principalmente, em artigos, teses e dissertações. Santos (2015) buscou focalizar as vozes dos homens na Educação Infantil, com base em representações de estudantes do curso de Pedagogia.

[...] pelo fato da Educação Infantil ter nascido feminina, isto é, sempre foi exercida majoritariamente por mulheres, criou-se um estereótipo social, que alimente a crença de que apenas elas são “destinadas” a esse trabalho. Esse sentimento foi percebido com intensidade nas falas dos alunos de Pedagogia. Logo, o preconceito, dos próprios homens, estudantes de pedagogia, aparece como barreira, ou seja, um empecilho para ocupação masculina nessa etapa da escolarização (SANTOS, 2015, p. 50).

Uma forma desta voz ecoar encontra-se, nas diversas pesquisas realizadas, uma delas faz uma análise sobre a temática docência masculina, como a tese de Rabelo (2008) que

compara estudos no Brasil e em Portugal, procurando compreender os motivos e consequências da opção do homem pelo magistério.

Ainda, relacionando à temática, Silva (2015) utiliza-se da análise das entrevistas com os docentes atuantes na Educação Infantil do Rio Grande do Norte, apontando o crescente número de pesquisas relacionadas a gênero, contudo ratifica que os documentos oficiais e os cursos de formação não tratam da temática.

Outros estudos se preocuparam com a atuação dos professores na Educação Infantil, como Sayão (2005), ao pesquisar professores que atuaram, em creches e desistiram da profissão. Neste caso, como esses educadores se constituíram como docentes e os desafios enfrentados na profissão por serem homens.

Nesse levantamento inicial, encontramos também o trabalho de Nunes (2013) que realiza a análise documental, entrevistas, aplicação de questionários, em Goiás e identifica algumas representações criadas pela comunidade escolar em torno da docência masculina.

A pesquisadora Monteiro (2014) traz à tona a temática, na cidade de Campinas e analisa a trajetória profissional de professores na Educação Infantil, com enfoque na questão da escolha da profissão e das experiências vividas na docência.

O diálogo com a produção acadêmica e as reflexões acerca da construção social da masculinidade proporcionaram contribuições à área dos estudos de gênero e masculinidades em sua interface com a educação, além de não escutar esses sujeitos da experiência, eles ainda são questionados e discriminados em sua própria profissão (MONTEIRO, 2014, p. 117).

Esses sujeitos silenciados são vistos com estranheza, em virtude dessa construção social da masculinidade. De acordo com Silva (2000, p. 1), “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas”. Desse modo, a presença do educador na Educação Infantil apresenta-se como algo não natural.

As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas, definidas e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade, conseqüentemente são vivenciadas diferentemente, porque homens e mulheres têm papéis diferentes que lhes são atribuídos, e é o campo das relações sociais que se constroem e se reproduzem as desigualdades entre os sujeitos (PEREIRA, 2012, p. 19).

Ao refletir sobre a construção dessas identidades de gênero, precisamos também adentrar em outro conceito importante, o de diferença de que, quando afirmo algo, nego outros conceitos e identidades (SILVA, 2000). Se tratarmos a questão da identidade,

igualmente dependeremos da conceituação de diferença, porque dependem uma da outra para existirem (SILVA, 2000, p. 1). Os estudos de Silva (2000) defendem que a “identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas”, pode-se pensar, desse modo, em relações de poder que isso envolve.

Silva (2000, p. 2) apresenta como exemplo a questão da identidade brasileira, haja vista que “a definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais”. Desse modo, conceitos como identidade e diferença possuem grande valor para esta pesquisa.

Após essa breve contextualização do trabalho, apresentaremos as dimensões metodológicas envolvidas.

3 TRILHANDO CAMINHOS: PREPARANDO OS INGREDIENTES

*“Minhas mãos doces...
jamais ociosas. Fecundas. Imensas e ocupadas.
Mãos laboriosas. Abertas sempre para dar, ajudar, unir e abençoar”*
Cora Coralina (Estas mãos).

Considerando as afirmações de Flick (2008, p. 20), nas quais “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”, percebe-se a pertinência de tal abordagem para este contexto pretendido. Tal perspectiva faz todo o sentido, à medida que abordaremos os olhares, as marcas, as percepções dos educadores atuantes na Educação Infantil sobre a construção das suas práticas educacionais e sua identidade docente. Esses sujeitos da pesquisa foram educadores de duas cidades do Sul de Minas Gerais que atuam na rede pública municipal.

Pretendendo analisar um contexto específico, esta abordagem vai ao encontro da proposta de pesquisa, já que “o conhecimento e a prática são estudados enquanto conhecimento e prática locais” (GEERTZ, 1983 apud FLICK, 2008, p. 21).

Para reafirmar a classificação da pesquisa como qualitativa, podem-se observar as cinco características que serão avaliadas:

- a) A fonte de dados é o ambiente natural.
- b) A investigação descritiva.
- c) A preocupação maior é com o processo que com os resultados e produtos.
- d) A análise é de forma indutiva.
- e) O significado assume papel importante neste tipo de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

O aspecto mais interessante desta abordagem é a de que “os investigadores que fazem uso deste tipo de pesquisa estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 50) e isso é justamente o que pretendemos aqui.

Minayo (2001, p. 21-22), também, aborda os elementos da pesquisa qualitativa, ao ressaltar que ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Esse tipo de abordagem, conforme a autora, “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações

humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 200, p. 22).

Como instrumento de coleta de informações, utilizamos as entrevistas com o objetivo de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 134).

Durante o processo de pesquisa, poder-se-á perceber a necessidade ou não de mais instrumentos, de modo que:

[...] no início do projecto pode parecer importante utilizar a entrevista mais livre e exploratória, pois nesse momento o objectivo é a compreensão geral das perspectivas sobre o tópico. Após o trabalho de investigação, pode surgir a necessidade de estruturar mais as entrevistas de modo a obter dados comparáveis num tipo de amostragem mais alargada (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 136).

O uso do gravador apresenta-se como essencial, como afirmam Bogdan e Biklen (1999, p. 172), dado que as “entrevistas longas são difíceis de captar de forma completa. Quando um estudo envolve entrevistas extensas ou quando a entrevista é a técnica principal do estudo, recomendamos que use um gravador”. No caso desta pesquisa, foi importante estar atento a cada palavra que o educador narrava para que, se pudesse, posteriormente, realizar a análise dos dados obtidos.

Minayo (2001) explica que a utilização das entrevistas, como instrumento de coleta de dados, possibilita obter informações sobre valores e atitudes dos entrevistados:

Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. [...] Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (MINAYO, 2001, p. 57-58).

A intenção foi transcrever as falas dos entrevistados após a gravação, como sugere Minayo (2001). Dessa forma, a entrevista foi realizada fora dos horários, em que os professores ministram aulas, diminuindo possíveis desconfortos aos entrevistados e à escola.

A quantidade de sessões decorrente da fácil aproximação estabelecida com os educadores foi apenas de uma sessão. O local das entrevistas foi estabelecido de acordo com as possibilidades dos entrevistados.

Fizemos um contato informal com os participantes da pesquisa, para que eles pudessem manifestar interesse ou não em participar da pesquisa, esclarecendo que poderiam interromper e abandoná-la quando quisessem, diminuindo desconfortos ou riscos.

Os sujeitos da pesquisa são educadores da Educação Infantil da rede pública que estavam dispostos e confortáveis para apresentar sua trajetória, seus sentimentos quanto à profissão. Esses sujeitos estão próximos da região onde moro, já que minhas inquietações iniciaram no local em que eu iniciaria minha atuação como professora. Sendo assim, foram excluídos da pesquisa os sujeitos que não atenderem a esses critérios, ou seja, que não se demonstraram inclinados a participar e que não se encontravam na região pré-determinada.

Foi elaborado um roteiro de perguntas, a saber:

Quadro 1 - Questões levantadas para a pesquisa.

Por que escolheram a docência?
Como foi o processo de entrada na graduação em Pedagogia?
E a entrada na rede pública?
Quais foram as experiências que marcaram a sua docência?
E as relações com os pais?
Com a equipe escolar?
E as crianças?

Perguntas elaboradas de acordo com os estudos realizados sobre a temática.

Fonte: Da autora (2018).

Tais perguntas serviram, para nortear a entrevista, mas já pela primeira pergunta foram desencadeadas várias outras questões pertinentes ao trabalho. Os questionamentos referidos baseiam-se no conceito de experiência de Larrosa (2002) que nos possibilita desdobrar outras questões: como foi percebida pelas pessoas do seu cotidiano a escolha pela docência? Sofreram algum tipo de preconceito ou discriminação? Durante a análise perceberemos que o preconceito existe e como ele é construído hoje.

A análise dos dados foi realizada, com base nas problematizações das narrativas, baseadas em conceitos de gênero, identidade docente e experiência. As análises de dados foram norteadas pelas categorias emergidas, por meio das narrativas, tendo como referência

os questionamentos levantados inicialmente. O conceito de categorias, proposto por Minayo (2001), demonstra como foi pertinente o uso da categorização, para organizar os dados obtidos, uma vez que:

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001, p. 70).

Assim, o uso das categorizações serviu para orientar a organização e análise dos dados obtidos na entrevista com os educadores da rede pública. Essas categorizações foram elaboradas, baseadas nas questões levantadas nas perguntas e nas respostas dos entrevistados, as quais fizeram emergir outras categorias.

3.1 Categorias de análises baseadas nos sabores estranhos dos doces

A questão de lugar: que aquele homem estava fazendo lá?

A norma está inscrita entre as “artes de julgar”, ela é um princípio de comparação. Sabemos que tem relação com o poder, mas sua relação não se dá pelo uso da força, e sim por meio de uma espécie de lógica que se poderia quase dizer que é invisível, insidiosa. **Foucault.**

As categorias de análises não se encontravam prontas, acabadas, apesar de existir um roteiro de perguntas. As entrevistas fizeram emergir diversas questões sobre a docência masculina, em uma perspectiva pós-crítica; há uma imensidão de possibilidades, sobre isso. Paraíso (2014, p. 27) explica:

Argumento que em nossas metodologias temos, por um lado, algumas premissas e alguns pressupostos importantes que nos auxiliam a construir nossos caminhos e, por outro lado, alguns procedimentos gerais que nos possibilitam a abertura e a coragem necessárias para pesquisar em educação sem um método previamente definido a seguir.

Desse modo, ao mesmo tempo em que temos diversas possibilidades, isso não acontece sem a construção de caminhos que se materializam por meio de alguns pressupostos. Destaco algumas premissas que Paraíso (2014) considera fundamentais nas pesquisas pós-críticas. Uma delas é que “educamos e pesquisamos em um tempo diferente”. Nesse tempo:

Lutamos em nossos dizeres, em nossos fazeres e em nossas pesquisas educacionais contra algumas dessas criações modernas: o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento (PARAÍSO, 2014, p. 28).

Ou seja, não existe uma única concepção ou prática, mas uma pluralidade que povoa os diversos lugares. Assim, este trabalho aborda a perspectiva pós-crítica, no sentido de assumir uma luta pelos diferentes grupos: “Juntamo-nos, em nossas investigações a todos esses/as “diferentes” e buscamos maneiras de encontrar/formular linguagens no território da pesquisa educacional para abordar suas lutas, seus saberes e suas experiências” (PARAÍSO, 2014, p. 29), como neste trabalho, que busca ouvir as experiências dos professores na educação infantil, seu trajeto pessoal e suas práticas educacionais.

Em uma perspectiva pós-crítica, de acordo com Paraíso (2014, p. 29), as categorias de análise são ampliadas e passam a atentar-se às questões de “[...] gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidade, multiculturalidade etc.”.

Paraíso (2014), ainda, destaca outra premissa dos estudos pós-críticos que se entrelaça com esta pesquisa se pauta na afirmação epistêmica de que “a verdade é uma invenção, uma criação”. Baseando-se nas ideias de Foucault (2000), a autora ressalta que o que existem são “regimes de verdade”, ou seja, discursos criados na sociedade que foram estabelecidos como únicas verdades. Quando problematizamos os discursos criados como verdadeiros e únicos, podemos entender o processo de sua construção, as relações de poder, os discursos deixados à margem para que determinados ficassem no centro.

Paraíso (2014) trata de outro pressuposto muito pertinente: “o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz”. Como neste trabalho:

Buscamos, então, estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com os próprios discursos para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento. Perseguimos e mostramos suas tramas e suas relações históricas. Analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito (PARAÍSO, 2014, p. 30).

Quando Paraíso pondera que o “sujeito é um efeito das linguagens”; um conceito que ela traz para a discussão é o de subjetivação, ou seja, “[...] as formas pelas quais as práticas vividas constituem medeiam certas relações da pessoa consigo mesma” (PARAÍSO, 2014, p. 31). Durante as análises, foi possível perceber como essa subjetivação age nos

comportamentos dos professores e nos fez compreender que “[...] toda subjetividade é, ao mesmo tempo, uma tentativa de captar e moldar o sujeito pelos saberes e poderes, e uma reserva de resistência ou de fuga à captação de sua forma” (RABELO, 2013, p. 211). O que dizem dele passa a ser o sujeito.

Além disso, nessas pesquisas, consideramos que, em diversas instituições, no caso a escola, há relações de poder de diferentes tipos. Nesta pesquisa, tratamos sobre a de gênero que, no espaço escolar da educação infantil, sofre com as normalizações estabelecidas que regulamentam a forma de agir de cada sexo (PARAÍSO, 2014).

Nesse sentido, o pressuposto de que a diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar, em nossas pesquisas, faz com que as forças se multipliquem. O trabalho com as metodologias de pesquisa pós-críticas também considera “[...] qualquer discurso como uma invenção. Isso instiga-nos a fazer outras invenções e a “pensar o impensado” nesse território” (PARAÍSO, 2014, p. 44).

Considerando essas perspectivas que foram apontadas, esta pesquisa tem suas principais categorias de análise emergidas durante o processo de coleta de dados. As questões foram surgindo, a partir de minha imersão nas entrevistas realizadas que me possibilitaram articular e “brincar” o que esse tipo de pesquisa permite experimentar.

Após esse processo, lemos os “ditos e escritos” para montar, desmontar, remontar o que já foi dito. Depois de obter os materiais empíricos, perguntamos e interrogamos o que fazer com todo o material? Neste trabalho, uma interrogação realizada por Paraíso (2014, p. 39) se torna preponderante: “Quando e como, em um discurso, as rupturas acontecem e se abrem campos de possibilidades?”.

São essas análises que estão intimamente ligadas às relações de poder que vão multiplicando os sentidos e os significados, para mostrar que as coisas não são de um só modo, ou seja, não existe fixidez de significado. E, durante nossa pesquisa, poetizamos, porque, para fazer poesia, temos que estar abertos, criarmos, assim como a pesquisa pós-crítica que rompe com diversos pensamentos estabelecidos como únicos e se abre a conhecer os diferentes modos de ver e ser (PARAÍSO, 2014).

Desse modo, esta investigação foi uma construção de permanente “espreita”, de experimentação dos diversos sabores, de abertura a encontros a fim de chegar a um caminho para a invenção baseada nos discursos ditos e escritos.

Assim, no próximo capítulo, fazemos o exercício de busca dos trabalhos realizados e nos debruçamos neles com a finalidade de encontrar a inspiração para a compreensão do objeto investigado e, além disso, ter material para “montar, desmontar e remontar o que já foi

dito”, compondo, recompondo e decompondo os aspectos principais da produção acadêmica acerca do tema.

4 MERGULHO NA PRODUÇÃO SOBRE A DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*És a princípio doce plasma submarino
Flutuando ao sabor de súbitas correntes Frias e
quentes, substância estranha e íntima De teor
irreal e tato transparente.*

Vinícius de Moraes

Como mergulhadora, viajo pelos sabores das correntes que me levam à pesquisa sobre a docência masculina e deixo-me levar, buscando pesquisas para tratar dessa “substância estranha” no contexto escolar.

Então, esse mergulho tem como objetivo identificar e analisar o conjunto de trabalhos que tratam da temática “Docência masculina na educação infantil”, com base em uma revisão sistemática desses estudos científicos. O levantamento bibliográfico foi realizado baseado em publicações acadêmicas em língua portuguesa – dissertações e teses

– no período de 2012 até 2017 da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se dos descritores específicos: “Educação, Gênero, Homens, Educação Infantil”. Tal levantamento teve como inspiração a pesquisa desenvolvida por Böhm e Campos (2013), que buscou coletar dados acerca da docência masculina, na educação básica, considerando as bases de dados entre os anos de 1993 até 2011.

Sendo assim, este estudo do conhecimento restringiu-se à busca, em uma biblioteca virtual e de pesquisas que trataram, especificamente, da educação infantil em um período posterior ao abordado pelas autoras Böhm e Campos (2013). Esse procedimento de coleta de dados levou à obtenção de 208 resultados. A partir das análises dos títulos, resumos e palavras-chave, constatamos que doze trabalhos abordavam a temática em estudo com algumas ressalvas e os demais trabalhos se afastavam totalmente do tema central.

Os resultados obtidos pela busca permitiram organizar os trabalhos da seguinte forma: os que atendiam parcialmente aos propósitos da pesquisa e os que se aproximavam mais do estudo pretendido. Essa organização será apresentada e discutida após uma análise geral dos trabalhos.

Dessa maneira, após o levantamento e a seleção dos materiais, tais pesquisas são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Levantamento das produções acadêmicas.

(Continua)

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS- CHAVE:	ANO	TIPO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	ESTADO
Transitando na fronteira: A inserção de homens na docência da educação infantil	GOMIDES, Wagner Luiz Tavares	Educação de crianças. Professores de educação pré- escolar. Identidade de gênero na educação.	2014	Dissertação	Programa de Pós- Graduação em Educação	UFV	Viçosa- MG
Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade	PEREIRA, Maria Arlete Bastos	Educação Infantil. Docentes. Homens. Relações de gênero. Identidade de gênero. Gênero e saúde.	2012	Dissertação	Programa de Pós- Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência	UNIFESP	Guarulhos - SP
A presença de homens docentes na educação infantil: lugares (des)ocupados	SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da	Homens na Educação Infantil. Relações de gênero. Cultura. Formação de professores.	2015	Dissertação	Programa de Pós- Graduação em Educação	UFRN	Natal- RN
Gênero e educação infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil	SANTOS, Lilian Borges dos	Educação Infantil. Docência Masculina. Gênero.	2014	Dissertação	Programa de Pós- Graduação em Educação	UFPEl	Pelotas – RS
Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão	MENDONÇA, Michelle Mariano	Educação Infantil. Docência Masculina. Gênero.	2016	Dissertação	Programa de estudos Pós- Graduados em Educação: História, Política e Sociedade	PUC	São Paulo- SP
A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?	LOPES, Elsa Santana dos Santos	Educação Infantil. Creche. Relações de Gênero. Educadores homens. Educação e cuidado.	2015	Tese	Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo	PUC	São Paulo- SP

Quadro 2 - Levantamento das produções acadêmicas.

(Conclusão)

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS- CHAVE:	ANO	TIPO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	ESTADO
A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?	ALVES, Benedita Francisca	Relações de Gênero. Docência. Educação infantil. Formação.	2012	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	UNIFOR	Fortaleza – CE
Heteronormatividade e educação infantil: uma análise a partir da feminização do ensino	VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixão e	Heteronormatividade. Educação Infantil. Políticas públicas.	2014	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	UNIFOR	Fortaleza- CE
Docência e gênero: um estudo sobre o professor Homem na educação infantil da rede municipal de Ensino de Rio Verde (GO)	NUNES, Patrícia Gouvêa	Educação Infantil. Relações Sociais e de Gênero. Docência e Gênero.	2013	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	PUC-GO	Goiânia - GO
Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz	CARVALHO, Ana Márcia de Oliveira	Educação Infantil. Homens. Relações de gênero. Vivência pedagógica. Fenomenologia. Alfred Schutz.	2015	Dissertação	Pós-graduação em Educação Sexual	Unesp	Araraquara - SP
Ciência e tecnologia: desequilíbrios de gênero na docência da educação superior	GOMES, Marcia Cristina	Gênero. Mulheres. Ciência e tecnologia. Docência. Ensino superior.	2015	Tese	Doutorado em Ciências Sociais	PUC-SP	São Paulo- SP
A hermenêutica epistemológica e ontológica de gênero na Educação básica: uma análise da inserção de professores e professoras no magistério	SANTOS, Renato Mendes dos	Professoras. Professores. Magistério. Identidade e Gênero	2014	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Teologia	Faculdades EST	São Leopoldo- RS

Fonte: Da autora (2018). Elaborado com base nos dados recolhidos por meio do estudo.

Pode-se observar que as pesquisas localizadas, em sua maioria, são realizadas por mulheres e, nos grandes centros de pesquisa, como constatado por Böhm e Campos (2013) em suas investigações.

Quanto à área de estudo, esses trabalhos concentram-se, nos cursos de pós-graduação em Educação (oito), já que abordam um assunto referente aos/às profissionais que trabalham na escola, contudo existem estudos da Teologia, Psicologia e Ciências Sociais preocupados com as questões de gênero.

Outra análise que se pode realizar é a partir das palavras-chave que se repetem nos trabalhos e que permitem manter relações com esta pesquisa ou não. Dez trabalhos trazem a palavra “Educação Infantil” e outras relacionadas, como “Educação de crianças”, ou seja, a maioria mantém um dos pontos de contato com a pesquisa deste trabalho.

