



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGreste**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**  
**CURSO DE MESTRADO**

**MARCIANO ANTONIO DA SILVA**

**PROFESSORA SIM. PROFESSOR TAMBÉM. TIO JAMAIS:**  
**um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região**  
**Agreste de Pernambuco**

**CARUARU**

**2020**

**MARCIANO ANTONIO DA SILVA**

**PROFESSORA SIM. PROFESSOR TAMBÉM. TIO JAMAIS:  
um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região  
Agreste de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação, Estado e Diversidade.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Allene Carvalho Lage.

**CARUARU**

**2020**

Catalogação na fonte:  
Bibliotecário – Raul César de Melo - CRB/4 - 1735

S586p Silva, Marciano Antonio da.  
Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco / Marciano Antonio da Silva. – 2020.  
244 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2020.  
Inclui Referências.

1. Educação infantil. 2. Professores. 3. Identidade de gênero. 4. Homens. 5. Masculinidade. I. Lage, Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-064)

**MARCIANO ANTONIO DA SILVA**

**PROFESSORA SIM. PROFESSOR TAMBÉM. TIO JAMAIS:  
um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região  
Agreste de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 08/06/2020.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Allene Carvalho Lage (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Benedito Medrado Dantas (Examinador externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Examinador interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

*Dedico esta dissertação...*

*À minha mãe, Aparecida, que diariamente me ensina o significado do amor, cuidado e respeito.*

*Aos professores homens, pelo compromisso, coragem e sensibilidade com a qual exercem à docência.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecer a presença de todos/as aqueles/as que sempre estiveram comigo, seja fisicamente ou mesmo em pensamento. Não é tarefa fácil, mas é ofício regado de muito afeto e amorosidade. Por diversas vezes, fui desse compromisso, não por medo, mas por entender que seria um momento íntimo, repleto de emoções. E confesso, não está sendo diferente daquilo que havia pensado.

Agradeço,

a Deus, pela sabedoria e discernimento para conduzir o processo de mestrado, por me dar força e coragem, especialmente, nos momentos de aflição, quando tudo parecia tão distante.

à minha mãe, Aparecida (minha Ciça), por sempre estar comigo, me apoiando e dando forças para continuar. Por compreender minhas ausências e ainda assim, se fazer presença constante. Seu cuidado e amor incondicional, são os sentimentos mais lindos e sinceros com os quais já convivi. Sua sabedoria, me incita a querer aprender cada vez mais. Este trabalho é nosso!

à minha querida orientadora, Allene Lage, com a qual tenho convivido e aprendido nos últimos 06 (seis) anos. Por meio dos seus ensinamentos e orientação, me tornei um pesquisador ético, sério e comprometido com/a o outro/a, sobretudo, com aqueles/as que se encontram às margens da exclusão. Allene não é apenas uma excelente pesquisadora, mas também um ser humano incrível. Gratidão por conduzir esse processo com tanta maestria.

ao meu amigo (irmão), José Diêgo, parceiro de risadas, de debates epistêmicos, amigo para todas as horas e circunstâncias. Ao seu lado, vivi os melhores momentos do mestrado, partilhei as alegrias e angústias desse processo formativo. Sem sombras de dúvidas, sua amizade foi a melhor coisa que aconteceu ao longo dos últimos dois anos. Diêgo é sinônimo de carinho, cuidado e generosidade. Sua amizade, levarei para toda minha vida.

aos meus familiares, pelo respeito, apoio incondicional e incentivo para continuar essa caminhada epistêmica, em especial, ao meu tio Assis.

ao ex-presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, pelo projeto de interiorização das universidades públicas, por semear sonhos e esperanças no terreno fecundo do Agreste Pernambucano.

à Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE, pelo financiamento da pesquisa. Em tempos de retrocessos e cortes de recursos na área educação e pesquisa, seu apoio foi primordial.

ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC, em especial, ao Secretário Rodrigo, exemplo de competência e gentileza.

aos/às professores/as do PPGEDUC, pelos ensinamentos e partilha de conhecimento, em especial, ao Professor Mário Faria e a Professora Lucinalva Almeida.

aos colegas da turma 2018, pelas partilhas de conhecimento e trocas afetivas, em especial, aos/às queridos/as Clemilton, Ivan, Dayane, Aline e Gleyssa.

aos/às companheiros/as do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, pela parceria e construção de afetos, em especial, Filipe Antônio, Érika Patrícia, Roberta Mendonça, Paloma Almeida, Émerson Santos e Sérgio Rêgo.

aos professores Benedito Medrado e Everaldo Fernandes, pelas riquíssimas contribuições no exame de qualificação e participação da banca de defesa.