Com relação à palavra-chave “Docência Masculina”, encontramos outras, presentes em um total de oito trabalhos, que pretendem chegar ao mesmo significado e que permitem importantes problematizações: as palavras “professoras/professores”, “professores da educação pré-escolar”, “docentes”, “homens”, “homens na educação infantil”, “educadores homens”. Em alguns casos, percebemos como a linguagem ou quem se apropria dela percebe a necessidade de reafirmar que se refere ao homem.

Isso, também, é perceptível quando nos voltamos aos títulos das dissertações e teses. Sete delas utilizam a expressão “professor homem”, “homens docentes”, “professores do sexo masculino”.

Essas expressões devem-se a questões historicamente construídas, em relação à língua e que estabelecem estreitas ligações com o assunto sobre gênero, as percepções e naturalizações sobre o mundo. Desse modo, a linguagem representa uma das áreas que se cristaliza e naturaliza as diferenciações entre masculino e feminino:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural" (LOURO, 2003 p. 65).

Algumas palavras na língua já supõem que estão incluídos homens e mulheres, mas, segundo Louro (2003), essas palavras pretendem se referir apenas aos homens, ocultando as mulheres, além de demarcar tantas outras questões sobre gênero. A partir daí, podemos entender o uso do termo “professores homens”. Essa forma de se referir à docência masculina parece ter a intenção de deixar claro que não se trata da docência feminina e masculina, mas,

sim, especificamente dos homens. Essa forma de abordagem, também, permite-nos reflexões sobre o que é comum, a presença feminina na escola, em razão do binarismo masculino/feminino e as representações sociais de cada um.

Seguindo a uma análise de maior ou menor proximidade dos estudos com a pesquisa em questão, nota-se que nove estudos estão próximos das intenções desta pesquisa. Para compreender essas proximidades apresentamos uma análise de cada um dos trabalhos obtidos com a busca.

O primeiro trabalho encontrado nas buscas, “Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil”, Gomides (2014) descreve um percurso histórico, relacionando família, mulheres e escola, trazendo a criação das creches e do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa e, por último, as discussões das experiências no curso de Pedagogia. O trabalho teve como objetivo “compreender o trânsito de homens e mulheres nessa fronteira de indefinições identitárias” (GOMIDES, 2014, p. 6). As discussões são realizadas, com base nas entrevistas com dez pessoas entre estudantes, coordenadoras e professoras dentre as quais quatro são alunos do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFV. Além disso, entrevistaram-se as professoras regentes que participaram do estágio desses alunos, assim como as coordenadoras das escolas. Portanto o autor vai entrelaçando sua própria história com a dos profissionais formados, estudantes, recém-formados da UFV e profissionais que trabalham em instituições de ensino. Constatou-se com esse estudo que os professores buscam cargos administrativos na escola como uma forma de proteção das salas de aula de educação infantil.

O próximo estudo é de Pereira (2012) que, em sua dissertação “Professor Homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade”, utiliza os estudos das relações de gênero que influenciam nessa construção de identidade. O objetivo do trabalho é compreender a construção da identidade do professor da Educação Infantil. Foram entrevistados cinco professores da rede municipal de Guarulhos com o intuito de conhecer suas trajetórias como docentes. Além disso, a autora realiza uma revisão bibliográfica, explorando alguns conceitos, como gênero, identidade e, novamente, observa-se uma breve descrição da história da Educação Infantil, apresentação do lugar de estudo e, por último, a discussão das entrevistas cada uma em um subtítulo. A autora constata que a identidade docente está em construção e o binarismo masculino/feminino ainda está arraigados às práticas cotidianas.

O trabalho “A presença de homens docentes na educação infantil: lugares (des)ocupados”, de Silva (2015), avalia os conceitos, como cultura e gênero, tentando analisar as implicações à presença da docência masculina na Educação Infantil. Utilizou-se de

entrevistas semiestruturadas com dois professores da Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de Natal. O autor organizou os dados da seguinte forma: um primeiro grupo, em que os docentes são vistos como “perigosos”, “poderosos”, “respeitados”, símbolos de autoridade, consolidando a imagem de que o cuidado das crianças é algo típico de mulheres. O segundo refere-se ao binômio masculino/feminino presente dentro do cotidiano de Educação Infantil. O terceiro foco de discussão encontra-se na necessidade de afirmação da sexualidade dos educadores infantis. O quarto foco trata-se das incompletudes da formação inicial e continuada desses profissionais. O trabalho visa à desnaturalização do que cultural e historicamente são associadas a ações de homens e mulheres. Verificou-se com a pesquisa que a docência na Educação Infantil é conflituosa, mas também lugar de resistência, em especial, no que se refere a gênero.

Santos, L. (2014) apresenta um estudo denominado “Gênero e Educação Infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil analisa a docência masculina na Educação Infantil de Pelotas/RS”. É importante frisar que a autora não aborda o professor infantil, mas um auxiliar que trabalha junto com uma professora. Traça como objetivo a compreensão dos sentidos do educar e cuidar na rede do município de Pelotas/RS. A pesquisa utilizou-se de observações, entrevistas semiestruturadas com a professora e o auxiliar e conversas informais com as crianças entre quatro e cinco anos. A pesquisadora explicita que algumas dificuldades dessa presença advêm dos comportamentos estabelecidos como padrão, como o medo de abusos, principalmente, por parte das pessoas do sexo masculino. Expõe o motivo da escolha pela profissão que se apresenta diferente quanto a homens e mulheres, segundo suas verificações. O trabalho realiza um percurso pela história, depois uma caminhada por algumas problematizações de gênero, discurso e identidade, além de promover algumas discussões sobre gênero e dedicar um capítulo para o mapeamento histórico da “Educação infantil, gênero e infância em Pelotas”. E outro mapeamento dos estudos, envolvendo a temática, para, em seguida, apresentar e entrelaçar as análises a partir das entrevistas e observações. A autora infere que a investigação poderá contribuir com os estudos já realizados na área.

Seguindo sobre os estudos coletados, a pesquisadora Mendonça (2016), em seu trabalho sobre o “Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão”, estuda uma escola onde se encontrava pelo menos um professor e um gestor, em um centro municipal de educação infantil, em São Paulo. O objetivo do trabalho foi investigar a trajetória da docência e gestão masculina no local citado. O tipo de pesquisa escolhida foi denominada pela autora como

analítico-descritiva e procurou obter o entendimento e a visão de profissionais da instituição e dos familiares das crianças sobre a presença masculina docente. Para tanto, utiliza-se da análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Baseou-se, teoricamente, em autores, como Berger y Luckmann para tratar de socialização primária e secundária; Apple e Scott para trabalhar com conceito de gênero, além de Carvalho, Moreno e Louro. Semelhante a alguns trabalhos explicitados, neste cenário, a autora traz um levantamento da produção acadêmica e uma trajetória histórica da Educação Infantil, relacionando esses aspectos às legislações. Expõe, também, alguns dados da educação infantil em São Paulo e, além disso, traz as concepções e o contexto da escola. Por último, apresenta as entrevistas analisadas dos professores, diretor, coordenadora pedagógica e famílias. A pesquisa constata que a presença de docentes do sexo masculino permite o debate e mudanças de discursos e práticas, ao mesmo tempo, que levanta novas questões, trazendo à socialização referências diferentes de as mulheres.

Continuando as exposições, Lopes (2015), em sua tese, trata da “Presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?”. Pesquisa a trajetória de vida de professores de crianças pequenas da rede municipal de Santo André. O trabalho tem como objetivo conhecer quais são os sentidos que esses profissionais dão a si mesmos e a sua prática, além dos significados que a sociedade lhes atribui. Algumas percepções da autora foram: o estranhamento e os conflitos com a presença masculina, a dúvida quanto à heterossexualidade desses homens, medos com relação às crianças, em especial, do sexo feminino. Essas questões estão presentes tanto em familiares como em gestores e colegas. Apresenta, também, estratégias de enfrentamento desses educadores diante de tais situações. A partir da pesquisa, a autora percebe que a presença masculina causa estranhamento, conflito, dúvida em relação à sexualidade do educador, além de receios e medos.

Em “A Experiência Vivida de Professores do Sexo Masculino na Educação Infantil: Uma Questão de Gênero?”, Alves (2012) realiza uma análise da experiência de oito professores atuantes da rede municipal de Educação Infantil da cidade de Fortaleza. O trabalho buscou conhecer os homens que atuavam na educação infantil, entender suas escolhas profissionais, suas práticas e os tipos de discursos presentes no ambiente escolar. A autora utiliza do termo “professores homens” para se referir a esses docentes. Realiza algumas problematizações como a elaboração do que é ser homem, o sentido de cuidar e a presença predominantemente feminina nas instituições de educação da infância, com base em autores como Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Marília Pinto Carvalho, Tomaz Tadeu da Silva, Débora Sayão. O trabalho traça um percurso da história da educação infantil, passando pelas

legislações e, posteriormente, faz uma análise das falas dos professores entrevistados, sendo uma das pesquisas que mais se aproximam da proposta desta dissertação. A autora notou que a pesquisa mostrou-se como uma forma de desconstruir ideias preconcebidas e únicas.

Outro trabalho encontrado nessa busca foi o de Vasconcelos (2015) sobre “Heteronormatividade e Educação Infantil: Uma Análise a partir da Feminização do Ensino”. O estudo analisa documentos oficiais que discorrem sobre as políticas públicas para a Educação Infantil, e as ideias de separação de competências por gênero, colocando os homens como seres de outro planeta no contexto da instituição educacional. As pesquisas demonstraram que, nos documentos considerados, existem formas de aprisionar a figura da mulher à profissão de professora. Cresce, dessa forma, pronunciamentos que separam as competências de homens e mulheres, distinguindo os homens na posição de “alienígenas” na educação infantil.

O estudo de Nunes (2013) aborda a “Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)”. Utilizou-se da análise de documentos, aplicação de questionários e entrevistas com a intenção de analisar o professor da educação infantil dessa cidade e como a comunidade escolar o percebe. Primeiramente, realizaram-se visitas, observaram-se os locais, aplicaram-se questionários para, em seguida, entrevistar os professores e os que conviviam com eles no ambiente escolar, bem como os pais e as mães de alguns alunos/as. A pesquisa se fundamentou em Scott, Louro, Assunção, Carvalho, Rosemberg, além de valer-se de Boudieu e Connel para tratar dos conceitos Habitus, violência simbólica e masculinidades, respectivamente.

A autora organizou seu trabalho, apresentando as ideias sobre gênero e promovendo relações entre esse conceito, a profissão e o docente, além de discutir sobre as políticas educacionais para a Educação Infantil. Em outro capítulo, apresenta o município e as instituições, realizando uma análise dessas e dos/as professores/as desse espaço e, no último capítulo, faz um aprofundamento dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta. Observou-se que, no local de realização do estudo, destacaram-se as relações de poder e que os homens nesses espaços mantêm características tidas como ligadas à masculinidade. Esse trabalho é considerado importante para as discussões que se pretende desenvolver nesta investigação.

Em “Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil, sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz”, Carvalho (2015) busca refletir sobre os significados e sentidos que os homens conferem ao trabalho com crianças de zero a cinco anos. Assim, realiza-se um estudo da vivência de quatro professores,

optando-se pela metodologia qualitativa fenomenológica com base em Alfred Schutz. Os resultados obtidos se aproximam de outras pesquisas, como relação ao questionamento da sexualidade masculina do professor e a necessidade de maior comprovação de suas competências profissionais. Como em outros trabalhos, esse estudo busca traçar o caminho da Educação Infantil, explorar a ideia de gênero e masculinidades, a inserção dos homens na educação infantil, explicar o tipo de análise adotada e, por último, uma discussão das entrevistas.

A próxima abordagem sobre a temática é de Gomes (2015) que, em sua tese “Ciência e tecnologia: desequilíbrios de gênero na docência da educação superior”, aborda as problemáticas envolvidas nas questões de gênero. Tem como objetivo analisar as condições de trabalho dos professores, os valores sociais que colaboram para os preconceitos e de que forma são problematizados para serem enfrentados. Contudo foca-se na presença feminina, na educação superior em ciência e tecnologia, passando pela representação do feminino, os preconceitos e discriminações, a trajetória escolar das mulheres, além do conhecimento da história de vida de algumas mulheres por meio de narrativas. Utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental, além de história de vida oral. O estudo aponta a necessidade de mais do que a inserção das mulheres no ensino superior é a elaboração de novas relações com base na justiça social, respeito e dignidade humana.

Finalmente, temos a dissertação de Santos, R. (2014), cujo título é “Hermenêutica epistemológica e ontológica de gênero na educação básica: uma análise da inserção de professores e professoras no magistério”. A investigação explora a constituição da identidade de professores e professoras da Educação Básica, desde as questões que se referem ao sexo, cor/raça até a escolaridade. O estudo teve como propósito entender e analisar a construção identitária de professores e professoras, atuantes no Pará, em relação à identidade e gênero.

O autor organiza os capítulos, apresentando os estudos bibliográficos e considerando a trajetória histórica da educação, com base nos dados quantitativos sobre o perfil desses/as profissionais, chegando à conclusão de que, em sua maioria, quem compõe o quadro de professores/as da Educação Básica são as mulheres. Esse estudo colabora para enfatizar a importância de se pensar essas masculinidades em um lugar predominantemente de mulheres, já que ressalta como nos espaços normatizantes residem práticas de determinação de gênero, identidade, dentre outras que são assumidas por homens e mulheres cotidianamente.

Após a análise dessas produções, observa-se que uma parte significativa dos estudos utiliza uma metodologia qualitativa que estabelece ligações entre os aportes teóricos e os dados coletados, principalmente, a partir de entrevistas e, em alguns casos, com outros

recursos como observação, questionários e análise documental. Em apenas dois trabalhos, não foi feito o uso de entrevistas, em um deles apenas a pesquisa bibliográfica foi utilizada.

Esse levantamento foi baseado no estado do conhecimento (2012-2017) e nos possibilitou conhecer, analisar e avaliar a produção acadêmica, na qual se evidencia o caminho trilhado por homens, na construção da docência na educação infantil, cujo trajeto é marcado por medos, interdições, desconfiança e resistências. A construção social e cultural da docência como uma profissão afeita às mulheres produziu e foi produzida em meio às representações, que marcam a profissão com atributos da feminilidade referente, as quais agenciam o afeto, o cuidado, o carinho, a sensibilidade e o amor maternal como requisitos naturalizados e colados à docência na educação infantil.

Essas representações, embora por vezes conflitantes, tipificam professoras e professores. De um modo talvez um tanto esquemático, poder-se-ia dizer que a representação dominante do “professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio "maternal" à aprendizagem dos/das alunos/as” (LOURO, 1997b, p. 107).

Outras buscas por teses e dissertações, produzidas de 2012 a 2016, utilizando como palavras-chave: “Educação, Gênero, Homens, Educação Infantil” foram realizadas, como na base de dados da Capes e obteve-se o número de 71792. Muitos desses resultados desviam-se do conjunto de palavras composto, para a investigação, porém outros trabalhos não encontrados na primeira busca foram visualizados nesta. Contudo o propósito desta dissertação não é realizar o estado de arte acerca da temática em questão, apenas se aproximar e mapear a produção de forma objetiva.

Este capítulo pretendeu dar lugar, para as produções acadêmicas recentes, demonstrando como diversas áreas, em especial, a educação, vêm se ocupando com o assunto e problematizando a temática. Além disso, possibilitou a reflexão sobre a construção histórica, social e cultural da docência masculina na educação infantil, para que, assim, talvez, possamos demonstrar que alguns homens resistem, negociam e se mantêm nessa atividade, demonstrando que as masculinidades são múltiplas e plurais.

No próximo capítulo pretende-se saborear mais o conceito de identidade docente que é envolvida por constâncias e desafios.

5 SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE

Quando abordamos o conceito de identidade docente, notamos sua relação com a temática do trabalho. De acordo com Garcia (2009, p. 112), “[...] é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam.”. Essa identidade se constrói envolvida pelas histórias, concepções, rituais, conhecimentos e está ligada com o que o/a profissional pensa de si e dos/as outros/as. Como já dito, ela é uma construção e não algo já definido.

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (GARCIA, 2009, p. 112).

A identidade docente é um processo de visões diferentes, dependendo de cada situação, contexto das experiências vivenciadas das suas práticas. Assim, não se pode referir a uma única identidade docente, mas a identidades docentes, pois um/a mesmo/a profissional pode assumir mais de uma identidade dependendo do contexto.

Apesar do entendimento da pluralidade da identidade docente, percebemos que existem identidades hegemônicas que são legitimadas e impostas como verdade, como podemos notar na identidade docente da educação infantil. Todas as vivências, discursos, conhecimentos e significados colaboram à construção dessa identidade que é desenvolvida, ao longo do processo de formação do/a docente. Isso influencia nas formas de compreender e atuar na docência.

Compreende-se, de acordo com Tardif (2014, p. 11) o saber dos/as professores/as como “o saber deles e está relacionado à identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional”. Desse modo, a identidade docente não é constituída, apenas, de conceitos, mas de histórias, experiências, práticas, vivências, sentimentos. Ouvir os docentes da educação infantil é buscar tudo isso e entender como se constitui sua identidade em um espaço composto majoritariamente por mulheres.

Ainda, Tardif (2014, p. 21) afirma que os saberes dos/as docentes advém de diversas referências, como dos “[...] diferentes momentos da história de vida e de carreira pessoal e profissional [...]”, que é percebido durante os relatos dos professores sobre sua trajetória até a docência na educação infantil.

A identidade docente se relaciona com a formação e, neste processo, há vida social de cada docente que influencia na formação, visto que as experiências vivenciadas estão relacionadas com a sua formação e conseqüente construção de sua identidade(s) docente(s).

Quando ouvimos os docentes da educação infantil, temos a consciência de que sua identidade docente é influenciada pelo meio e percebe-se que não falamos de apenas uma identidade, mas diversas dependendo da situação vivenciada, ou seja, os/as docentes transitam por meio dessas identidades.

Moita Lopes (2003, p. 19) mostra a relação entre discurso e identidade, que, segundo ele, “[...] todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na sua vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular, assim como seus interlocutores”, por isso, nossa insistência em destacar que existem diversas identidades para um/a mesmo/a docente.

As narrativas colhidas neste trabalho permitem uma reflexão sobre as identidades docentes, de forma geral, mas também as especificidades das identidades docentes masculinas. Essas especificidades podem ser entendidas, quando compreendemos o conceito de gênero que cria padrões de comportamentos quanto às atitudes masculinas e femininas, influenciando na elaboração das identidades docentes.

6 SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO

Nossa compreensão sobre essa categoria analítica fundamenta-se, principalmente, nos estudos de Louro (1994, 1997a, 1997b, 2003) e Scott (1995). Dessa forma, o conceito de gênero trata de um aspecto relacional entre mulheres e homens que, ao rejeitar o sentido do determinismo biológico, passa a envolver valores construídos socialmente ao longo da história. Ao passo que ele, o gênero, torna-se “a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. Ele é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 75).

Scott (1995, p. 76) afirma que a palavra gênero forjou a separação dos "papéis" destinados aos homens e às mulheres. A utilização desse termo enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

Com relação ao uso do termo gênero no Brasil, Louro (2003, p. 23) afirma que “[...] no final dos anos 80 que, a princípio timidamente, depois mais amplamente, feministas passarão a utilizar o termo "gênero"”. Para a autora, inicialmente, o termo gênero foi usado para se referir aos estudos sobre as mulheres e, apesar de ainda existir esse viés, esse termo também está se referindo aos homens.

A definição de Scott, para a palavra gênero, apresenta-se mais complexa do que foi primeiramente exposto pelas feministas, sendo composta por duas partes e em subpartes:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

Além da conceituação em duas partes, a autora trabalha com a existência de quatro elementos quanto à questão de gênero. O primeiro refere-se às representações culturais simbólicas invocadas; e o segundo aos conceitos normativos presentes em diversas instituições como a escolar, a religiosa e científica reafirmando o binarismo homem e mulher. O Terceiro aspecto é que o gênero não é construído apenas no parentesco ou no lar, mas na política e, também, na economia. O quarto aspecto refere-se à identidade subjetiva.

Na mesma linha de pensamento de Scott, a pesquisadora Louro (2003) destaca que a concepção de gênero, em uma perspectiva de forjar papéis, é uma visão muito simples e

restritiva. Assim, ressalta que precisamos repensar as várias maneiras de ser homem e ser mulher e, sobretudo, as relações de poder que envolvem a produção dessas masculinidades e feminilidades hegemônicas. Assim, o conceito de gênero envolve, como se podem notar, relações de poder, assim “[...] pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro” (SCOTT, 1995, p. 92).

No que se refere à relação gênero e desigualdades, Louro (2003) reafirma as ideias de Scott quando coloca que foram as feministas que elaboraram a distinção entre gênero e sexo. A concepção defendida não pretende negar a biologia, mas enfatiza “[...] a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2003, p. 22), ou seja, é um conjunto de fatores que constituem o ser homem e o ser mulher.

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2003, p. 22).

A necessidade de entender o conceito nessa complexidade apresentada é pensar “[...] de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (LOURO, 2003, p. 23), já que são construções diferenciadas historicamente e, em uma mesma sociedade, podem-se ter diferentes concepções.

O gênero é entendido, desse modo, por Louro (2003, p. 24) como “[...] constituinte da *identidade* dos sujeitos”. A partir dessa conceituação, a autora coloca o conceito de identidade em jogo, para ela, as formas de ser são múltiplas, plurais, mutáveis, flexíveis e, muitas vezes, contraditórias.

A desconstrução do binarismo – masculino e feminino – abrange a ideia de pluralidade e de combinação, junção, no qual o masculino contém também o feminino e vice-versa.

A proposição de *desconstrução* das dicotomias — problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (LOURO, 2003, p. 3).

Nessa concepção, pode-se pensar em “brechas” nos modos formatados de ser homem e de ser mulher, ou seja, nas fissuras possíveis podemos desconstruir as identidades fixas e naturalizadas. O binarismo é construído, assim, a desconstrução trabalha contra essa lógica,

faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. “A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita” (LOURO, 2003, p. 32).

A oposição construída acerca de uma única forma possível de ser homem, diferente de uma única forma de ser mulher exclui “[...] todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas” (LOURO, 2003, p. 34).

Considerando a ideia de gênero, na perspectiva de identidade construída socialmente, Louro (2003, p. 25) afirma que as diferentes práticas e instituições “fabricam os sujeitos”. Ou seja, é nas relações sociais que eles se constituem como homens e mulheres, em especial, nos enunciados construídos por meio de discursos, representações e ações de ser e estar no mundo.

Essas criações são mutáveis e vão se constituindo e transformando-se, ao longo do tempo, ao passo que são sempre transitórias, transformando-se não apenas, ao longo do tempo, historicamente, como também se modificando na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (LOURO, 2003, p. 28).

As identidades sociais são plurais, históricas e reelaboradas constantemente, de acordo com as mudanças dos pensamentos de cada sociedade em cada período histórico. Desse modo, é possível entender:

[...] o fazer-se homem ou mulher como um processo e não um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construções através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade (LOURO, 1994, p. 36).

Essa perspectiva de gênero e sua interface com a construção das identidades também se relaciona com o processo histórico, uma vez que noção foi construída ao longo do tempo.

O que nos interessa não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou se pensa sobre a diferença. Gênero se refere, portanto, ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto [...] (LOURO, 1997a, p. 77).

Refletir como cada gênero era percebido, em cada momento histórico, em especial, do ponto de vista da história do magistério, demonstra-se relevante para entender o processo da feminização da educação. Nesse sentido, Louro (1994) reafirma a importância dos estudos históricos voltados à perspectiva de gênero:

Creio que devemos lembrar também que há diferentes construções de gênero uma dada sociedade em contextos históricos diferentes (o que por sua vez supõe dizer que o gênero tem história, que o feminino e o masculino se transformam historicamente e socialmente). Por fim, em todos esses processos, ao se pensar na construção, parece-me que está implicada a ideia de socialização, de formação, de educação. Dessa perspectiva decorrem, no meu entender, as possibilidades – e as potencialidades – de uma leitura histórica da educação sob a perspectiva do gênero (LOURO, 1994, p. 35).

Se há transformações históricas, no ser feminino e masculino, refletem-se na predominância da docência masculina ou feminina em cada momento histórico. Para Louro (1997b, p. 89), o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola e a docência são “atravessadas pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e do feminino”. Nota-se a importância de percorrer historicamente a educação e perceber como essas relações de gênero e docência foram construídas, sobretudo, quanto aos processos envolvendo a criança pequena.

7 PROCESSO HISTÓRICO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

“A história é a ciência dos homens, dos homens no seu tempo.”

Bloch

A abordagem histórica da educação acerca do/a docente, em uma perspectiva voltada para análise das relações de gênero, “[...] vêm proliferando de maneira significativa, desde a produção de teses e dissertações até a presença da temática nas revistas educacionais brasileiras e a realização de encontros nos quais a questão ocupa espaço central” (CATANI, 1997, p. 588).

Quando abordamos gênero e magistério, Louro (1997a, p. 77) contribui com a discussão, ao ressaltar que “num primeiro olhar [...] estaria se tratando aqui do exercício do ensino como uma ação desempenhada por pessoas de um determinado gênero e, novamente, a associação imediata seria com o gênero feminino”.

Pensando na escola, como uma dessas instituições que constroem identidades e as naturalizam, a proposta é delinear brevemente um caminho pela educação, de forma geral e posteriormente, em específico, no Brasil, considerando o gênero dos/as docentes durante essa jornada pela história.

Segundo Ariès (1986), antes mesmo de o Brasil ser descoberto, em outras nações, em que se desenvolvia o processo de escolarização, não existia um monopólio de uma classe, mas de um sexo, pois ela era excluída.

Quando nos referimos à educação no Brasil, de acordo com Chambouleyron (2004), logo após a chegada dos primeiros portugueses ao Brasil, os jesuítas preocuparam-se com a educação das crianças, como a Companhia de Jesus e outras ordens, como a dos Frades Menores. Esse fato levou a Companhia de Jesus de uma ordem missionária a uma ordem, também, docente.

O ensino era destinado aos meninos indígenas, mestiços e aos portugueses. Contudo, “à certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, sobretudo, voltam-se para os filhos dos senhores de terra” (PAIVA, 2007, p. 44).

Paiva (2007) afirma que, para a obtenção da adesão à cultura portuguesa, os jesuítas utilizaram a alfabetização dos índios para conseguir atingir esse objetivo. Além da aproximação dos índios com a cultura portuguesa, a intenção era educar as almas para torná-las dóceis e, para essa tarefa, foram recrutados os jesuítas. Assim, o processo educativo escolar:

[...] que se instala no início dos tempos modernos, se assenta, pois, na figura de um mestre exemplar. Diferentemente dos antigos mestres medievais, ele se tornará responsável pela conduta de cada um de seus alunos, cuidando para que esse carregue, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu. Para que isso aconteça, não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido. Por isso o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados. O mestre — e o jesuíta é seu exemplo mais perfeito — é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um "especialista da infância", ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura — ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos (LOURO, 2003, p. 92).

A pessoa mais adequada, para cuidar dos ensinamentos intelectuais e da alma, era quem possuía esses conhecimentos e virtudes, dessa maneira, os jesuítas assumem papel fundamental na educação brasileira, permanecendo, no país, seu modelo de ensino “[...] mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII” (LOURO, 2003, p. 94).

Pode-se afirmar que, durante o período de 1500 a 1822, a mulher estava totalmente ausente no processo de ensino. Ribeiro (2007, p. 79) ressalta que “tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas, não tinham acesso à arte de ler e escrever”. Em 1800, a educação para homens se fazia exclusiva, sendo que, nesse período, surge a escola “Seminário de Olinda” na qual o Bispo Azeredo Coutinho escolhe professores que são de Portugal para assumir o magistério no Brasil.

Nesse contexto, as atividades femininas se limitavam às atividades no espaço doméstico e as mulheres eram vistas como um objeto para a reprodução.

O paternalismo fazia com que a mulher restringisse sua atuação à esfera privada de sua casa, e sua ação pública se limitava a participar das atividades da igreja. O impacto dessa restrição levou a mulher a se recolher ao âmbito doméstico, à condição de mera reprodutora, tornando-se apenas um objeto de domínio masculino (RABELO; MARTINS, 2010, p. 6168).

A mulher é identificada como um ser inferior, por isso, não era necessário despender tempo preocupando com a sua educação. Essa ideia que se tem da mulher no Brasil advém de Portugal, já que o Brasil é sua colônia, de tal modo que “o sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil [...]. Gonçalo Trancoso, poeta português [...], afirmava que a mulher não tinha necessidade de ler e escrever e, se possível, não deveria falar” (RIBEIRO, 2007, p. 79).

Existiram momentos em que a mulher branca teve que assumir tarefas masculinas, quando os homens tinham que lutar por seus domínios, que estavam sendo ameaçados. Elas tinham que cuidar da propriedade ou do território político de seus maridos. “Muitas tiveram de ultrapassar a esfera doméstica para a pública” (RIBEIRO, 2007, p. 84).

7.1 A educação escolar de homens para homens: e as mulheres?

A instrução das mulheres foi reivindicada pelos indígenas, pois não viam motivo de elas não serem alfabetizadas. Os jesuítas da época viam a educação feminina como uma forma de moralizar e diminuir os casos de homens que utilizavam a dominação sexual, além de colaborar com a criação das famílias brasileiras. No entanto o pedido foi negado pela Rainha de Portugal, Dona Catarina, o que não impediu que algumas mulheres tivessem acesso à cultura leitora e escrita (RIBEIRO, 2007).

O ensino das mulheres só começa a ser pensado, após a expulsão dos jesuítas, quando Luís Antonio Verney escreveu sobre a educação das mulheres em um dos seus livros. Em sua proposta, a educação das mulheres tinha como objetivo o lar e a serventia doméstica. Além da tarefa de educar os filhos, que antes era tarefa da mãe-preta, à mulher cabia, naquele momento, à arte “de “prender” o marido em casa. Verney propõe que as mães, ou em sua impossibilidade que as governantas ensinassem as meninas (RIBEIRO, 2007, p. 89). As mulheres a que Verney se refere são as mulheres de grandes posses econômicas.

Pode-se comprovar pelas ideias de que “a educação da mulher previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem mães-modelo” (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 13).

O surgimento dos conventos no Brasil, na segunda metade do Século XVII, foi o que permitiu que um grupo seletivo de mulheres de uma classe social favorecida, economicamente, pudesse ser educada do ponto de vista formal. Após tais mudanças, a educação não se restringiu mais apenas aos conventos.

Um rápido exame ao longo da História Brasileira revela que foi somente no século passado quando, após a Independência, o ensino, pelo menos ao nível dos projetos e das leis, se tornou gratuito e extensivo a todos, inclusive às mulheres – que até então só tinham acesso à educação religiosa, nos recolhimentos e conventos – que surgiram as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário. Como não se tolerava a co-educação e os tutores deviam ser do mesmo sexo de seus alunos, um espaço para profissionalização feminina foi aberto, ao mesmo tempo em que se expandia a própria instrução da mulher (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5).

Com a entrada das mulheres, no contexto educacional, surgiu a necessidade de mulheres-professoras que pudessem ensinar as meninas, já que havia uma preocupação por estarem próximas do sexo oposto. A educação, sua finalidade, a remuneração dos/as docentes diferenciavam-se dependendo do gênero:

Embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras honestas" e "prudentes" ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas (LOURO, 1997b, p. 95-96).

Conforme Bruschini e Amado (1988, p. 6), quando tratamos da mulher fora do espaço doméstico, como é o caso da docência, “de uma forma velada, o controle da sexualidade feminina asseguraria que mulheres trabalhassem com crianças, num ambiente não exposto aos perigos do mundo e protegido do contato com estranhos – especialmente os do sexo oposto”. A docência parece uma profissão ideal para uma mulher que, não estando no espaço doméstico, ocupa a sua função natural de ser mãe e evitando o contato com homens.

Desse modo, inicia-se um processo de entrada das mulheres no magistério que não aconteceu sem complicações. As escolas criadas, nas décadas de 1860 e 70, já estabeleciam a presença feminina, porém, na prática, não se firmava o propósito inicial.

Na província do Rio de Janeiro, várias tentativas foram feitas todas mal sucedidas: colocar rapazes e moças em dias alternados, depois em horários alternados e, em 1874, em prédios separados [...] Definido o concurso não apareceram candidatas mulheres [...] A escola feminina acaba não resistindo e só em 1880, quando já a maioria maciça do alunado era do sexo feminino, seriam difundidas as duas escolas. Diante das dúvidas das famílias e das investidas dos jornais da época, o diretor faz um extenso relato ao diretor da instrução explicando como funcionaria o sistema de entrada e saída dos alunos e alunas por locais separados, de forma que não se vissem a não ser durante as aulas, mesmo assim vigiados por duas inspetoras atentas (VILLELA, 2007, p. 121-122).

A preocupação das famílias com a separação dos ambientes, para alunos e alunas, parece funcionar como uma “proteção” a fim de que se mantenham aquelas virtudes, como a pureza da mulher. E é no meio dessa preservação da castidade da mulher que se cria um espaço para a entrada das mulheres como docentes e que se consolida, a partir das mudanças, que vão ocorrendo durante o século XIX:

No Brasil é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, o seu predomínio como docentes. As formas como se dá essa feminização podem ter algumas características particulares, ainda que se assemelhem a processos que ocorreram também em outros países. [...] 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 ressignificação; 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, 2003, p. 95).

Assim, a feminização altera a representação do magistério, porque, se primeiro era permitida, mais tarde foi indicada para, finalmente, chegar à ideia de vocação, pensamento predominante até hoje nos discursos de docentes. Porém, ainda, no século XIX, as mulheres que se aventuravam pela docência eram vistas como loucas e ficavam à margem da sociedade.

Os ensaístas das décadas de 30 e 40 achavam as preceptoras sexualmente vulneráveis e socialmente deslocadas. O discurso ambíguo que as apresentava como diferentes das outras mulheres e as associa àquelas que vivem à margem da sociedade deixa transparecer uma rigorosa fronteira social que separa a mulher “normal”, isto é, esposa e mãe, da mulher marginal, ou seja, a louca, a prostituta e a preceptora (VILLELA, 2007, p. 119).

Essa ideia de mulher “anormal”, aquela que se atrevia a trabalhar na docência, vai se modificando. Almeida (1996) apresenta como as duas grandes guerras mundiais afetaram o mundo todo, colocando as mulheres no mundo do trabalho. A mulher é colocada na posição de quem seria capaz de regenerar a sociedade e, para tanto, precisava ser instruída. Para Villela (2007, p. 120):

[...] a ampliação da rede escolar no Brasil e em Portugal, inclusive com a necessidade de mulheres assumirem o magistério de escolas femininas, foi dando ensejo a que se construísse uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade.

Assim, a presença da mulher na educação transita de uma visão repressiva para a associação “[...] ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade ‘sadia’” (VILLELA, 2007, p. 122).

O processo de feminização da docência que apresenta as primeiras faíscas em 1835, lentamente, constrói-se e, “num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina, tornar-se-ia prioritariamente feminina” (VILLELA, 2007, p. 119).

Almeida (1998) descreve como esse processo foi se constituindo e como se foi edificando uma ideia de educação associada ao instinto materno, de cuidado próprio da mulher.

A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador. Com a possibilidade das mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência (ALMEIDA, 1998, p. 64).

Nota-se como o magistério ligado ao cuidado e à maternidade foi resultado de construções históricas elaboradas socialmente, discursos que reforçaram as identidades próprias de cada gênero. As mulheres acabaram por ocupar o lugar dos jesuítas no cuidado e na formação espiritual das meninas.

Inicialmente, como vimos, combinam-se elementos religiosos e "atributos" femininos, construindo o magistério como uma atividade que implica doação, dedicação, amor, vigilância. As mulheres professoras — ou para que as mulheres possam ser professoras — precisam ser compreendidas como "mães espirituais". O trabalho fora do lar, para elas, tem de ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa e de modo a não perturbar essas atividades. Assim, as mulheres que vão se dedicar ao magistério serão, a princípio, principalmente as solteiras, as órfãs e as viúvas. Nos primeiros tempos, quem vai, efetivamente, exercer a profissão são as mulheres "sós". [...] Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega vai constituir-lo como a grande alternativa. As moças que "ficavam" solteiras podiam se sentir *vocacionadas* para o magistério; elas eram, de algum modo, *chamadas* para exercer a docência (LOURO, 2003, p. 104).

A ideia de vocação é reafirmada antes com os jesuítas, agora com as mulheres e, inicialmente, as solteiras. Louro (1997a) traz, também, a ideia de vocação, da natureza da mulher reforçando seu lugar de cuidado e educação das crianças. O magistério passava a representar uma forma de ampliar a maternidade, haja vista que “precisava ser compreendido,

então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação” (LOURO, 1997a, p. 78).

Villela (2007) apresenta uma visão diferenciada da questão da desvalorização do magistério e a entrada das mulheres na carreira docente. Para ele, em seus estudos, no Brasil e Portugal, no final do século XIX, a desvalorização da docência deveu-se ao aumento quantitativo de alunos/as das camadas populares da sociedade, transcendendo a questão de gênero.

Quanto às diferenças existentes entre as mulheres e homens na docência, devemos considerar também que as razões, para as mulheres ascenderem à docência, teriam relação com a intenção do estado em expandir a educação e gastar menos com a remuneração dos/as docentes.

Às mulheres eram requisitadas condições diferenciadas que atestassem ainda mais a sua ética e seus bons costumes, como: certidão de casamento, se casada; certidão de óbito do cônjuge, se viúva; sentença de separação, para se avaliar o motivo que gerou a separação, no caso da mulher separada; vestuário “decente”. A mulher só poderia exercer o magistério público com 25 anos, salvo se ensinasse na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade. Ou seja, todos poderiam realizar o curso de formação a partir dos 18 anos, mas havia uma diferenciação na hora de entrar no mercado de trabalho. [...] houve também um objetivo político na ampliação da participação feminina no magistério: as mulheres ganhavam menos e, para que se pudesse expandir o ensino para todos, era necessário que o governo gastasse menos com os professores. Os homens não aceitariam um salário menor, então era necessário que a mulher assumisse esse posto, não pelo salário, mas por sua suposta “vocação” natural para essa profissão (RABELO; MARTINS, 2010, p. 71).

Essa elaboração da educação como uma vocação permitiu que se desvalorizasse a profissão e os homens se afastassem dela. Apesar de as mulheres terem dominado numericamente a docência, nesse momento histórico, elas continuavam sendo apenas reprodutoras de conhecimentos estabelecidos por homens que ocupavam os cargos de gerência da educação.

Todavia, a condução da educação não era exercida pelas mulheres, elas apenas lecionavam. A estruturação da mesma, os cargos administrativos e de liderança, eram geridos pelos homens. Dessa forma, havia um grande controle sobre a atuação das professoras, inclusive sobre sua sexualidade. A escola continuava relegando a mulher a um plano secundário, perpetuando a submissão existente na sociedade patriarcal.

Os homens que se dedicavam à educação, no decorrer do século XX, apresentavam facilidades de promoção na carreira do magistério e no sistema

educacional em geral. Já as mulheres tinham uma ascensão profissional muito difícil, o que as fazia continuar na carreira de professora primária por longo tempo.

Isso acontecia também porque quem cursava o normal até a década de 1940 não podia ter acesso aos cursos superiores. Dessa forma, as mulheres (que já eram maioria nessa área) dos institutos normais não podiam aumentar seu estudo e, assim, tinham que continuar no magistério primário. Após essa década abriu-se caminho para cursar alguns cursos de Filosofia, e, a partir de 1953, passou a se estender a ascensão aos demais cursos superiores (RABELO; MARTINS, 2010, p. 72).

A ascensão das mulheres era difícil, assim, restava-lhe seguir e se submeter às ordens dos homens que assumiam os cargos de organização da educação. Na época, a mulher exercer a profissão de professora já representava muito, considerando o histórico descrito da mulher sem espaço na vida pública.

Contudo, no momento atual, as representações do ser docente parecem manter relações semelhantes com os tempos de outrora:

Essas representações, embora por vezes conflitantes, tipificavam professoras e professores. De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio "maternal" à aprendizagem dos/das alunos/as (LOURO, 1997b, p. 107).

Hoje, percebem-se algumas mudanças, visto que as mulheres também assumem cargos de direção e supervisão na escola. Já os homens encontram-se, raramente, na Educação Infantil, a esmagadora maioria leciona no Ensino Médio e Superior. Entretanto as representações docentes acima parecem ainda muito arraigadas em diversos meios.

No próximo capítulo, quando realizamos um enlace entre os aportes teóricos e os dados coletados, por meio da pesquisa empírica, poderemos notar o quanto o homem está ligado com a autoridade, conhecimento, com lugares de posição de comando, enquanto as mulheres são as mais indicadas à educação infantil, etapa vista como delicada, sensível que não correspondem às características tidas como masculinas.

8 EXPERIÊNCIAS DOCES E AMARGAS

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar- lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade”. **Foucault**

Neste capítulo, abordaremos as experiências relatadas pelos educadores, debruçando-se nos estudos de gênero buscando entender qual é o lugar que ocupam na educação infantil.

Os sujeitos da pesquisa serão chamados pelo nome de doces que tenham o gênero feminino e advém, propositalmente, a fim de se compreender os sabores experimentados, durante sua atuação profissional, mesmo que, às vezes, tenham um gosto amargo. A escolha dos doces do gênero feminino acontece, pois o lugar que os homens entrevistados ocupam é, na maioria das vezes, composto somente por mulheres.

Explicado isso, começemos, então, a refletir sobre como é, para o homem, atuar como professor na educação infantil. Para um dos entrevistados, segundo o qual foi intitulado de Maria-mole, *“essa questão de ser homem e dar aula para criança é complicado demais, porque você tem que ter, assim, um [...] Um jogo de cintura muito forte”*. Compreender o que significa esse jogo de cintura e a necessidade de cuidado com suas ações faz parte da tentativa de produzir sentidos às experiências vividas pelo professor na educação infantil. De acordo com Cardoso (2004, p. 4):

As representações que os homens possuem de si na docência dizem muito dos sujeitos professores que são. Elas permitem conhecer um pouco mais sobre as características que eles se atribuem, suas crenças, seus modos e traços. Elas definem seus contornos e caracterizam suas escolhas e trajetórias na docência. Elas são sinalizações que constituem e produzem as identidades profissionais dos professores homens, campo de conflitos e de lutas que se constrói com base nas mais variadas maneiras de ser e de estar na profissão.

Não existe apenas uma forma de experiência masculina na educação infantil como veremos adiante, nas narrativas produzidas nas entrevistas, mas uma multiplicidade de estratégias e vozes que são constituídas nas interações estabelecidas na escola e fora dela.

8.1 O curso na área do magistério: um acidente ou uma escolha?

Durante o longo processo de escuta, transcrição e análise das falas dos entrevistados, pode-se entender que a entrada na área do magistério, em que o público, em sua grande

maioria, é composto por mulheres, nem sempre se constitui em anseio e desejo de atuar como docente. A identidade dos docentes entrevistados foi/está sendo construída, ao longo de sua história de vida, desde a infância o cuidado, o ensinar estiveram presentes e se desenvolveram durante os anos.

A escolha do curso como oportunidade rápida de obter uma graduação e facilitar a entrada em um cargo público, também, aparece como estratégia de subsistência e projeto de vida dos depoentes. Ambos tiveram “colegas homens”, durante sua formação, para o magistério, no entanto nenhum deles está atuando na educação infantil, a maioria trabalha fora da área.

O primeiro entrevistado, ao qual chamamos de Carolina, relata sobre sua entrada no curso:

Eu (não) entrei porque não tinha opção. Eu entrei, porque eu quis entrar. Não foi por falta de escolha [...]”. Ou seja, foi uma escolha e antiga, de acordo com Carolina: “Da minha infância, da minha dos (pausa). De zero bem dizer, de um ano até os meus dezesseis anos eu sempre fiquei em espaços institucionais”.

Como Carolina participava desses espaços socioeducativos no contraturno da escola, convivia com muitas outras crianças de várias faixas etárias e, com isso, realizava diversas tarefas, uma delas era o reforço. “*Aí foi assim, já a partir de seis, sete anos eu tinha muita, eu sempre tive muita facilidade em estudar, pegar as coisas fáceis, então tinha os reforços, quem que dava os reforços? Elas (monitoras) não tinham paciência, ia eu pra ajudar [...]”.*

As atividades domésticas e de cuidador de crianças realizadas, nessa instituição em que Carolina viveu, desenvolveu nele um gosto pela área educacional, apesar de esse ser um lugar de reserva feminina. Louro (1994, p. 37) afirma que há comportamentos, “falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são socialmente entendidas como adequadas, ‘naturais’, apropriadas, etc, para as mulheres ou para homens”. Assim, as vivências de Carolina estão intimamente ligadas à sua escolha, pois as atividades realizadas na instituição que frequentava estavam relacionadas ao ensino e cuidado de outras crianças menores que ele.

Desse modo, compreende-se a trajetória de Carolina e sua escolha pela profissão de professor desde a infância. “*Ai! Tinha vontade de fazer magistério – pensei uma vez – vontade que tenho de dar aula”.* Porém ele fez idealizações do curso e suas expectativas não foram correspondidas, quando começou a atuar na educação infantil de zero a três anos. Segundo ele, “*porque parece uma coisa, mas na hora que a gente vai fazer é completamente*

diferente, né. Achava que concurso de Pedagogia eu ia lecionar, né, não ficar trabalhando assim meramente cuidando [...]. O entrevistado acreditava em um “glamour” da profissão de pedagogo que não foi confirmada por ele durante a atuação:

Aí, você vai virar pedagogo, aí, você não vai trabalhar na educação infantil, tipo assim, eles acham que o pedagogo vai trabalhar numa escola, vai ser um diretor, gestor. Não. Ele vai lá a educação infantil. Todo mundo tinha que saber disso. E aí não acha, acha que pedagogo é a coisa mais chique do mundo, mas não é bem assim não.

Essas afirmações condizem com o sentimento de desvalorização, notado por ele, dos educadores/as de zero a três anos, o que se deve à construção histórica da profissão docente, pautada na ideia de maternidade e vocação, fazendo com ela se tornasse tão desvalorizada, ainda mais, quando se trata de crianças tão pequenas e dependentes. Ao voltarmos nosso olhar à história, podemos perceber que:

[...] historicamente, como resultado de alguns destes processos de feminização de algumas profissões, é sua desqualificação social, cultural e financeira. Constitui-se, assim, uma via de mão-dupla: ao mesmo tempo em que o mercado incluí as mulheres na esfera produtiva, produziu-se a desqualificação desses espaços (ANDRADE, 2008, p. 212).

Assim, a profissão de professor, enquanto era ainda exercida apenas por homens, possuía valor e prestígio, mas, quando passa a ser entendida como uma vocação, dom divino das mulheres, passa a ter menos valor.

Essa desvalorização e a ligação da profissão do magistério à maternidade colaboram para que os amigos de Carolina o alertassem: “[...] *você é doido trabalhando com crianças.*”. Ou, ainda, “*nossa, está fazendo magistério*”, em tom desanimador.

Já no caso de Maria-mole, ele tinha a intenção de utilizar o curso na área educacional para ter uma graduação e facilitar o processo de entrada no concurso público, em um banco, como relata a seguir:

*Na verdade nem pensava em dar aula, né, tinha outros objetivos, outros projetos para minha vida. Mas, aí no caso, foi uma oportunidade que surgiu na minha cidade, em **B** pra estar fazer uma graduação mais rápida, né, que é normal superior que foi de três anos. Surgiu essa oportunidade, eu resolvi fazer na verdade não para ser professor. Eu resolvi fazer para ter uma graduação para me facilitar em um concurso. Porque meu objetivo era esse: banco, o que aparecesse fora da área da educação [...].*

Então, não foi uma escolha, mas um curso que surgiu como opção, para galgar outros objetivos profissionais, que não a profissão de professor. Os outros homens que estavam no curso Pedagogia, na sala de Maria-mole, tinham o mesmo discurso, ou seja, *“não, a gente só quer uma graduação para facilitar a vida”*. Ser professor da educação infantil não estar nos planos de Maria-mole é compreensível, visto que existe uma percepção de que, naturalmente, essa profissão é destinada às mulheres, não aos homens. Discursos e práticas, constantemente, reafirmam e constroem um processo de subjetivação dos sujeitos. Maria-mole reafirma, em diversos momentos, que a entrada no curso não foi uma escolha, mas um acidente, segundo ele, *“eu não escolhi, realmente eu não [...] No início, eu não escolhi, eu não escolhi ser professor, né, lecionar. Não escolhi mesmo. Foi um caso. Veio de paraquedas, caiu por acidente e foi um acidente bom, né.”*

Antes mesmo de atuar, ele relata seu receio de trabalhar com crianças, jamais pensando em atuar como professor: *“[...] Já cheguei, falar, assim, muito tempo atrás, já cheguei falar, assim: nossa, está uma coisa que eu não aguento, é criança chorando e criança na minha cabeça, né.[...] Não sei como essas professoras aguentam essas crianças”*.

A narrativa acima corrobora com a ideia de que as pessoas mais capazes de “aguentar essas crianças” são as mulheres com seu instinto maternal. Assim, Maria- Mole coloca-se em uma posição como incapaz de trabalhar com crianças, uma vez que é uma profissão de mulher. Esse sentimento está vinculado ao:

[...] imenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar etc. Conforme o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades (GÊNERO..., 2009, p. 40).

Assim, espera-se que a profissão de professor da educação infantil seja ocupada por uma mulher. Então, Maria-mole também não esperava, realmente, atuar como professor, mas, à medida que experimentava a docência, ia se envolvendo com a educação infantil. *“Eu fui me descobrindo como professor mesmo de educação infantil”*. Foi, apenas, com o tempo que a sua posição se modificou, uma vez que *“levou uns dois, três anos para realmente eu me descobrir. Falar assim, não, é isso que eu quero mesmo”*. E, apesar de sua atuação com outras faixas etárias, ele reafirma que *“de tudo mesmo, assim, que eu identifico é a educação infantil [...]”*.

Essa identificação só ocorreu, após entrar nesse lugar institucional que, claramente, parecia ser para ele. Como já refletimos, ele não pensou antes em ser professor; primeiro, era e é uma profissão desvalorizada, como já relatada no capítulo sobre o processo histórico de feminização do magistério. E, também, é uma profissão ligada à maternidade, própria da mulher, assim, não se apresentava para ele, homem, como uma escolha.

Sobre isso, Louro (1997a) destaca que os cursos na área educacional, em um determinado período histórico, passam a ser dirigidos às mulheres, no mesmo momento em que novos estudos da psicologia e pedagogia começam a integrar, no meio escolar, a questão do afeto como fundamental para facilitar o processo de aprendizagem. Ou seja, o afeto e o amor passam a ser características vistas como femininas, enquanto a agressividade e severidade como masculinas. Desse modo, o homem não parece ter um lugar na escola. Como exemplo, Maria-mole nos conta suas percepções acerca da profissão docente, isto é, “*a educação é tida como [...] de mãe, né. A educação é de mãe, matriarcal [...]*”.

A princípio, essas escolhas profissionais podem parecer que são feitas por preferências naturais, ou mesmo, por capacidades próprias de cada sexo. No entanto, ao analisarmos com mais atenção, perceberemos que essas escolhas sobre as profissões são socialmente construídas e estão relacionadas às assimetrias de gênero¹ (GÊNERO..., 2009).

Verifica-se que o curso de Pedagogia é formado, em sua maioria, por estudantes do sexo feminino e é desvalorizado social e economicamente. Assim, o relato de Maria-mole sobre outros homens que atuam na educação e, principalmente, na educação infantil, permite reflexões sobre o receio que sentem com relação ao curso e à profissão:

[...] que curso você faz? Por exemplo, pedagogia (tom de voz baixo). Nem abre a boca para falar. [...] Eu conheço uma pessoa ela faz pedagogia, fez pedagogia, formou. [...] eu fiz um curso de educação. (ela fala) Não falava que tinha feito pedagogia, né. Tinha medo.

Esses sentimentos podem estar relacionados à desvalorização e às ideias de naturalização dos papéis sociais ocupados por homens e mulheres, ou seja, esses homens estariam desviando-se das normas estabelecidas. Todavia essa naturalização é questionada por Louro (2003, p. 108), quando se refere à identidade dos/das professores/as:

A concepção de uma identidade una, coerente e estável não cabe aqui (na verdade, não pode caber em relação a qualquer sujeito ou situação). Não

¹ Desigualdades de oportunidades, condições e direitos entre homens e mulheres, gerando uma hierarquia de gênero.

existe tal identidade unitária, tanto porque não há só uma ("verdadeira") representação desse sujeito, quanto porque ele não é *apenas* um professor ou professora.

As identidades são múltiplas, para qualquer grupo de pessoas, ou a uma mesma pessoa. Ela (s) pode(m) assumir diversas posições, dependendo da situação, das relações que constrói (em). Por esse motivo, não temos uma identidade fixa, imutável, mas uma identidade flexível a cada situação.

Em contrapartida, identificamos nos relatos cujas identidades diferentes não parecem ter espaço, tanto que os próprios estudantes se silenciam, tendo em vista que a mídia e a sociedade, em geral, também, estão em silêncio:

[...] a maioria dos homens desconhece a docência como possibilidade de trabalho, muitas vezes, ocasionada pela pouca divulgação do campo do magistério neste segmento como profissão acessível a ele. Esse silenciamento é potencializado no senso comum e pelas diversas formas midiáticas, tais como: revistas, jornais, programas televisivos, filmes, entre outros meios de comunicação em massa (RABELO, 2013, p. 213).

As representações pela mídia do/a professor/a da educação infantil, em sua maioria, é feminina, ou seja, não existem referências masculinas, por isso, parecemos não encontrar um lugar para o homem na escola. Mas, esses homens estão lá, mesmo que a sociedade queira silenciá-los, eles existem. Diante disso, é preciso ratificar que, embora tenhamos o processo de naturalização da docência feminina que cerceia a presença do homem como docente, eles resistem e se inserem nesse espaço.

8.2 Reflexões sobre o lugar do professor: “então a gente tem que adentrar nesse espaço infantil com muito cuidado e respeito”

Se a educação é matriarcal, como o homem ocupa o lugar natural das mulheres? Reflexões acerca dessas naturalidades são essenciais para desconstruir ideias de que a professora é uma mãe, ou seja, a pessoa ideal para cuidar e ensinar as crianças pequenas. Nesse sentido, Carolina relata que várias professoras acreditavam que ele seria professor, “*mas, ninguém nunca falou que eu ia ser de educação infantil*”, já que não é comum, ou esperado. O percurso histórico da educação nos mostra que os homens que atuam na educação, ou estão no Ensino Médio ou Superior.

A narrativa de Carolina nos permite, ainda, aprofundar as reflexões sobre a construção da educação infantil como uma profissão materna. Segundo ele, “[...] *o próprio nome já fala, mãe: maternal I, maternal II, não existe paternal, você nunca ouviu, nem fraternal*”. Isso contribui para que não exista um lugar, para os homens na educação infantil, já que o próprio vocabulário já os exclui.

De forma similar, Moraes (2012, p. 382) relata sua experiência como docente na educação infantil, contribuindo para a refletirmos sobre essa condição:

Eu, juntamente com o outro homem que trabalhava na creche, convivi com falas que nos desconsideravam no grupo, essas falas diziam: “[...] nós, meninas, ou vocês, meninas [...]” éramos apagados dos discursos, mas eu entendia essas falas, pois sei que as mulheres são apagadas em discursos pela colocação do plural no masculino em grupos mistos.

Como as mulheres já são excluídas, em nossa língua, visto que a maioria das palavras se destacam por seu emprego no masculino, quanto à concordância nominal, por exemplo, o homem e a mulher podem ser substituídos pelo pronome “eles”, o homem, no espaço escolar, sofre com esse apagamento, pois não é o seu lugar. O uso da linguagem é um aspecto bastante importante desta discussão, uma vez que:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação (LOURO, 1997b, p. 65).

Acabamos nos acostumando e não somos capazes de perceber as desigualdades provocadas pelo uso da linguagem. Dessa forma, a língua pode excluir e inviabilizar uma pessoa ou um grupo específico, como acontece com o homem na educação infantil. Se ele não tem lugar e está lá, alguns podem considerá-lo um invasor. É o que aparenta acontecer ou o que sente Maria-mole, quando explica que não é pelo fato de ser homem que ele será “[...] *o agressor, não físico, mas o agressor que está invadindo o espaço da criança* [...]”.

Ao mesmo tempo, em que luta pela sua existência no espaço educativo, Maria-mole expõe que uma de suas professoras parecia com uma mãe: “[...] *fui para uma escola que a professora, não era uma professora, era uma mãe*”. Assim, podemos entrelaçar essa produção discursiva com a de Carolina, à medida que ambos percebem a mulher como

responsável pelos primeiros cuidados da criança, em virtude de dimensões culturais. “Culturalmente é feito por mulher e a gente tem que obedecer a essa cultura, também, às vezes, a gente não pode ser evasivo. Então a gente tem que adentrar nesse espaço infantil com muito cuidado e respeito, né”. Maria-mole e Carolina repetem o discurso fabricado historicamente da profissão relacionada à maternidade, a mulher.

Quanto a ter todo um cuidado, para ocupar o espaço da escola, Carolina ainda complementa que já viu mulheres serem repreendidas em seu trabalho com as crianças, projetando que, se fosse com ele, poderia ser pior:

Eu já vi na unidade que eu trabalho mulheres serem muito assim, acusadas de certas coisas com crianças que eu achava um absurdo, entendeu, de estar acontecendo, entendeu. Eu falava, assim: nossa, ela que é mulher está sendo, está falando isso dela, imagina se fosse comigo, entendeu. E não é só pelo, por eu ser (entrevistado não conclui a fala). Aí eu fico, também, eu já fiz muitas reflexões, né: imagina se eu fosse negro? Eu falava assim: será que, você acha que seria pior, é umas dez vezes pior, né? Imagina se eu fosse um negro, se eu fosse gordo, sabe quando você vai criando estereótipos, tudo que a sociedade, que o preconceito acha feio. Então, você junta isso tudo, imagina?

Todas as características, quando agrupadas em uma única pessoa, parecem fazer com que esse lugar seja mais complicado de se adentrar, e os receios, quanto ao homem, podem agravar-se. Louro (1997b, p. 121) demonstra:

As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas.

Precisamos estar alertas para perceber as naturalizações que excluem vários grupos em diversos contextos. Essas ideias que naturalizaram o que é, para homem e o que é, para mulher, construíram discursos que normalizam, regulamentam os indivíduos em dois grupos: homem e mulher, produzindo “verdades”.

Assim, um conceito que se demonstra pertinente é o de representação. De acordo, com Kibby (1997 apud LOURO, 1997b, p. 98), as representações “são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito”. Portanto são essas representações que permitem que um indivíduo ocupe um lugar no grupo, ou seja, possa “[...] ou não ser identificado como pertencente a esse grupo” (LOURO, 1997b, p. 98). Carolina percebe que ele não é identificado como pertencente ao grupo de professoras:

*Porque você tem que falar, se está doendo, se está apertado, se está machucando, você tem que falar, porque quando você reconhece os seus limites, enquanto homem, para **trabalhar em um espaço que não é seu**, porque, às vezes, você pode ser visto como impostor.*

Isso pode ser percebido, quando voltamos nosso olhar, para o tempo que Maria- mole leva, para conquistar seu espaço e que só ocorre, quando consegue adquirir a confiança de todos/as:

Mas, assim, essa questão de ser bem aceito, assim depois de quinze anos dando aula, fazendo dezesseis agora. De seis anos para cá que eu vejo (pausa) que eu consegui conquistar mais meu espaço. Assim, trabalhei mesmo, e eles aceitam mais, a sociedade também aceita.

Sobre essa aceitação Carolina, também, relata:

*E, enquanto estou lá, graças a Deus, foi muito mais bônus, assim, energia boa, muito mais alegrias do que agonia, do que **(entrevistado não conclui a fala)**, foi muito mais aceitação do que rejeição. Eu não tive rejeição, assim, tive muita aceitação, muita, **(entrevistado não conclui a fala)**, graças a Deus.*

Essa aceitação pode ser o reconhecimento que, de fato, aquele lugar também pode ser de homens ou apenas a tolerância do grupo para com os “invasores”.

Sobre esse período, para a comprovação da confiança e, assim, a obtenção da aceitação das pessoas ou grupo social, é denominado por Sayão (2005, p. 65) de “ritual de passagem”:

Os primeiros momentos dos professores e sua chegada na Educação Infantil conformam uma espécie de Ritual de Passagem que demarca, muitas vezes, sua continuidade na profissão ou a busca por alternativas por meio da mudança do projeto profissional inicial.

No que se refere à essa entrada do homem na educação infantil, os entrevistados concordam que é preciso adquirir a confiança da comunidade escolar, assim sendo, tudo parece ficar mais fácil. Conforme Maria-mole, “lá não tem esse problema de escola, onde eu for eu sei que serei bem aceito, porque já (pausa). É[...] Graças a Deus já consegui fazer o meu nome. Na cidade, assim, nas escolas, né”. Neste caso, por se tratar de uma cidade pequena, o conhecimento de seu trabalho e a confiança depositada nele foi contaminando todo o município. Mas isso já poderia ser diferente, se estivesse em outra cidade, em que ninguém

o conhecesse, conforme conta: “*eu sei, eu acho que seria complicado, inicialmente começar talvez diretamente em uma educação infantil*”. A educação infantil se apresenta como a fase mais delicada no que diz respeito à presença masculina, em razão de que “*na educação infantil de zero a cinco anos, tem que quebrar realmente, esse certo preconceito, em relação ao homem.*”. Sobre isso, Rabelo (2013, p. 212) afirma que:

O mundo da educação, no que concerne o magistério do ensino primário, gira atualmente em torno do feminino (inclusive certos estudos, projetos de governo, programas de reformas educacionais, entre outros). Quando se trata do olhar masculino do professor primário quase não são encontradas referências ao tema; e mais, reafirmam-se os preconceitos e discursos que frequentam a sociedade contemporânea. Assim, o professor homem se torna um “*corpo estranho no cotidiano da escola primária*”.

Maria-mole relata a existência de uma estranheza pelo fato de seu corpo estranho ocupar aquele lugar, ao passo que foi necessário, ainda, esforçar-se para adquirir a confiança dos familiares das crianças:

Esse ano mesmo teve uma mãe que [...] Eu falo, assim, as minhas reuniões pedagógicas, eu tento limitar até dez minutos para os pais, que é ser objetivo, mas não adianta. Esse ano, por exemplo, teve um caso que os pais estavam separando. A mãe veio, acho que ela falou assim: É o psicólogo. Ela ficou meia hora conversando comigo. Ela me deixou para ser a última e ficou meia hora conversando comigo, expôs, coisa assim, que estava acontecendo dentro de casa. Então assim, você vê que você adquiriu a confiança, né: Não, tio Maria-mole, você é professor, você sabe como está meu filho.

Todavia essa aceitação só ocorreu, depois da vigilância em relação à Maria-mole: “É [...], o fato, assim, positivo foi à questão dessa mãe que ficava me vigiando. Vigiando não, ouvindo a minha aula, isso aí foi, assim, muito bom para mim, saber que aconteceu isso. Eu vi que realmente era que estava na área para atuar. [...] hoje os pais *aceitam super de boa, tranquilo*”. Sobre o assunto, Louro (2000, p. 10) esclarece que a vigilância existe, para manter a normalidade quanto à sexualidade, uma vez que:

[...] as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento.

No caso de Maria-Mole, como a sua presença na escola é percebida de forma “anormal”, a vigilância está não mais para manter, mas para proteger as crianças do que é estranho. No que diz respeito a esse assunto, Carolina também destaca:

*[...] aí você cria um laço muito grande no ambiente em que você trabalha, porque você cria uma identidade. Você criou uma identidade no local que você trabalha, aí você faz tudo com mais segurança. Agora, assim, não seria legal se eu saísse de lá e fosse para outro lugar, eu teria que construir toda essa minha **(entrevistado não conclui a fala)** de novo, entendeu. Aí, eu acho que seria mais difícil, mas não seria impossível, como se eu fosse para outro lugar, porque é novidade, lá.*

Sobre um colega de trabalho de Carolina que chegou à mesma instituição em que ele trabalha a justificativa foi “*lá o Carolina tirou de letra, assim. Isso já está tranquilo, achando (pausa), mas não é assim, cada um tem um jeito, entendeu?*”. Ao contrário da crença de que todas as pessoas são iguais e que existe uma única forma de ser um homem ou um professor, Louro (2003, p. 33) salienta que somos uma multiplicidade de identidades:

O processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante versus mulher dominada”. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder.

Essas relações entre homens e mulheres se invertem, pois o homem é quem está fora do lugar e a mulher está em seu espaço, por isso, existem conflitos. Carolina narra os problemas de algumas pessoas, quanto à presença masculina na escola “*tem gente que tem convicções até religiosas muito difíceis de desconstruir, religiosas, pensa bem, que era para ser uma coisa mais fácil de lidar*”. As identidades são formadas por diversas instituições que exercem poder sobre a opinião das pessoas.

Desse modo, faz-se importante tratar como as relações de gênero são constituídas:

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro,

homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificados" — produzem-se, ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 2003, p. 25, grifo nosso).

Assim, esse engessamento das formas de ser e estar no mundo provoca diversos sentimentos, tais como estranhamento ou mesmo curiosidade. Para Carolina, muitas famílias viram com certa indignação a sua presença como professor de educação infantil:

[...] nossa, eu nunca vi antes, entendeu? Nossa – e aí fazia assim- que legal! Mas, você saber que era assim: nossa como vai ser isso? Entendeu? Eles tinham certa dúvida que é normal, por ser uma coisa nova, mas problemas muito assim fortes, de coisas muito sérias, não.

Tanto que Carolina é visto como uma dúvida por suas colegas de trabalho: “Ah, não vai ficar um mês [...] Ah, vai ficar um mês, não. Porque pra elas já é difícil, para as mulheres já é muito difícil, né, já é muito árduo”. O discurso determinista é confirmado com a narrativa acima, ou seja, se para as mulheres, seres predestinados para o trabalho com a infância, já é muito difícil resistir, imagina para um homem que não possui as mesmas habilidades. Essa dúvida das mulheres que trabalham junto com ele se justifica, simplesmente, porque ele não é mulher, ser que naturalmente poderia ocupar esse lugar. Assim, a ocupação desses homens permite desconstruir discursos que relacionam o magistério à profissão de mulheres, produzindo um incômodo que é necessário para a mudança. Conforme Felipe (2012, p. 222), a ideia de essência ou natureza “que explique os comportamentos masculinos e femininos traz certa zona de conforto, visto que, dessa forma, não será necessário pensar muito sobre o assunto, afinal já se nasce assim”.

Durante o relato de sua trajetória profissional, Carolina expõe outras narrativas de colegas de trabalho:

Eu falei assim, né. E aí eu ficava assim: nossa será que vou aguentar, porque as turmas de três anos são pesadas, nas unidades assim, são as mais difíceis. Porque eles estão na fase de tudo assim a florado, motor, o psicomotor, a curiosidade, a fala. Eles falam o tempo todo e aí eles não param, eles querem correr o tempo todo. E aí, elas falam: nossa, como você dá conta, porque no começo eu fiquei cansado, porque todo mundo passa por isso, não é? Gente eu chegava em casa, eu encostava no sofá parecia que eu ia apagar.

A narrativa de Carolina sugere que todos/as passam pelas mesmas dificuldades, no exercício da docência na educação infantil, não apenas homens ou mulheres.

Então, as meninas mesmo falavam: nossa, teve cozinheiras, as cozinheiras falaram, nossa que diferença que é. Vocês dão almoço, vocês têm muito mais paciência - já falaram isso - do que essas “muié”. Têm umas que gritam demais, entendeu. Eu falei assim: não, é diferente, cada um tem (entrevistado não conclui a fala). Costumo levar pelo lado das diferenças. Não costumo falar, assim: ah, é porque a gente é homem, não. Eu não tenho bandeira não, sabe Adriana. Eu tenho, questão mesmo que cada um tem um jeito, uma maneira. Seu eu for um dia lá equivocado quanto profissional, pedagogicamente, não é porque eu sou homem, não, é porque eu fui equivocado, didaticamente, pedagogicamente. Eu não quero que falem por que: ah, porque ele é homem, por isso que ele errou. E nem que no dia eu acerte alguma coisa: ah, mas é mais fácil para ele, porque ele é homem, entendeu. Eu não quero, sempre levo para o lado que cada um tem condição de fazer aquilo que quer independentemente da sua condição.

Assim, Carolina reafirma a ideia de que, independentemente do sexo, cada um comete erros e acertos e ele tenta elaborar um discurso amparado nessas ideias. Porém a maioria dos discursos que se constroem reafirma o determinismo biológico, para, assim, explicar e justificar um ser pertencer a um grupo ou não. As representações criadas, ao longo da história sobre a carreira do magistério, fizeram construir-se essas representações. Sobre a ideia de discurso, Foucault o apresenta no plural, pois o reconhece como um jogo complexo de forças:

[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre discurso admitido e discurso excluído, ou entre discurso dominante e discurso dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Como os discursos são múltiplos, complexos, podemos notar que não existe um sexo: masculino ou feminino que, exclusivamente, tenha mais capacidade de trabalhar com crianças pequenas. É perigoso estabelecer discursos únicos, criar generalizações do tipo: “toda mulher é frágil”, “toda mulher nasce para ser mãe”, visto que, além de promover separações de papéis sociais e naturais, permite a promoção do sexismo, ou seja, do “[...] preconceito de um gênero para com o outro” (CASTRO, 2012, p. 143).

Considerando o exposto acima, os depoentes refletem como mulheres e homens podem ter as mesmas dificuldades em sala de aula. Sobre isso, Carolina afirma que “já vi mulheres terem problemas piores, em relação aos cuidados, né”. Ou seja, isso independe do gênero da pessoa que atua na educação infantil. No que tange à essa questão, Maria-mole

entende que a competência na profissão independe de ser homem ou ser mulher: “[...] *porque têm mulheres, também, que você vê que são excelentes professores, outras já não são. A mesma coisa o homem. Tem homem que é excelente professor, como também, não tem*”.

Ainda, sobre a questão da competência de ser professor, Carolina pergunta “[...] como poderia outro homem dar certo, como outro poderia dar errado, como uma mulher dar certo, como outra dar errado [...] varia muito de homem para homem, de profissional para profissional.” Esse discurso, como já destacado aqui, refere-se ao magistério ter ligação como uma construção histórica que o levou à predominância feminina na educação das crianças pequenas.

Apesar de as dificuldades serem semelhantes, ambos os gêneros, para o homem existe ainda o impacto do diferente na escola, conforme aponta Carolina: “[...] *todo ano é uma caixinha de surpresas para gente, para todos nós, mas para gente que é homem é maior, viu*”. Porque se trata de uma novidade “maior”, dado que não é comum ter um professor, mas uma professora o que causa estranheza aos familiares, a qual, quando advém do novo é maior se a criança é menor de três anos:

*Porque são novas pessoas, novos jeitos, novas histórias, novas famílias, novas feridas, por isso que eu preferi trabalhar com os três anos, porque eles já têm uma vivência ali na creche desde zero, dois, sabe que você está ali, sabe que você não é um que chegou ali do nada. Porque, imagina entrando agora na turma de dois (anos), você já chega de cara e deixa teu filho com um homem assim, vai trabalhar, você não fica **(entrevistado não conclui a fala)**. Mesmo falando: não, é tranquilo. Você tem que conhecer. Você leva um tempo. O novo você tem que conhecer para você saber se você vai, entendeu, ter mais firmeza, entendeu, para você ter mais segurança. Agora quando já está lá desde zero, um, dois, três (anos) é muito mais fácil, porque já está lá, você vê a pessoa circulando lá. São apresentações, festa junina, te vê você lá desde, não estando estudando com você, mas estando na turminha de um ano, dois aninhos, já está te vendo. Já está interagindo, socializando, porque você vai em todas as turmas, você vai leva sua turma para a turma de dois para dar uma interagida, você leva para o berçário para eles aprenderem a cuidar dos pequenininhos. Eu gosto de fazer isso, eles têm irmãozinhos, também, às vezes, lá. Então, eu costume, eu com os três anos. Ali eu acho que, ainda, ali é o [...] Ainda, parou ali. Não pode na minha opinião, ali, passando dali você já está, ainda, você está queimando etapa, ainda. Primeiro faz ali, tenta ali tudo, está dando certo ali, permanece ali, até efetivar ali, fazer ali. Se você descer, antes de você se consolidar naquela idade, você acaba queimando etapa e prejudicando futuros homens para fazerem essa função de **(entrevistado não conclui a fala)**, entendeu. Deu certo ali com três, então, o outro que for vim pode fazer com três.*

Para Carolina, é preciso consolidar o trabalho em três anos, para conseguir ocupar esse lugar. Quanto menores as crianças, mais dependência em relação ao cuidado do corpo, dessa forma, Carolina confessa seu medo, receio quanto à fase em que a fala da criança ainda não se faz presente.

Com dois aninhos eles ainda não falam e eles usam a (entrevistado não conclui a fala), eles estão ainda, estão naquela fase, ainda, das três, quatro trocas diárias, entendeu. E isso é muito mais cuidado, é oitenta por cento cuidado, setenta por cento cuidado, três anos já é metade, metade e tem muito mais autonomia, eles já saíram (da fralda), na maioria, no máximo, um que faz, mas é só o xixi, né, às vezes.

Isso nos faz remeter à ideia inicial de que, para o cuidado e educação das crianças, quem deve ser responsável é a mulher. E a fase de até dois anos, de acordo com Carolina, é “*muito cuidado*”.

Podemos notar, também, os medos de Carolina, ao narrar a prática de outro educador, que trabalha com ele com uma turma de dois anos:

Então, aí é muito mais tranquilo (crianças maiores) e neste (ano), ele está com essa turminha de dois e aí eu. No meu caso que não é, se fosse eu iria conversar com a gestão e explicar que do ponto de vista, assim, para evitar até certas especulações eu não gostaria de passar por essa situação, porque ainda acho que isso ainda vai demorar muito tempo ainda pra ser assimilado e eu não queria ficar lá escondido, porque elas não se posicionam, está lá, mas está escondido, parece que tem alguém escondendo ali a pessoa. Eu não acho isso legal. Se eu tiver que trabalhar em um lugar assim, meio que escondendo o que eu faço, eu não ia gostar.

Carolina afirma que esse educador se encontra “escondido” na instituição e novamente reafirma que a fase de zero a dois anos é a que causa mais suspeitas com relação ao homem. “*Oitenta, setenta e cinco por cento é cuidado e as crianças não sabem ainda se comunicar[...]*”. Quando questionado se poderia haver algum problema com a família dessas crianças menores, Carolina explica que “*ter um problema com a família e não ter como confrontar por a criança não saber nem falar, aí ficar aquilo, aquela dúvida, o dito pelo não dito*” e diversas especulações serem levantadas, por se tratar de crianças que demandam mais cuidados, como as trocas de fraldas:

A sociedade não está aberta, ainda, para essa faixa etária. Acho que é muito delicado, ainda, entendeu. Tanto é que eu falo assim, eu não saberia lidar assim, se fosse, se eu ouvisse algum comentário e eu queria saber, eu queria que esse comentário tivesse debate, conversa e não ia ficar só de

especulação, tem muita especulação em torno dessa situação lá, entendeu. De próprias funcionárias, também, às vezes: ah, eu não acho legal uma pessoa estar trocando, entendeu, eu acho estranho, entendeu. Por uma criação que elas tiveram, né. Então, eu, também, pela criação que eu tive, estava vendo como que a gente tem (entrevistado não conclui a fala), entendeu, e por não ter, também, um trabalho pedagógico muito forte nessa faixa etária que nem tem na de três, três você pode muito mais, você tem muito mais opções. Então, ali é muito mais cuidado, assim. E é aquele dois aninhos agora que é um ano e pouquinho pra dois, não é nem de dois pra três, quando é o de dois pra três, é ainda, mais tranquilo. Eu já cheguei a pegar turma nesta idade, então aí, você, até lá pra maio você está, ainda, muito cuidando, mas depois eles deslançam, entendeu, aí você já está mais solto, mas, ainda, é uma faixa etária muito delicadinha, entendeu.

Por ser uma fase “delicadinha”, afirma que seu limite é até três anos. Nota-se que quanto menores as crianças menos parece ser “adequado” que um homem cuide delas e as eduque.

Eu se fosse gestor, não iria querer expor um funcionário neste sentido, porque eu seria responsável também, entendeu. Então eu teria, eu cheguei a falar uma vez, eu falei assim: Eu estou na turma de três, e se um dia eu não der certo, por favor, me adapte, põe eu para fazer outra coisa, eu tenho outras competências, mas eu tenho meus limites, eu cheguei pra elas, o meu limite é esse. Não, entendeu (entrevistado não conclui a fala). A gente tem que reconhecer, porque pra você trabalhar na educação infantil, você tem que reconhecer seus limites(Carolina).

Ainda, declara, que as mudanças ocorrem aos poucos:

Vai demorar décadas ainda pra você chegar lá, agora, ainda, não é o momento, já chegamos muito longe, entendeu. Então vamos trabalhar melhor aqui pra que daqui mais pra frente à gente pode chegar mais, ir aos poucos lá descendo os degrauzinhos. A gente está neste, a gente está fazendo bem feito, vamos valorizar, depois a gente vai, entendeu, ainda pode, aqui pode, aqui dá, aqui é legal[...]. Eu sou muito grato por tudo que aprendi, mas, às vezes, tem certa é (pausa) tem (pausa) esse certo preconceito, ainda e a gente tem que não ficar querendo, também, tudo quanto é jeito quebrar eles, assim, “de cara”, que não é assim. É com jeitinho, você tem que, não é chegar (faz o som: pa): é isso aqui e pronto. Não. É tudo com jeitinho, com diálogo, com conversa, com tempo.

Durante os relatos, Carolina aborda que não se deve haver muita proximidade com as crianças na instituição de educação infantil:

E as suas atitudes dizem muito de você, por exemplo, você é mulher, eu sou homem. Você (entrevistado não conclui a fala), eu e você pode, é comum para você chegar e beijar uma criança no rosto, para mim não é comum. Se não é comum para mim, não é comum com o pai. A mãe faz isso com o filho

sempre, frequente, o pai já não faz. Tem alguns pais que fazem e aí eu tenho que respeitar, porque eu não posso já chegar e fazer aquilo, entendeu. Eu penso muito assim no meu, na minha postura quanto professor, quanto homem e respeitar isso. Porque pai e mãe é pai e mãe, professor é professor, tem que separar isso. A gente não é pai, não é mãe de criança, a gente é professor. Então, eu não tenho que ficar dando beijos e abraços demais, mas, também, não posso, também, não tratar bem, é diferente. Mimar e tratar bem é diferente. E se eu beijar um, tenho que beijar todos.

Carolina problematiza a questão do beijo, ainda mais porque ele é a figura masculina e não feminina. Em nossa sociedade, é comum a professora beijar as crianças de sua turma, mas e o professor? Sobre essa proximidade entre o professor e a criança, Sayão (2005, p. 141) destaca:

Por exemplo, embora os homens geralmente acreditem na importância de demonstrar calor e empatia para com as crianças, eles são frequentemente impedidos de ter contato físico pela desconfiança endêmica quanto aos seus motivos.

Seus motivos são vistos com suspeição, ainda mais na educação infantil, fase de grande dependência da criança. Assim, torna-se importante entender um pouco sobre a educação infantil e suas especificidades. Sayão (2005, p. 23-25) esclarece a educação de crianças pequenas realizadas nas creches e o trabalho docente:

Apresenta algumas peculiaridades em relação à escola tendo em vista que o cuidado/educação, apesar de historicamente ter sido encarado dicotomizadamente, é um tema que perpassa os diferentes momentos da rotina na creche. Na maior parte das vezes é compreendido em relação à situação de dependência das crianças por sua pouca idade. Além disso, o dispositivo legal que garante a educação de zero a seis anos como complementar às ações da família provoca, ou deveria provocar, uma forte aproximação na relação creche-família. [...] o trabalho docente na educação dos/as pequeninhos/as extrapola o modelo de professor com formação para exercer seu trabalho na instituição escolar. Basta lembrar que, entre outras singularidades, boa parte dos/as meninos/as que frequenta creches ainda não possui a linguagem oral como forma primordial de comunicação como acontece com os adultos. Por isso lançam mão de formas de comunicação como o choro, as expressões corporais, o toque, entre outras [...] os conhecimentos na Educação Infantil estão situados na esfera da totalidade do ser humano. O corpo, o movimento, as emoções, as diferentes linguagens, entre outros elementos, são instrumentos de apreensão da cultura e, por essa razão, a educação das crianças pequenas diferencia-se daquela presente na escola tradicional. As crianças e as relações educativas estão permanentemente sendo transformadas quando os sujeitos delas participantes são concebidos como seres históricos e todos/as possuidores/as de conhecimentos. Ou seja, a relação não se limita a um/a professor/a que ensina e um aluno que aprende.

Todas essas especificidades das crianças pequenas parecem criar um obstáculo maior ao trabalho docente de homens, pois os olhares de suspeita parecem se multiplicar. Essas suspeitas se referem à masculinidade do professor, à forma de cuidado, ou seja, o suposto risco de agressões físicas ou sexuais, visto que essas são as mais difíceis de averiguação, são crianças bem pequenas e não possuem a fala. Nesse sentido, Monteiro (2014), também, percebeu esses olhares de desconfiança, em relação aos professores da educação infantil em sua pesquisa, uma vez que houve sempre “suspeitas sobre sua conduta, não apenas em momentos nos quais as crianças efetivamente se machucaram, como também em denúncias sobre possíveis agressões, supostamente realizadas por eles” (p. 109). E, mesmo trabalhando durante anos em uma mesma instituição, as suspeitas de abuso e agressão podem recair sobre os professores, como relata Monteiro (2014, p. 110-111):

[...] mesmo após anos de trabalho em uma mesma comunidade - a suspeita pode recair sobre os professores novamente. [...] Assim como a sua orientação sexual pode voltar a ser questionada a cada novo local onde o professor venha a se inserir, os outros questionamentos podem voltar a emergir, tais como a suspeita de violência e abuso sexual. Trata-se, portanto, de uma constante comparação entre o sujeito real e o “mito viril”, que corresponde na realidade a uma “masculinidade impossível”, que permanece no imaginário da comunidade como sendo a verdadeira masculinidade. Os sujeitos, nessa situação, ao mesmo tempo, têm sido cobrados a aproximar-se e a recuar-se desse ideal masculino.

Um ideal que afirma sua masculinidade e, ao mesmo tempo, coloca-os na posição de suspeitos de agressão de tal modo que esses professores precisam reafirmar, constantemente, seu caráter na educação infantil. Em suma, a instituição para crianças pequenas é um não lugar ao professor, como podemos perceber na narrativa abaixo:

Uma vez a gente escutou, escutei até um comentário de uma educadora lá, que ela não gosta de trabalhar com turmas menores. Ela falou, assim: se vier dez homens aqui, vai tudo trabalhar com três? Fez esse comentário infeliz, né. Aí, eu falei assim: Olha, se vim dez homens aqui um dia eu acho mais - eu falei para ela - eu acho mais fácil Jesus descer na Terra do que vim dez homens para trabalhar aqui, eu te garanto para você que não vai ter. Eu falei, porque para eu formar, não tinha quatro, formaram dois, e um não seguiu e eu fui único que seguiu, o outro que formou comigo não seguiu.

Demonstra-se, dessa forma, que o professor não tem espaço ali, representa um incômodo. Como afirma Sayão (2005, p. 66), “a chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo”, é um ser “fora do seu lugar”.

Pode ser constatado, também, em determinadas brincadeiras desenvolvidas no ambiente escolar que parecem confirmar a tentativa de demonstrar que a educação infantil não é lugar de homem. Carolina explica:

Teve uma festa junina, aí fizeram aqueles aventalzinhos para as professoras todas, de chita e falaram para mim, assim (riso): você vai querer que faz um para você? brincando, né, assim. É lógico. Aí eu falei assim: Não, eu vou querer que faça um vestido.

Essas narrativas das professoras evidenciam a questão do uso do avental e suas utilidades. O avental é usado, geralmente, em atividades domésticas, historicamente realizadas somente por mulheres, que faziam e fazem parte de cuidadoras do lar e do marido. Assim, um homem vestir um avental “não é possível”, mas Carolina não se incomoda e ainda desafia as colegas dizendo que quer é um vestido. Dessa maneira, desnaturaliza e coloca-se em posição contrária à normatização e à visão dicotômica em que:

[...] os discursos e as práticas que constituem o processo de masculinização implicam a negação de práticas ou características referidas ao gênero feminino e essa negação se expressa, muitas vezes, por uma intensa rejeição ou repulsa de práticas e marcas femininas (o que caracterizaria, no limite, a misoginia). É preciso afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade (LOURO, 2009, p. 91-92).

A heterossexualidade dos homens que atuam na educação infantil é colocada em suspeita, por eles estarem realizando uma atividade feminina, em um ambiente repleto de rituais voltados às práticas e atitudes vistas como, apenas, de mulheres. Quando Carolina resolve assumir as práticas femininas, existe um estranhamento.

Em contrapartida, há lugares em que os homens podem exercer a autoridade e são olhados com menos estranheza, como a direção, a secretaria de educação. Apesar de não ser recorrente, parece ser mais tolerado, já que esses cargos não têm a proximidade da docência com a criança a pequena. Sobre isso, Monteiro (2014, p. 60) nos apresenta um caso interessante:

No caso do professor Albarus, a ele poderia ter sido confiada a função de vice-diretor caso tivesse a formação exigida naquele momento, por convite da diretora da escola, pois embora sejam realizados concursos para tal cargo, há outras formas de contratação em situações emergenciais. Esse fato revela uma confiança em sua capacidade de exercer funções na gestão por parte de suas colegas e pela própria equipe gestora da escola, revelando uma relação

entre masculinidade e autoridade. Situação semelhante foi relatada pelos professores Júlio e Miguel, os quais no momento em que foram entrevistados exerciam funções na gestão, atuando como orientadores pedagógicos nos CEMEIs em que atuavam.

Essas funções de gestão baseiam-se na ideia de que o homem é quem representa a autoridade, o conhecimento científico. Quando não ocupa um cargo superior na hierarquia educacional (por exemplo, gestor, sem contato tão próximo com as crianças), o homem precisa conquistar seu espaço. Carolina alerta que ele “[...] *tem que ser melhor dez vezes no sentido intelectual [...] destacar de algum jeito [...]*”, o que remete novamente à ideia de ter que constantemente provar sua heterossexualidade, sua capacidade intelectual e ainda demonstrar que não é um agressor.

Sayão (2005, p. 221), em uma das entrevistas com um professor em sua pesquisa, percebeu que “a imagem de um homem com características fortemente “femininas” acompanhavam-no permanentemente e, ao mesmo tempo em que ele parecia incorporá-las, fazia todo um esforço para provar que era homem “de verdade”, negando sua feminilidade”.

Na mesma direção, Moraes (2012, p. 380), ao relatar sua experiência como professor, ressalta que “foi um “diferente” na creche, junto com um outro recreacionista, e nós, a cada dia, tínhamos que provar sermos homens “bons”, não molestadores, não agressores, que tínhamos “capacidade” para cuidar e educar crianças”.

Uma forma de se destacar e fugir dessas representações normativas, de acordo com Carolina, é demonstrar competência intelectual, fato que nos permite refletir que se ele não conseguir destaque em sua prática. Há um discurso que vincula a educação infantil às aptidões que são inatas as mulheres, a única saída é ser reconhecido como uma pessoa inteligente.

Surge, assim, em questão, os discursos que propagam a perspectiva de que os homens são mais inteligentes, superiores intelectualmente às mulheres. Como já destacou Sayão (2005, p. 98): “a masculinidade está geralmente associada à competência no trabalho e à superioridade hierárquica de homens que dominam a imensa maioria das profissões”.

De fato, as dúvidas quanto à capacidade dos homens estão relacionadas à ideia construída de que são as mulheres seres destinados aos cuidados e à educação das crianças. Carolina tenta desconstruir esse discurso ao enviar os recados nos cadernos das crianças:

“Mamãe, faça “tralala””. “Mamãe, [...]”. [...] Aí, vi um comentário em uma revista: Não mande - tem um blog que eu sigo, também, na internet - Não mande recado só para as mães, mande para mãe e pai. Porque só a mãe tem que ser responsável por pôr uma blusa de frio na mochila. [...] Então, aí eu comecei a dirigir os recados: pais, ou pai e mãe ou responsáveis, que era

muito, assim, só a mãe que era obrigada, coitada, a fazer a mochila, a pôr roupinha certinha, dobrar, passar.

São ações corriqueiras que provocam alterações nas naturalizações que até então não foram questionadas, responsabilizando não só as mulheres pelo cuidado dos seus/suas filhos/as. Assim, produz-se um discurso em que os cuidados e ensinamentos das crianças pequenas podem ser exercidos tanto por mulheres quanto por homens. Ou seja, a escola, também, é lugar de homens.

8.2.1 Estranheza: experiências pessoais entrelaçadas às experiências dos entrevistados:

“que aquele homem está fazendo lá? Deve ser o professor de educação física”

Ao analisar um questionamento e o estranhamento que motivaram a pesquisa, refletimos no lugar que o homem “usurpa” da mulher. Tanto que a palavra “estranho” e “estranheza” estão presentes nas narrativas dos dois entrevistados. Foge do “natural”, do convencional porque que causa a estranheza. Tanto que Carolina tem esse sentimento, isto é, *“como que eu posso dizer, o novo ele é bom e, às vezes, ele também te causa uma estranheza.”*

O pensamento que tive, ao entrar em uma instituição de educação infantil e vi um homem nesse espaço, foi o mesmo das crianças com relação ao professor. Carolina explica que *“as crianças assim que me viram acharam que eu era tipo um elefante colorido que chegou lá: Nossa, quem que é, tio, tio. Aí já falaram que eu era tio da educação física, está vendo”*. Uma vez que o contato que as crianças têm com a figura masculina, normalmente, é do professor de Educação Física.

Com relação ao estranhamento, Moraes (2012, p. 376) evidencia sua experiência:

Na convocação para que assumisse a vaga no concurso público senti algumas barreiras. Éramos cinco homens na sala de reunião dos convocados, todos passando pela mesma situação de “estranhamento”, porque na mesma sala havia também aproximadamente 30 mulheres. As barreiras, às quais me referi, constituíram-se, de início, por perguntas feitas por homens e mulheres convocados: “os homens vão trabalhar com as crianças mesmo? Eles podem?”

Esse foi o mesmo pensamento que tive, ao ser convocada a um concurso público, para atuar na educação infantil e vi homens na sala: *“será que estão aqui para o mesmo cargo? Mas, eles podem? Que estranho!”*. Este discurso do que é natural e habitual na sociedade é

encarado como “verdadeiro”, único, desconsiderando a multiplicidade de possibilidades de existência na sociedade. Segundo Castro (2012, p. 147), é necessário “romper com o determinismo biológico que naturaliza a constituição de mulheres e homens, enfatizando que esse processo se dá no âmbito das relações sociais”. São imperativas lutas diárias, visto que se observa que o discurso dos papéis estabelecidos para homens e mulheres são vistos como parâmetros a serem seguidos e, se não incorporados, devem ser motivo de estranheza e julgamento. São, assim, enquadrados, rotulados, tidos como estranhos e, em muitos casos, até excluídos de determinados grupos e espaços, tendo seus direitos violados.

Esse corpo estranho, na sala de atividades na educação infantil, faz com que os olhares das crianças sejam voltados a ele, que não estão acostumadas com um homem ocupando aquele lugar. O relato de Maria-mole ratifica essa afirmação: *“Elas (crianças) meio que não prestavam atenção na professora, então, se eu espirrava, olhavam para trás [...] Então, assim, é diferente, né, um homem dentro da sala de aula, ali”*.

Sobre o conceito de “diferente”, recorremos a Silva (2000, p. 2), autor que concebe a diferença também com um processo de diferenciação, “o processo mesmo pelo qual tanto a identidade, quanto a diferença (compreendida aqui, como resultado) são produzidas”. Para o autor, a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas, ou seja, são criações linguísticas que não existem no mundo natural, mas são elaboradas cultural e socialmente.

Essa elaboração do diferente que é construída nas relações sociais causa estranheza aos familiares, no caso, quanto à presença de um professor na educação infantil. *“Muitas vezes, as mães que achavam certa estranheza, eu respeitava muito [...]”* (Carolina). Sobre o assunto, ele ainda ressalta que:

E o adulto é consequência daquela criança que foi educada, sobre aquela cabeça, sobre as feridas que passou, também, entendeu. Então, aí eu fico pensando muito quando, às vezes, a pessoa fica com receio, ou acha uma estranheza, a princípio, porque depois no final do ano até que tem uns que mudam completamente a visão. É, acha uma estranheza eu falo assim: uma coisa teve por trás disso pra elas serem assim, ninguém é assim, ninguém nasce assim, você é o que alguém te fez, feriu, pra você ser assim, você nasce puro, criança é exemplo, elas são puras, elas não têm preconceito, elas não têm isso, um adulto que criou aquilo nela.

Não iremos entrar no conceito de pureza da criança, este trabalho não tem essa finalidade. Mas, durante os relatos, pode-se perceber que as crianças estranham, mas não possuem preconceito, dado que o medo, o receio vem de familiares que possuem imagens construídas por diversos discursos em relação à presença do homem na educação infantil.

Apesar de o discurso que determina, regulamenta comportamentos, atitudes, existem outras forças que exercem poder, tal como Castro (2012, p. 148) afirma: “a todo momento, somos “perturbados”, “incomodados” por outros modos de ser masculinos ou femininos”. Nessa direção, Carolina ressalta que “ *você pode homem ser um pai, solteiro, criar teus filhos. Você pode ser uma mãe solteira e criar. Você pode ser uma péssima mãe, um excelente pai, entendeu*”. Ser homem ou ser mulher não determina o que cada um será, ou seja, suas atitudes, seus comportamentos, seus pensamentos.

Essas desconstruções, no entanto podem levar a uma estranheza, percebida por Maria-mole, como algo já esperado: “*Teve estranheza, lógico, homem fazendo graduação (para ser professor)*”. Porém a estranheza ao que não é usual não deve ser motivo para excluir ou colocar em dúvida da capacidade do homem cuidar e educar uma criança.

8.3 Experiências: a homossexualidade e a profissão

A sociedade estabeleceu socialmente atribuições de gênero para homens e mulheres colocando-as como próprias de cada sexo. Assim, uma escolha de profissão pode ser motivo de questionamento da sexualidade heterossexual. Goellner (2009, p. 171) questiona essa afirmação: “[...] a escolha de uma profissão como cabeleireiro, por exemplo, não implica “naturalmente” que um homem deixe de ser masculino, ou ainda, que seja gay”.

Para pensarmos a docência masculina na Educação Infantil, Pereira (2012, p. 24) faz uma discussão interessante sobre a determinação dos referidos “papéis de gênero”: “[...] “O que este homem está fazendo aqui?”, ou ainda, sua sexualidade é posta em suspeição: “Será que é mesmo um homem?”, uma vez que escolheu uma profissão do gênero feminino”. O estabelecimento desses papéis sociais distintos para homens e mulheres é que estabelece a visão predominante da mulher como cuidadora, que educa e o que não segue essa determinação causa espanto, estranheza e incômodo.

O questionamento da sexualidade acontece, também, com Maria-mole:

Então, o homem pode dar aula para sexto ano, sétimo, oitavo, faculdade. Agora quinto ano pra [...] Até o quinto ano, ainda, vai, primeiro ano, agora de cinco anos pra baixo. Homem dando aula para criança: nossa. Aí, tem toda, assim, a questão de preconceito, achando que já não é homem, né. Tem essa questão, né, questão de sexualidade. Ah, está dando aula para criança não é homem, né. Ah lá, tudo. Porque, pra você dar aula pra criança, tem que ter um jeito assim, mais não, mais, não delicado, mas um jeito mais sutil de trabalhar com eles, né.

Com base na perspectiva de que as representações masculinas são agressividade, força e características diferentes dessas, como sensibilidade, afetividade são visualizadas como fora da norma, um desvio já pressupõe uma suspeita quanto à sexualidade esperada, a heterossexual. Na fala de Maria-mole: “*não delicado*”, parece-nos que há um receio, ao falar a palavra “delicado”, pois logo substitui por “sutil”. A respeito disso, Nunes (2008, p. 16) afirma:

Os dispositivos da heterossexualidade compulsória, regem, massificam os comportamentos e tais situações conduzem o indivíduo, que deveria ser sujeito de sua ação, a uma repetição de gestos e atitudes de forma alienada, tomados pela ideia de que estas são condutas corretas.

Tais condutas corretas estão relacionadas à grande parte dos discursos entendidos como práticas culturais, de acordo Camargo (2012), que é controlar, conter por meio de regras, normas que são vistas por muitos como naturais, como as únicas verdades. Sobre o controle pelo discurso, Foucault (2012, p. 36) ressalta:

A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. Tem-se o hábito dever na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação dos discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva.

Essa função restritiva e coercitiva está presente nos discursos sobre os comportamentos, gostos e as atitudes, “naturais” de homens e mulheres. Desse modo, “[...] ainda há uma concepção de identidade como natural e, sobretudo, heteronormativa”. A heteronormatividade entendida como uma “[...] norma compulsória à heterossexualidade está apoiada na ligação entre sexo, gênero e expressão da sexualidade” (LOURO, 2009, p. 90). Esse conceito e a divisão dicotômica entre homens e mulheres nos fazem entender os preconceitos com relação aos homens que atuam na educação infantil.

Quanto à orientação sexual do professor, Moraes (2012, p. 382) menciona sua experiência:

Outra questão que vivi foi ser questionado com relação à minha orientação sexual pelas mulheres na creche. Acontecia de um modo velado, mas eu entendia e sentia como uma ofensa na época. A necessidade que elas tinham em saber se eu sou *isso* ou *aquilo* parecia ter a intenção de justificar meu

trabalho na creche e as funções que eram desempenhadas. Será que eu não poderia “ser homem” e ter características típicas consideradas femininas sem ser necessariamente homossexual? O que é “ser homem”? Poderia um homem, de algum modo, ser aceito e valorizado como tal na educação infantil possuindo características definidas como femininas? “Ser homem” é ser heterossexual? Há algum tipo de “ser homem” que pode ser aceito e valorizado na creche, na educação infantil?

Como discutido no subitem anterior, parece que todo “tipo de ser homem” não é valorizado e colocado em suspeita. O homem pode ser do tipo delicado, sensível e ser classificado como “homossexual”, desviante da heteronormatividade e um perigo para crianças que poderiam “se tornar” homossexuais; ou ser o homem que se enquadra nessa norma e ser o agressor, o molestador.

Sugerimos, com base no exposto neste contexto, questionar as naturalizações na perspectiva do desenvolvimento de uma pedagogia *queer*. Essa teoria, de acordo com Monteiro (2014, p. 52), é apoiada nas ideias de Louro:

[...] crítica as oposições binárias homem/mulher; heterossexual/homossexual como categorias centrais que organizam as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre as pessoas transbordando o terreno da sexualidade. [...] *queer* significa colocar-se numa postura contrária à normalização, seja ela qual for. Ele se contrapõe à heteronormatividade compulsória e, igualmente, à estabilidade e normalidade da identidade homossexual.

Suspeitar do que é dito, inscrito como normal, é essencial para pensar em uma educação mais voltada a uma proposta que procure ampliar as visões, as formas de ser e estar no mundo.

Ainda, tendo como foco a discussão da sexualidade, a troca das fraldas e as idas ao banheiro, apresentam-se como preocupantes pelas famílias, quando se pensa em docência masculina. Assim, faz com que as escolas também tenham medo do que os familiares possam pensar sobre um homem levando uma criança ao banheiro, como pode ser percebido no relato de Maria-mole, quando foi procurar emprego na área em uma cidade próxima à sua: “[...] *primeira coisa que falavam: então, mas como fazer com a questão do banheiro, primeira pergunta. É, mas se a menina, é [...] sentar em seu colo, como você vai reagir.*” O contato físico, os cuidados corporais demonstram-se perigosos. Em seus estudos, Sayão (2005, p. 16) percebe que:

São evidentes os preconceitos e estigmas originários de idéias 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 atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos. É indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho. No entanto, além de nossas crenças mais comuns e, muitas vezes pré-concebidas, o que sabemos sobre como atuam professores em creches? É bastante conhecido o volume de abusos e violências cometidos por profissionais inescrupulosos que agridem meninos e meninas. Contudo é necessário indagar se todos agem dessa forma. E, ainda, somente os homens são autoritários e usam de seu poder impondo violência contra meninos e meninas?

Esse tipo de questionamento é essencial, para questionar os discursos normatizantes, já que os cuidados corporais das crianças, realizados por homens, são vistos com muita resistência. Além disso, são diversos os casos existentes, Carolina discorre sobre um fato que ocorreu com um colega de trabalho:

Então, é, falaram que só poderia trocar se tivesse junto com outras meninas, não poderia ficar sozinho trocando. Aí, eu acho assim, se você não é confiável para ficar cuidando das crianças, então você não pode ficar naquela turma. Olha que constrangedor você ter que fazer trabalho tendo alguém do lado pra ver o que você está fazendo. Para ser alguém, para falar alguma coisa tem que ter alguém para te defender. Você não é confiável, se você não é confiável, você não pode ficar naquela idade, porque é delicado ainda, então não deixa. Porque a criança não sabe falar, “nana”, então tem que ter alguém do lado, se essa pessoa do lado não for uma pessoa que você, certa, também, e quer te prejudicar, você corre esse risco, né. Então eu acho muito delicado ainda, se eu fosse gestor era uma coisa que eu iria mudar, onde eu trabalho. E eu sou muito espontâneo, eu já tinha deixado claro, isso lá.

São situações como essa que fazem com que Carolina não concorde em trabalhar com crianças menores que três anos que, ainda, não adquiriram completamente a fala, pois as pessoas, ainda, não têm confiança no homem. Essa questão dos homens ficarem com as crianças maiores, também, foi percebida nas entrevistas de Sayão (2005, p. 117): “Nunca foi questionado o fato do docente permanecer tantos anos com o mesmo grupo em relação à faixa etária e na mesma sala. Era “natural” que as crianças maiores deveriam ficar com ele”.

Existem tantos relatos referentes ao banheiro e tudo o que ele envolve, visto que o corpo está no centro dos debates relacionados aos cuidados na educação infantil. Sobre isso, Maria-mole declara:

Tem serviçal, têm as pessoas certas para levarem, nem os meninos eu levo, então, eu falo assim: gente, eu não levo. Mas, agora toda primeira reunião pedagógica que tem, a primeira que tem do ano, eu já falo: gente, vocês não preocupem com relação ao banheiro: eu não levo, não vejo nada de mais, eu falo. Eu não levo, não vejo nada demais. Não, eu trocar uma menina, lógico, mas questão assim, de estar levando ao banheiro, ensinando.

No próprio relato do entrevistado, percebem-se suas limitações com relação ao tema e já se esperavam questionamentos das famílias e, logo tenta explicar que ele não vai ao banheiro com as crianças. Outros estudos mostram relatos semelhantes, como de Sayão (2005, p. 117) que apresenta uma observação de uma diretora: “Ele logo pegou o primeiro período e sempre ficou ali. Nunca saiu do primeiro período, porque é uma turma maior e não precisa estar trocando fralda, essas coisas. Às vezes, quando acontece de uma criança se sujar na calça, ele lava, dá banho (TERESA, DIRETORA)”. Como Sayão (2005, p. 117), percebemos que parece existir uma: “[...] naturalização da concepção das profissionais de que os docentes devem se manter distantes dos cuidados essenciais com os meninos e meninas”. Carolina, também, confirma que os cuidados essenciais devem ser realizados pelas mulheres, admitindo os pais, mas o professor não:

[...] higienização das crianças, que ainda, é um (entrevistado não conclui a fala), é uma coisa, mais assim, delegado a mulher, entendeu. Isso em qualquer, assim, sociedade hoje que a gente vai, pode ver, ainda, é delegado mais a mulher, ou ao pai, né, o professor não, é diferente, né. Pai é um, pai tem um filho ou dois por pessoa, lá, são dezoito, diferentes.

Para o homem é diferente, porém, para a mulher, não há problema. Carolina volta ao discurso dicotômico, em que as mulheres são as mais adequadas aos cuidados das crianças, em especial, à higienização dos corpos. O toque do homem, no corpo da criança, parece ser inadmissível. Em diversos momentos que o corpo estava envolvido, realiza-se todo um movimento para cercar o toque, como, por exemplo, quando Maria-mole levava as crianças para as aulas de natação na escola:

Aí, as mães ficavam preocupadas: mas, na hora de trocar o biquíni secar, essas coisas. Eu falei: gente, vocês podem ficar tranquilos que isso aí, já que tem as pessoas corretas, que são as pessoas [...] Não sou eu que faço isso, né. Os meninos, não. Os meninos, aí, eu limpava os meni [...] É [...], trocava os meninos.

Outro momento relatado pelo entrevistado, envolvendo a natação, foi com um colega:

Eu tenho um colega, né. É um colega que dá aula. [...] Ele falou muito isso, que questão [...] Ele é professor de educação física, está fazendo mestrado, porém, ele fala que até hoje, nas aulas de natação ele tem receio, assim dos pais. Perguntam: quem vai trocar?(pausa) Né. Dentro da escola perguntam. Então você vê que não é [...], né. Olha assim para você ver, no meu caso foi em dois mil e três praticamente que aconteceu. Quinze anos depois, ainda tem essa questão ainda: o homem não pode tocar a menina, ou não pode tocar nem o próprio menino, né. Não pode. Então, são umas coisas assim que tem que ser muito trabalhado e muito questionado, ainda, né.

Os cuidados com o corpo e sua higiene sempre se apresentam como uma questão problemática no desenvolvimento do trabalho dos professores. Maria-mole destaca a influência da mídia que alimenta esses receios de abusos das crianças:

Infelizmente, o mundo hoje está meio [...], está difícil. O mundo está muito difícil para você. Realmente, deixar o filho, o seu filho, o bem maior que você tem, na mão de qualquer pessoa, também, mesmo que seja profissional tudo. É complicado, a gente vê. É [...], a mídia está aí, a gente vê muita coisa à mídia falando com a gente. Então, é de assustar, né? Mas, a [...], isso agora não, eu já chego à primeira reunião, já esclareço, quais são meus os objetivos, esclareço em relação ao banheiro.

Decorrente dos questionamentos que, normalmente, são levantados pela família, o entrevistado esclarece quanto ao banheiro, logo na primeira reunião, como já apresentado no relato. De acordo com Sayão (2005, p. 187), existe uma representação:

[...] de que os homens são perigosos, significando uma ameaça para as crianças, não é algo que existe por acaso, pois sabemos o quanto o poder masculino, muitas vezes, vitimiza mulheres e crianças. No entanto, com a incorporação irrefletida dessas crenças e preconceitos perdemos na vivência das relações. Em especial, quando tendemos à generalização de alguns casos divulgados pela mídia, ou não, em face do que preconceitos são criados e podem ser incorporados de maneira acrítica, inclusive no magistério.

A incorporação desses discursos sem reflexão só reforça o afastamento dos homens nos cuidados de higiene das crianças. Carolina aponta novamente a influência da mídia e as problemáticas específicas das crianças de zero a dois anos que não falam:

Porque hoje, querendo ou não, Adriana, a gente vê na mídia. A mídia é muito sensacionalista, ela coloca o homem na, por, como, às vezes, por gostar de criança, trabalhar com crianças, um pedófilo. Tipo assim: ah, você trabalha com criança pode ter tendência à pedofilia, assimila isso muito mal, porque tem mulheres que também abusam de crianças? Então, é uma coisa meio assim complicada. E a educação infantil não está preparada pra assumir essa postura de vamos encarar de frente, então, essa situação,

caso aconteça? Não fazem isso, simplesmente tentam tampar só com a peneira, esconder, mafiar.

As notícias relatadas nas mídias só aumentam os receios e medos das famílias com relação ao professor, assim, Carolina tenta se precaver:

Eu tenho que ter mais cautela até com tudo que eu falar, a maneira, minha postura mesmo quanto profissional. E aí eu tento trabalhar o mais pedagogicamente possível para que as coisas não tenham outro entendimento.

Existe um discurso que o homem não tem espaço na educação infantil e isso é reforçado pelas notícias apresentadas na mídia. Monteiro (2014, p. 101) afirma: “A mídia tem importante papel na conformação de uma noção hegemônica de masculinidade” e sofre a visão do homem agressor e perigoso para as crianças.

Com relação à Maria-mole, a problemática do banheiro é relatada durante vários momentos:

Então, a questão do banheiro, é [...] Vivenciei mais, quando eu estava na escola particular, não na primeira que trabalhei, na segunda por causa àquela mãe que falei, que ficou vigiando. Então, a preocupação dela era em relação ao banheiro: Nossa, será que ele, vai levar minha filha ao banheiro?

Esse questionamento pode ser relacionado ao relato de Moraes (2012, p. 379-380), sobre um caso de um colega, que levou uma criança ao banheiro feminino:

O comentário da professora, um homem no banheiro feminino, que absurdo, isso não pode, e se um pai vê? Essas falas revelam uma insegurança, e parecem significar que o homem ou todos os homens do sexo masculino são dominados por um instinto animal, sendo que um ser que vive sem controle de sua libido, nem de seus atos. Esse fato o coloca sobre um olhar de desconfiança, de controle, de vigilância sobre as atitudes dos homens. Há uma constante desconfiança das atitudes morais e éticas dos homens quando se trata de ele se relacionar com crianças. Há a suspeita de ele ser um possível molestatador, ou agressor, ou encaminha outra desconfiança, a de ele ser um homossexual e representar um modelo “errado” a ser seguido pelas crianças. E se ele molestar uma de nossas crianças? Será que ele é gay? Por que está aqui na creche?

Todos esses medos e receios são ocorrem com todos os homens que estão em contato direto com as crianças, como o serviçal da escola, em que trabalhava Maria-mole, que tinha suas atividades restritas diferentemente das demais serviçais.

Ó tio Rocambole, olha pra mim no banheiro. Mas aí, no caso dos homens, aí vai tanto ou ele ou uma das serviçais, direção mesmo, quem tiver lá perto vai. Aí, não tem esse critério. Agora para mulher, ele já não vai (pausa). Então, acaba que, acaba que tem um, certo assim, um receio, alguma coisa, né, nesse aspecto.

O receio do que pode acontecer no banheiro, quando uma criança, principalmente, a menina, é conduzida por um homem ou auxiliada em sua higiene é recorrente nos relatos. Maria-mole até evita levar ao banheiro as meninas:

É (pausa) vão sozinhas, né. Uma coisa que eu ensino assim: gente, toda vez que fazer xixi ou cocô que vocês forem fazer não deixe de levar o papel higiênico, mas não vou com elas no banheiro, não, né. Aí, se demorar muito, então eu chamo alguma serviçal. Aí, eu já chamo uma mulher mesmo uma das serviçais. Não peço ao Ronaldo. [...] Eu nunca desde início, nunca fui de levar não, se eu levar, quando eu levo, eu levo na porta, fico do lado de fora. E conduzo né, vai assim de três em três. Lá são três banheiros, uma em cada banheiro. – Lavou? Eu lá de fora fico perguntando (pausa) secou? Lavou? Usou o papel higiênico? Aí, eu pergunto. Os meninos eu já entro, né, mas não entro junto com eles no vaso sanitário ali e fico de fora também, observando para ver, como que está, né.

Maria-mole observa, ajuda, evitando o máximo de contato direto com a criança e explica o porquê de sua forma de agir:

Assim, a questão do banheiro, é [...] Eu tomei está atitude (pausa), devido aquele fato da primeira vez que eu. É [...] (pausa) que eu trabalhei [...] Não, nem foi à primeira vez, na segunda escola particular, que essa mãe questionou, né, que a direção, a diretora me chamou: olha M[...] É[...] Expliquei pra mãe da menina, né, da aluna lá, eu expliquei não, quem explicou foi à diretora. Ela chegou assim e então ela falou assim: então, vai ser é o M. que vai dar aula. É um homem. - Quem vai levar [...] ao banheiro? Aí a diretora pegou e falou assim: Não, ele nem vai ao banheiro com os meninos, porque ele não pode sair da sala de aula. Por causa de um menino se ele sair, fica cinco lá, pode dar briga, pode acontecer alguma coisa. Então, você pode ficar tranquila. Aí depois disso, eu comecei mais a me questionar. Mas, e aí, então [...] (pausa) aí eu [...] É uma coisa que eu me coloquei, eu particularmente. A direção lá, da escola que eu trabalho, não tem muita dessas coisas não, sabe assim, deixa é mais tranquila. Mas, eu resolvi me impor dessa forma, também assim, de não [...] (pausa) É pra evitar, na verdade. Se tiver que limpar, eu limpo tranquilamente também, não tem problema, menino ou menina não tem problema. Mas, como eu sei que têm pais que, às vezes, não falam com você diretamente, mas um grupinho de pais né - vamos falar - na porta da escola é um perigo. (pausa) Então se houve comentários, essas coisas, para evitar esses comentários eu me posicionei dessa forma, né, assim, resolvi não d[...], Igual, tem uma aluna, como falei, têm alunos que vão com roupa muito difícil. Eu desabotoo tranquilamente, eu desabotoo ,mando segurar. Por exemplo, eu desabotoo o botão, e falo, segura aí a calça pra ela não cair. Então assim, vai segurando,

aí chego na porta do banheiro, né, aí vou lá e desabotoo, mas assim eu não entro com a menina, né. – Tio desabotoa pra mim está apertado. Aí, abotoo tranquilamente, tudo, né, (pausa). É[...] Porque essa ques[...] (pausa) igual eu falei, essa questão é muito perigosa. Assim, não em relação a nós, né, professores, mas em relação, o que pode (pausa) ser pensado, porque criança hoje. – Ah, é cinco anos não tem maldade. Criança tem, inventa, inventa muita coisa.

O entrevistado discorre sobre seu receio, seu medo de perder o emprego, de desconstruir seu “bom nome” e, a todo o momento, sente a necessidade de justificar suas ações para não ser “mal compreendido”. O homem está em um território que não é o seu e qualquer ação, palavra podem ser interpretados de forma a confirmar as ideias criadas ao homem na educação de que é perverso, capaz de abusar.

Se precisar, Maria-mole limpa, porém toma todo o cuidado, já que sempre suas atitudes poderão ser vistas como suspeitas, por isso, ele tenta justificar suas ações e explica com detalhes como faz a fim de evitar que seja mal interpretado em relato:

Limpo tranquilamente, não tem problema, limpo. É[...] a menina, às vezes, vamos supor, deu uma diarreia, acontece. Eu não vou limpar? Vou deixar, a menina, às vezes, ir suja pra casa, às vezes, não tem ninguém disponível naquela hora, funcionário. Vou lá limpo, sem problema nenhum[...]. Mas é[...], foi uma vez, foi dentro da sala, né, que aí não teve jeito, aí tive que ir. Estava uma correria, foi semana da criança, aquela semana agitada. É[...] Criança vai muito, assim, afobada com as coisas, come demais, aí aconteceu[...] Aí, foi uma menina. Aí eu mesmo tive que limpar, né. Mas, aí como[...] Aí, até o método de você limpar, você tem que ir com muito cuidado, né. Eu limpei assim, é[...] (pausa) limpei a[...] Perna por onde escorreu tudo, e o órgão genital, dei o papel, eu pedi pra ela limpar. E é o coerente a se fazer, né. Eu acho que isso é o mais coerente, né. Aí, enrolei o papel higiênico, falei assim: agora, você limpa, o tio vai virar as costas. Aí, eu virei, ela estava de calcinha, ainda, no caso assim, aí falei: - agora, você abaixa a calcinha e você vai usar o papel para você limpar. - Como tio, né? Ela tinha cinco anos, não tinha noção, mas perguntou de todo jeito, né. Aí falei assim: não[...] Eu enrolei o papel direitinho: se precisar, você me fala. E eu fiquei de costas, fiquei de costas para ela, questão de respeito, né, pra ela ver, que poderia estar ali, mas, questão de respeito. Porque eu sou o professor dela, né, a gente é homem também, tem tudo isso, eu expliquei: você vai limpar aí direitinho. Ela ainda falou assim, a expressão de criança, né: Perereca (risos), né. Eu ainda até ri, né. – É, é, vai limpar aí, direitinho. Aí, depois [...] Porque não deu tempo de ninguém me ajudar. Aí depois, ela costuma levar troca de roupa, né. - Agora, você pega a roupinha sua troca e[...] Aí, depois eu chamei, uma outra pessoa, uma mulher, uma serviçal, eu falei assim: confere para mim se está limpinho direitinho, mesmo, se precisa dar um banho também, né, porque foi muito né, talvez precisava dar o banho. Aí, foi direitinho tudo. Aí, não precisou. Mas, acontecem mais essas coisas assim, os imprevistos acontecem. Eu também não vou me privar. Está comigo é meu aluno, não vou deixar, também, de cuidar. Né, por que: ah, porque é menina, ah então e porque é menino tem esse problema. Não, eu tenho uma visão, mais assim, de se estou ali, escolhi essa profissão, você

tem que abraçar tudo, se puder evitar, para evitar um transtorno maior futuro, evito.

Ele tenta evitar transtornos, agindo dessa forma descrita. Existe um sentimento de sua parte de imposição da família no modo como ele deve agir com as crianças, principalmente, quando se trata de higiene. Os receios e medos da família são sentidos pelo entrevistado Maria-mole:

Eu me impus, por causa dessa mãe que um dia, questionou, lá na escola particular, quando é[...]: mas, ele vai levar no banheiro? Ela falou assim: mas, ele? Né. (tom de voz alto) Ou seja, assim ele é professor, né, mas no banheiro ele vai virar um monstro, né. Agora ele vai abusar da minha filha, fazer outras coisas. Então, é uma coisa, assim, que aconteceu, então preferi fazer este questionamento em relação, a mim mesmo. É um questionamento mais pessoal mesmo.

O informe de Maria-mole só confirma que essa decisão de não levar as crianças ao banheiro advém de construções criadas em relação ao homem. A decisão não parece ser sua, mas se agrega à sua prática para evitar transtornos com a família.

Quando questionado sobre o porquê o servente, apenas, auxiliava os meninos, de quem partia essa decisão, Maria-mole discorre:

Não. É [...] A questão do servente, foi uma questão, assim, também assim, né [...] Acho que é dele, é casado, tem filha, né, e tudo. Eu acho que foi uma questão dele, e também assim, a questão da gestão também né, e não é dessa gestão só, das gestões pra trás também, né. Sempre foi [...] Já foi já né, não imposto, mas é conversado sobre isso, né. Questão dos meninos, é assim, quando precisa, aí ele vai, mas caso quando precisa mesmo, porque aí [...] No caso dos meninos, quem está indo mais, são as mulheres mesmo.” O vice-diretor quando estava em sala de aula, também tinha as mesmas atitudes: “Não. É [...] A questão do servente, foi uma questão, assim, também assim, né [...] Acho que é dele, é casado, tem filha, né, e tudo. Eu acho que foi uma questão dele, e também assim, a questão da gestão também né, e não é dessa gestão só, das gestões pra trás também, né. Sempre foi [...] Já foi já né, não imposto, mas é conversado sobre isso, né. Questão dos meninos, é assim, quando precisa, aí ele vai, mas caso quando precisa mesmo, porque aí [...] No caso dos meninos, quem está indo mais, são as mulheres mesmo[...]. Ainda, com relação ao servente: “Eu não chamo ele não, quando é menina eu chamo uma mulher. (pausa) Não questão que foi assim tem que ser: a regra é essa. Mas, mas é uma questão de ética e respeito também. A gente utilizou né, eu utilizei para mim.

A regra é para os homens, mas Maria-mole destaca que ela se modifica quando é uma mulher: “O que eu acho engraçado é isso, porque a mulher pode ir limpar o menino, pode. Homem na menina não pode, não pode ter o toque”, porém não parece ter encontrado

manobras para contestar o que está imposto. Sobre isso podemos pensar sobre o exercício de poder explicado nas palavras de Louro (1997b, p. 38-39) como:

[...] exercício que se constitui por “manobras”, “técnicas”, “disposições”, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas. É importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (pois, caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência).

Então, podemos pensar em um processo de resistência em que os homens tentam criar seus mecanismos, para se manterem na profissão, por meio de práticas que estabelecem gestos, modos de agir, falar, posturas adequadas a homens e mulheres. Existem situações em que permitem aproximações, mas, em outras, recuam em uma tentativa de se manterem na profissão, ou seja, é um contato envolvido por receios e medos:

Eu tenho já um bom tempo que eu uso barba, então, assim, isso também afeta, não é que afeta, mas, as crianças, elas vêm mexer, ficam curiosas, querem passar a mão. É lógico, não vou proibir uma criança de ter contato comigo, né, porque são crianças, estão ali, então assim.

São nesses avanços e em outros recuos que a docência masculina na educação infantil vem se construindo. É necessário o exercício constante da revisão dos discursos que são validados e fortalecem as elaborações de discursos dicotômicos que faz com que as pessoas se escondam ou fiquem limitadas em suas ações.

8.4 Homem é quem exerce a autoridade: Ah, vou chamar o Tio Maria-mole para você

A relação entre masculinidade e autoridade está ligada às naturalizações para gênero. Maria-mole relata como, em muitos momentos, é solicitado para solucionar problemas, porque ele é homem: “*Quem vai solucionar o problema? Ah, vamos colocar o Maria-mole que é homem[...]. Vamos dar essa turma para o Maria-mole que ele vai dar conta, que é homem*”. Essa visão de o homem é quem tem autoridade, é enérgico e que melhor se impõe, está presente nas falas tanto dos profissionais de educação, como: “*Então, foi assim, essa questão da turma, foi pelo fato de eu ser homem mesmo. Eu vi, não me falaram diretamente. Mas, eu vi que era pelo fato de eu ser homem.*”, quanto pelos pais, no relato das percepções de Maria-mole: “*Ah, é homem, então vai chegar lá vai impor respeito, vai gritar, vai por de castigo[...]*”. Sobre isso Sayão (2005, p. 229) afirma:

Duro e mole são duas simbologias que podem designar o masculino e o feminino em diferentes espaços sociais. A concepção comum de masculinidade associa o homem ao “duro”, como o viril, fático, enérgico, ativo enquanto as mulheres seriam as “moles”, doces, ternas, carinhosas, reforçando, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres.

Esse discurso é cooptado pelas professoras e direção da escola. E, assim, quando existem problemas com um/a aluno/a, esse/a é transferido/a para a sala de Maria-mole. Tanto que ele faz um relato de um caso de menino que, segundo o entrevistado, só respeitava homens:

Uma experiência que tive esse ano, é [...] Lógico que nós tivemos conversar com a mãe. Um aluno, ele está comigo esse ano. Ele começou com o ano passado, ele deu problema com uma professora. Aí mudou, foi pra sala do outro professor. É [...] Esse ano ele agora é o vice-diretor, mas o ano passado ele estava meio período, à tarde. E estava de manhã com uma professora, de manhã, ele não adaptou com a professora, a professora não conseguiu adaptar com ele também. Ele batia nos meninos, era assim fazia uma bagunça. Aí foi pra de tarde, conseguiu melhorar, com esse professor, melhorou ficou uma gracinha. Aí esse ano, fizeram a mesma coisa, colocaram com a uma professora do segundo período. Aí essa professora é [...] (pausa) também pediu: ah, vê onde vocês podem colocá-lo, porque ele está batendo nos meninos, está muito revoltado, não está aprendendo, está atrapalhando a aula. Aí, foram: Maria-mole, é [...] Pode ir para sua sala? Uma coisa acontece também, lá na escola, eu já falei gente, eu não sou aquele cara carrasco, eu não sou professor carrasco, muita gente acha né, se dá um problema, vamos lá para o M., joga que ele resolve a [...] A situação, resolve o problema. Aí, ele foi pra minha sala (pausa) os dois primeiros dias, começou a querer soltar as asinhas, e ficar mais coisa assim, aí conversei com ele, expliquei que não era desse jeito, pra fazer. Hoje, o menino está uma gracinha. Aí, nós chamamos a mãe dele, aí eu conversei e foi incrível, conversei com a supervisão, eu quero conversar com a mãe dele. Aí, a mãe dele veio, falei assim: olha, é o seguinte uma coisa que eu percebi, eu percebi, porque realmente na hora, ele ficou um mês com essa professora, é [...] Do segundo período. Uma coisa que percebi, foi notório e todo mundo também percebeu isso também, que a presença que ele respeita é homem. (pausa) Eu achei incrível, porque comigo, não dá trabalho, não, ele assim, ele é meio desinquieto, senta, tem que hora tem que ficar: senta. Mexe em tudo, mas ele não conseguia recortar, tinha que ajudar pra recortar uma atividade. Hoje recorta, escreve, letra linda, muito grande, porque não tem noção ainda, mas tá com uma letra traçado bonito, está com uma letra bonita. Muito carinhoso, tem assim respeito aos colegas, não bate nos colegas, ele incomoda os colegas assim, acaba com a atividade, primeiro, aí já quer ajudar o outro colega fazer. Então eu conversei com a mãe dele olha, é [...] (pausa) ele, eu percebi que a presença do homem, professor ele dá mais certo do que a mulher.

Neste caso, a criança relacionou a autoridade, apenas, aos homens e não a mulheres o que nos faz refletir como é a relação da mãe com o pai, será que é de submissão à autoridade

do pai dele? São reflexões importantes para entender como uma criança faz esse tipo de relação. Nunes (2014, p. 223) expõe uma experiência pessoal ligada à esta relação de autoridade do homem:

Quando pedi a eles e elas (crianças) que expusessem suas angústias e medos com relação ao professor e à professora, foi unânime a turma ao darem suas respostas: “Você tem cara e é mais bravo que a professora” e a aluna S. ressaltou ainda que “pai é mais bravo que mãe”, fazendo uma associação do professor à figura paterna.

Uma figura paterna é mais “brava”, exerce autoridade ou é autoritária. Um relato semelhante ao de Maria-mole, a respeito do homem na instituição resolver os problemas de indisciplina, aparece também nas experiências de Carolina: “[...] às vezes, a criança é muito danada, levada: ah, vou chamar o tio Carolina, para você”.

Ambos recorrem à equipe gestora para relatar e pedem auxílio para uma conversa com as professoras. Essa atitude produz nos dois entrevistados sentimento de que são pessoas más. Para Carolina, o sentimento que surge, quando é chamado nessas ocasiões, é que se parece com um lobo ou um bicho-papão; e, para Maria-mole, estão construindo sua imagem como se fosse um monstro e não de respeito.

Carolina levanta uma hipótese sobre o porquê as professoras o chamam e está relacionada com os papéis sociais que se estabeleceram para homens e mulheres: “Porque antes elas eram educadas assim, na hora que teu pai chegar, vou chamar ele. Você vai ver na hora que teu pai chegar, entendeu. Aí, acaba sendo até natural, espontâneo, involuntário”. Até a família pede para ficar com o professor, porque, segundo Carolina: “[...] eu vejo também que é um pouco assim, o fato de ser homem, achar que é mais enérgico”.

Essa ideia de que o homem é a autoridade, que impõe respeito, controla está explícito na exposição de Maria-mole: “[...] Controlar os meninos melhor. Não é controlar, mas assim, talvez assim um pouco mais de respeito (risos) né, assim. Pelo fato de estar ali, ser a voz mais grossa, não sei o quê, o fato da barba também, né”. Carolina justifica essa maior facilidade no controle das crianças por suas características biológicas próprias do homem. Essas palavras que caracterizam o homem como aquele que é forte, que exerce a autoridade, são vistos, de acordo com Felipe (2012), como seres mais agressivos, pragmáticos, racionais, enquanto as mulheres são mais sensíveis, meigas, carinhosas. Assim, são os homens que exercem a posição de autoridade, capazes de “domesticar” as crianças: “Mas, eu fico pensando, mas por que que tem que ser eu, pra vamos, usar essa expressão, não é correta, mas “domesticar” uma criança. Deixar a criança mansinha, calma. Só por que eu sou homem?” (Maria-mole).

Maria-mole se queixa de a visão de que o homem é aquele que é forte e que deve “calar suas emoções”: *“Aí esquece assim que sou homem e tudo, mas homem também tem sentimento, homem também tem dor de cabeça, né. [...] Porque querendo ou não a gente tem sentimento também, todo mundo tem. E as pessoas acham que não, (pausa) é desse jeito”*. É preciso problematizar a ideia, segundo Martins (2012, p. 396), de que o homem é forte e deve “calar suas emoções”, enquanto “[...] as meninas desde cedo são estimuladas a brincar de casinha, de boneca, no papel de mãe [...]”, a cuidar de todos/as. Essas ideias de que os meninos são mais agressivos, autônomos, seguros e, por isso, não choram com facilidade trazem uma concepção de masculinidade advinda de uma sociedade machista e patriarcal, na qual se esperam atitudes e aptidões que não são desejáveis aos meninos, como o choro (GÊNERO..., 2009).

Quando Carolina fala sobre as crianças e como elas gostam de brincadeiras que envolvem serem levantadas, relaciona com a concepção deste homem forte: *“[...] porque acha que você é homem, que você dá conta, aí não é bem assim, a coluna da gente sofre, né.”*. Os meninos/homens ainda são os que possuem força, agressividade e desde crianças são apresentados a eles atividades que envolvem violência:

Oferecer aos meninos e aos rapazes apenas espadas, armas, roupas de luta, adereços de guerra, carros, jogos eletrônicos que incitem à violência é facultar como único caminho para a sua socialização a agressividade, o uso do corpo como instrumento de luta, a supervalorização do gosto pela velocidade e pela superação de limites (GÊNERO..., 2009, p. 49).

Os meninos, muitas vezes ainda, são incentivados a entender a masculinidade como sinônimo de força, coragem e violência. Assim, “constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens” (LOURO, 2000, p. 9). Ou seja, fogem da norma e assumem outras características, atitudes e comportamentos pertencentes, no caso dos homens, ao feminino, que implica o questionamento da sexualidade do homem, tema do próximo tópico.

Nesse item, ressaltamos a necessidade de repensar a ideia de que o homem é quem resolve todos problemas de indisciplina na escola e colocá-lo na mesma posição das mulheres.

8.4.1 Distinções “naturais” entre homens e mulheres

As diferenças que são criadas entre homens e mulheres estão tão arraigadas que muitos percebem como naturais.

Desde que nascemos somos educados/as para conviver em sociedade, porém de maneira distinta, caso sejamos menino ou menina. Esta distinção influencia, por exemplo, a decoração do quarto da criança, a cor das roupas e dos objetos pessoais, a escolha dos brinquedos e das atividades de lazer. Assim que mãe, pai e familiares recebem o resultado do ultrassom, passa-se a “desenhar” o lugar da criança. Se menina, roupas e decorações cor-de-rosa. Se menino, tudo azul (GÊNERO..., 2009, p. 48).

Dessa forma, desde o nascimento já estão estabelecidos cores, comportamentos, brinquedos e palavras, trabalhos, aptidões específicas de homens e mulheres. Assim, são construídos discursos naturalizantes que podem ser percebidos na fala de Carolina: *“É um trabalho que esgota as mulheres, que por natureza delas já tem essa facilidade. É natural da mãe, cuidar. [...] Então, para a gente que é homem, cuidar é muito mais difícil”*. Carolina já está envolvido pelo discurso do “É de menino ou de menina?”, “O que a mulher pode e o que não pode?” (GÊNERO..., 2009, p. 64).

É preciso desconstruir esses discursos, refletir sobre alguns papéis, ou seja, padrões estabelecidos para homem/mulher, menino/menina.

Na família, assim como na escola, é fundamental que as pessoas adultas, ao lidarem com crianças, percebam que podem reforçar ou atenuar as diferenças de gênero e suas marcas, contribuindo para estimular traços, gostos e aptidões não restritos aos atributos de um ou outro gênero. Por exemplo, deve ser estimulado nos meninos que sejam carinhosos, cuidadosos, gentis, sensíveis e expressem medo e dor. Quem disse que “homem não chora”? As meninas, por sua vez, podem ser incentivadas a praticar esportes, a gostar de carros e motos, a serem fortes (no sentido de terem garra, gana), destemidas, aguerridas (GÊNERO..., 2009, p. 48-49).

Nesse trabalho com as crianças na escola, pode-se pensar em mais de uma forma de ser e estar no mundo pelas meninas/ mulheres e meninos/homens. Louro (2003, p. 32) ressalta a importância de eliminar o binarismo masculino e feminino: “A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita”. Goellner (2009, p. 170) afirma que “[...] muitas afirmações, certezas, discursos e práticas precisariam ser colocadas em tensão, fissuradas, questionadas e repensadas” e a questão da docência masculina é uma delas. Ou

seja, é uma das fronteiras que dicotomizam, uma vez que muitos comportamentos, concepções que formamos sobre homens e mulheres são vistos como algo natural e não construído historicamente e, assim, não percebemos que os problemas que envolvem a docência masculina estão ligadas à essas ideias de separação.

Essa dicotomização utiliza-se de mecanismos, discursos e práticas que estão começando a ser enraizadas nas crianças, como pode ser notado no exemplo do professor Carolina, quando relata sobre a festa junina e como gostava de fazer as coreografias: *“E as crianças adoram me ver dançando. Eu peguei uma turma que tinha menino que não dançava. Eles não gostavam de dançar, na hora que me viram dançando, tudo começaram a dançar, também”*. Assim, os meninos perceberam que não estavam destinados somente às atividades relacionadas à força e desconstruíram a concepção de que a dança era uma atividade exclusivamente feminina. É necessário que as escolas trabalhem colaborando nesse sentido:

Ao chamar atenção para que a escola esteja atenta a essa diversidade é necessário enfatizar que, de uma maneira geral, questões afetas ao gênero e à sexualidade são silenciadas ou, quando mencionadas, não raras vezes, são referidas a partir daquilo que é representado como o normal ou ainda, como afirma Guacira Louro, apenas a partir daquelas representações que estão no centro (GOELLNER, 2009, p. 69).

As representações à margem precisam ganhar voz, porém, muitas vezes, no próprio relato dos entrevistados, podem ser notadas as representações do centro e percepções de que existem atitudes e comportamentos naturalmente de homens ou mulheres, ou seja, características próprias de meninas e meninos: *Os meninos são mais travados, entendeu, quando é uma coisa mais, assim, feminina, porque como é cuidado só por mulheres, é muito mais, uma coisa mais, adocicada, assim, muito meiga, assim, nem todas as mulheres*. Porém, Carolina, ressalta que nem todas são adocicadas, algumas são “mais machas”, fogem à norma da feminilidade:

Tem umas que são, eu falo, que é mais macho que eu, assim. Eu falo, às vezes, perto delas eu sou um mocinho, assim, porque tem umas que é mais durona, assim, pelo tudo que já viveu, a experiência, a história dela [...].

Essas mulheres duronas são as exceções. Já os homens possuem as características físicas que influenciam no exercício do magistério e lhes proporcionam a autoridade, de acordo com Maria-mole: *“Homem já fala grosso, a tendência de homem já é de falar alto, então qualquer coisinha que você faça um pouco a mais, já acha que está brigando.”* Essas

características físicas influenciam na sua atuação, ele conta que, às vezes, as crianças até assustam com sua voz.

Além dessas características físicas, Maria-mole ressalta características comportamentais próprias de homens e outras de mulheres.

Sempre quando pede alguma opinião, é assim, vem para mim: E, aí, o que você acha? Como pode ser feito isso, tal. Lógico que, de modo geral, pede para todo mundo, mas [...] Fato de ser único homem da turma lá, no caso, da turma do turno da manhã, como professor. Aí, eu vejo, também, que é o seguinte, mulher pensa, tem uma visão, assim [...] Mulher é mais objetiva, né, nas suas decisões, sabe. E homem, eu falo por mim, que eu sou assim, muito assim: tem uma bola aqui e um cinco em volta, para chegar na do meio, que é a que tem que usar. Dou toda aquela volta e tudo. Às vezes, também, tem essa questão [...] Eu tenho muitas opiniões, muita coisa assim, coisa de homem mesmo. Homem é meio [...] Eu, pelo menos, sou assim. Tem hora que eu sou meio indeciso, tem hora que eu já vou naquele objetivo.

Essas generalizações vão produzindo um discurso que reforça a existência de apenas um jeito de ser homem e outro, também, único, de ser mulher. A diretora, nos relatos de Maria-mole, acompanha o mesmo discurso: “*Porque vocês (homens) são muito práticos tem hora, tem hora que vocês enrolam muito, tem hora que vocês são muito práticos nas coisas.*”. Carolina, também, afirma que existem jeitos femininos:

*Porque quando você trabalha em um ambiente que tem muita mulher, também, você acaba tendo que ouvir muita coisa. E você fica meio assim. É um jeito feminino de ser, de conviver umas com as outras. A gente que é homem a gente é assim, muito mais direto. Eu sou muito assim, eu vejo uma conversando com a outra sobre uma coisa, sobre a outra, depois conversa com a outra sobre a outra, da roupa da outra. Eu já sou muito mais assim: não gente isso aqui não é **(entrevistado não conclui a fala)**. Eu falei assim: mas, por que você está falando isso se você falou isso ao contrário, entendeu. É ambiente meio assim de competição, também, entendeu, tem muita vaidade.*

Além disso, Carolina faz brincadeiras machistas: “*Aí, uma vez eu falei brincando lá: é por isso que os maridos largam aí. Essas TPMs de vocês, aí.*” Os entrevistados são envolvidos pelo que é estabelecido como de homem e mulher.

A ideia de que o homem é decidido, seguro, aparece nas percepções de Maria-mole: “[...] *eles acharem assim: é homem, então vai dar jeito [...]*”. É preciso entender que essas ideias sobre homem são construções sociais, históricas e que colocam a mulher em um lugar de submissão ao homem. Percebe-se quando uma criança não respeita nenhuma professora da instituição, mas o professor sim. Um olhar atento à essa situação nos permite refletir sobre

uma possível submissão da mãe ao pai, uma vez que é ele quem fica bravo, coloca de castigo, ou seja, é a autoridade em casa.

Ainda, sobre as características físicas dos homens que foram utilizadas para a construção de que o homem é a autoridade, nota-se, na descrição de Maria- mole, que as professoras solicitam que ele fale, em determinada situação, em um lugar aberto, já que possui uma voz alta. Isso incomoda o professor entrevistado, que tem o receio de ser visto como um “carrasco”.

Até as brincadeiras estão relacionadas às representações acerca das masculinidades; Maria-mole é chamado de “pitbull” pela sua voz alta, visto que se trata de um tipo de cachorro mais agressivo e se impõe, assim como a ideia de que se pretende construir em relação ao homem na educação.

A desconstrução de comportamentos e atitudes únicas e específicas de homens e mulheres acontecia, de acordo com Carolina, quando estava atuando na sala de aula:

“E aí chega e vê um homem lá igual o pai, que é um homem, mas assim, com uma outra postura de cuidado, de carinho, de atenção, então a criança fica: oh, nem todos os homens são maus, assim, como eu achava, né”. Contudo, ainda, percebe-se a existência sólida da ideia de que “a mulher tem um fazer isso e o homem aquilo”. Ou seja, determinam-se representações específicas para homens e mulheres.

Porém, não existe uma única maneira de ser homem ou mulher, cada um/a tem posturas diferentes. Tanto que Carolina relata como sua experiência e de outro educador eram diferentes:

E muitas meninas fazem lá, agora são dois homens onde eu trabalho, fazem muita comparação: Ah, mas, você é diferente. Aí, eu falei assim: isso mesmo. Aí, eu não entro nesse mérito, né: e somos diferentes - aí, falo isso mesmo - diferentes sim, não indiferentes, eu falo para elas. Então, porque eu tenho uma postura à outra pessoa pode ter outra e, às vezes, a afinidade, também, não dá, não bate, entendeu? Porque eu sou aberto, eu sou assim, dali a outra pessoa pode se sentir mais acuada, mais fechada, não querer interagir e tudo. Eu já interajo, mesmo não sendo pra interagir, eu vou lá e interajo. Essa facilidade que eu tenho me garantiu essa minha estabilidade de hoje, graças a Deus, na educação infantil.

Essa estabilidade na atuação na educação infantil aconteceu a Carolina, mas não significa que todos os homens sejam assim, ou que todos os homens que chegarem à mesma instituição em que ele está não existirão suspeitas, questionamentos, conflitos. É preciso um trabalho com as crianças desde pequenas para a desconstrução dessas concepções que

impõem comportamentos. Maria-mole aproveitou uma das falas dos/as estudantes para desconstruir tais concepções:

Teve a questão da cor rosa, também. Uma vez, um aluno [...] Eu falei vamos colorir tal coisa de rosa. Acho que foi uma flor: - Tio eu não coloro de rosa, porque meu pai falou que não existe rosa para homem. Aí, que que eu fiz, tive que fazer um trabalho todo em cima. Fui, deixei de usar o uniforme da escola no dia e fui com uma camisa cor de rosa que eu tinha lá, providenciei a camisa, e fui com camisa para mostrar que homem também usa rosa, mesmo a questão do preto em relação à mulher. A cor preta, né, então, as meninas tem essa, que o preto é só de homem, que o azul é só de homem, Aí, eu joga muito assim, a questão do cruzeiro. Ah, mas tem o cruzeiro. O cruzeiro olha para você, o atlético é preto, o cruzeiro é azul, então vocês não podem torcer. Eu sempre converso com eles dessa forma com as crianças, né.

Durante essa ocasião, Maria-mole realizava algumas intervenções para demonstrar que não existe uma cor específica somente para meninos ou meninas. Apesar, de, muitas vezes, os entrevistados serem “fisgados” pelas naturalizações, quando conseguem desfazer-se de algumas delas, ajudam no processo de questionamento dessas normas.

9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: OS SABORES DA EXPERIÊNCIA

A partir dos diversos sabores da experiência dos professores entrevistados, são apresentadas ideias que não pretendem ser conclusões finais, mas representam, apenas, algumas impressões, percepções e possibilidades para reflexões. Significam não mais que pistas para pensar sobre a construção do ser homem e do ser professor da educação infantil.

Essas discussões são silenciadas nos espaços educativos. Não se reflete sobre a construção das masculinidades e feminilidades, assim não as compreendem como uma elaboração cultural, social e histórica, pois estão naturalizadas as formas únicas de ser homem e ser mulher.

Desse modo, um conhecimento mais denso da história de vida pessoal e profissional dos dois professores entrevistados permitiu ampliar meu olhar sobre a educação. Além de entender que os docentes da educação infantil estão, com sua atuação, desmistificando ideias, redefinindo concepções, posições e cruzando as fronteiras de gênero, mesmo que sejam processos lentos e repletos de obstáculos.

Muitas vezes, as formas desses homens permanecerem na escola consistem em, frequentemente, buscarem evitar determinados comportamentos, para que não sejam enquadrados na posição de agressores, pedófilos, assim, evitam beijos, abraços, dentre diversas outras atitudes. A partir disso, questionamo-nos: Será restringindo comportamentos que os docentes poderão adentrar neste espaço educativo infantil sem serem vistos como ocupantes de um lugar que não lhes pertence? Essa é uma das questões enfrentadas pela docência masculina na educação infantil que se entrelaça com outros discursos que são construídos acerca de quem é esse homem que atua na educação de crianças bem pequenas.

Outro discurso recorrente está relacionado à sexualidade desses professores; o que se tem construído e naturalizado é a ideia do homem forte, agressivo e que não demonstra suas emoções. Assim, quando ele demonstra sensibilidade, carinho, delicadeza, assumindo a posição de professor da educação infantil, sua orientação sexual é colocada em discussão.

Apesar de existirem tantos receios quanto à presença masculina na escola e na família, essas instituições, muitas vezes, colocam o homem na posição de mais autoridade que a mulher, como a pessoa que irá resolver os problemas de indisciplina em sala de aula. Podemos relacionar esse pensamento com a ideia de que se tinha, ou ainda se tem de que a mulher deve ser submissa ao homem, “quem manda e coloca ordem é homem”.

Este trabalho trouxe à tona diversos “incômodos” para serem acessíveis à discussão. Apesar de existirem homens atuando na educação infantil, o tema é pouco ou nada discutido

nas escolas. Quando estão na escola, são sempre limitados em seus trabalhos, atitudes, dado que podem ser “mal vistos” por pessoas da escola ou familiares das crianças.

A educação infantil é vista, pela maioria das pessoas, assim como os entrevistados, como uma fase delicada que parece ser composta por mais barreiras que no ensino fundamental. Assim, as crianças bem pequenas são afastadas dos homens que atuam na docência. Quanto menor a criança mais obstáculos o homem encontra no espaço escolar, ou seja, mais “fora do lugar” está.

Por fim, o trabalho pretendeu dar voz aos educadores, ao problematizar as dificuldades vivenciadas na educação Infantil, para que a temática possa ser mais discutida nos meios em que as práticas pedagógicas acontecem, ou seja, nas escolas de educação infantil. Entendemos que esses debates precisam ser ampliados, também, às famílias para que compreendam que o cuidado, a educação podem ser realizados tanto por mulheres quanto por homens. Parece-nos ser um longo processo, mas necessita ser iniciado, porque não podemos ficar quietos/as diante dos conflitos que são criados quanto à atuação masculina na escola ou esconder sua presença neste espaço colocando-o sempre sob “suspeita”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- ALVES, B. F. **A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil uma questão de gênero?** 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.
- ANDRADE, S. dos S. **Juventudes e processo de escolarização: uma abordagem cultural**. 2008. 257 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- ARIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999. 334 p.
- BÖHM, B. C. de A.; CAMPOS, M. I. Atuação de professores homens na educação básica: um estado da arte sobre a produção acadêmica. **Horizontes: Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 59-72, jan./jul. 2013.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- CAMARGO, A. M. F. de. Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. In: RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Ed. UFLA, 2012. p. 100-120.
- CARDOSO, F. A. Homens fora do lugar?: a identidade de professores homens na docência com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2019.
- CARVALHO, A. M. de O. **Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual)-Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.
- CASTRO, R. P. de. Perspectivas da formação docente no enfrentamento ao sexismo e à homofobia. In: RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Ed. UFLA, 2012. p. 142-159.
- CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

- CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças do Brasil quinhentista. In: PRIORE, M. Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-84.
- FELIPE, J. Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In: XAVIER FILHA, C. (Ed.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012. p. 217-226.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2008.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2012.
- GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- GÊNERO: “conceito de gênero”, “gênero e outras formas de classificação social”, “o aprendizado de gênero: socialização na família e na escola”, “construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero”, “diferenças de gênero na organização social da vida pública e da vida privada”. In: GDE - Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais: livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: SPM, 2009. p. 39-63.
- GOELLNER, S. V. O corpo como locus de identidade sexual e de gênero. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p. 165-173.
- GOMES, M. C. **Ciência e tecnologia: desequilíbrios de gênero na docência da educação superior**. 2015. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- GOMIDES, W. L. T. **Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil**. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.
- KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.
- LOPES, E. S. dos S. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?** 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997a. p. 75-84.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997b.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização a Diversidade, 2009.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História**, São Paulo, v. 11, p. 31-46, nov. 1994.

MARTINS, K. B. Histórias de vida de crianças: identidades de gênero. In: RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Ed. UFLA, 2012. p. 394-407.

MENDONÇA, M. M. **Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. cap. 1, p. 9-31.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: _____. **Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

MONTEIRO, M. K. **Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MORAES, J. P. de. A experiência de um homem, educador, cuidador, recreacionista em uma creche: análise fundamentada a partir das ideias e conteúdos aprendidos no projeto “tecendo”.... In: RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**. Lavras: Ed. UFLA, 2012. p. 371-384.

NUNES, A. R. **Cenas do cotidiano escolar e as possibilidades de desconstrução de verdades**. 2008. 28 f. Monografia (Pós-Graduação em Educação)-Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2008.

NUNES, A. R. Reflexões sobre o cotidiano escolar: homens na educação?: quem são? In: ALVARENGA, C. F.; RIBEIRO, C. M.; VALLIN, C. (Org.). **Educação e diversidade: reflexões sobre o GDE**. Lavras: Ed. UFLA, 2014. p. 214-229.

NUNES, P. G. **Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde (GO)**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

PAIVA, J. M. de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Ed.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-60.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

PEREIRA, M. A. B. **Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência)-Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

RABELO, A. Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 207-234, abr./jun. 2013.

RABELO, A. O. **A figura masculina na docência do ensino primário: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal**. 2008. 545 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: CONGRESSO LUSO- BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2010, Uberlândia. **Anais...** Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Ed.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 79-94.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, n. 10, p. 9-21, 2001.

SANTOS, A. C. dos. **Voz masculina nas creches e pré-escolas: o lugar do homem na educação infantil, na perspectiva dos graduandos do curso de Pedagogia Presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN**. 2015. 60 f. Monografia (Graduação em Pedagogia)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SANTOS, L. B. dos. **Gênero e educação infantil: o trabalho de educação e cuidado de um**

- auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- SANTOS, R. M. dos. **A hermenêutica epistemológica e ontológica de gênero na Educação básica:** uma análise da inserção de professores e professoras no magistério. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Teologia)-Faculdades EST, São Leopoldo, 2014.
- SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil:** um estudo de professores em creche. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SILVA, B. L. B. da. **A presença de homens docentes na educação infantil:** lugares (des)ocupados. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. cap. 2, p. 73-102.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- VASCONCELOS, F. U. P. e. **Heteronormatividade e educação infantil:** uma análise a partir da feminização do ensino. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2015.
- VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Ed.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-134.