às Secretarias de Educação dos municípios de Bezerros, Belo Jardim, Caruaru e Santa Cruz do Capibaribe, pela recepção, abertura e confiança com a nossa pesquisa.

às minhas amigas da graduação, Thamires, Hanna, Midiã e Valéria, pela amizade, companheirismo e trocas de afeto.

*“E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21).*

## RESUMO

Os dispositivos de gênero têm estruturado distintas realidades para homens e mulheres, corroborando para a manutenção dos quadros de violências e desigualdades naturalizados no curso da história. A docência no contexto da educação infantil, se encontra imersa nesses arranjos, tendo em vista que esse campo profissional tem sido delimitado com base nas construções binárias de gênero. Por essa via, um conjunto de símbolos, significados e códigos vem sendo elaborados pelas estruturas patriarcais, na tentativa de dar continuidade aos modelos que foram cristalizados para essa profissão. Dentro desse quadro, os professores homens cisgêneros emergem enquanto uma categoria subversiva, na medida em que reivindicam um novo lugar no âmbito das relações de gênero, rompendo com o imaginário que reforça a docência na educação infantil, enquanto um território feminino. Ainda assim, a atuação de professores homens cisgêneros nos anos iniciais da educação básica, especialmente, na educação infantil, tem sido uma realidade escassa, haja vista a existência de uma certa resistência por parte da comunidade escolar com a inserção da figura masculina nessa etapa. Partindo dessa compreensão, essa pesquisa buscou desvelar as principais contrariedades que se encontram circunscritas nesses arranjos, sobretudo, no que se refere as repercussões geradas em torno dos professores homens cisgêneros. Diante disso, tomamos enquanto pergunta norteadora do nosso estudo: “Quais os condicionantes experienciados pelos professores homens no exercício da profissão docente no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco?”. Buscando responder o nosso questionamento, elencamos enquanto objetivo geral da nossa pesquisa: investigar os condicionantes experienciados pelos professores homens no exercício da profissão docente no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco. Enquanto objetivos específicos, temos: (i) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores homens cisgêneros no âmbito de sua vivência profissional na educação infantil; (ii) caracterizar as diversas percepções acerca da atuação dos professores homens cisgêneros na educação infantil por professores/as e auxiliares que atuam nesse contexto; (iii) analisar o modo como os docentes homens cisgêneros percebem os recursos e rotinas pedagógicas. O percurso metodológico adotado na realização da pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, onde realizamos um estudo do tipo exploratório e explicativo. Utilizamos o método do Caso Alargado enquanto instrumento de investigação e a entrevista não estruturada como procedimento de coleta de dados. Para realização da pesquisa de campo, inicialmente foram elencados 04 (quatro) municípios do Agreste de Pernambuco, sendo selecionados apenas 02 (dois) numa etapa posterior. No curso da investigação, optamos por ouvir não apenas os professores homens, mas também as mulheres professoras e os/as auxiliares. Com relação aos resultados alcançados, constatamos que as condições masculinas se encontram demarcadas por um conjunto estranhamentos, estigmatizações e estereotipações. Por outro lado, notamos que as experiências forjadas por professores homens nos espaços de educação infantil têm se constituído enquanto práticas bem-sucedidas, reconhecidas por toda a comunidades escolar.

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

## ABSTRACT

Gender devices have structured different realities for men and women, corroborating the maintenance of naturalized violence and inequality in the course of history. Teaching in the context of early childhood education is immersed in these arrangements, given that this professional field has been delimited based on binary gender constructions. In this way, a set of symbols, meanings and codes has been developed by patriarchal structures, in an attempt to continue the models that were crystallized for this profession. Within this framework, cisgender male teachers emerge as a subversive category, insofar as they claim a new place within the scope of gender relations, breaking with the imagery that reinforces teaching in early childhood education, as a female territory. Even so, the performance of cisgender male teachers in the early years of basic education, especially in early childhood education, has been a scarce reality, given the existence of a certain resistance on the part of the school community with the insertion of the male figure in this stage. Based on this understanding, this research sought to unveil the main setbacks that are circumscribed in these arrangements, especially with regard to the repercussions generated around male cisgender teachers. In view of this, we take as the guiding question of our study: "What are the conditions experienced by male teachers in the exercise of the teaching profession in the context of early childhood education in the Agreste region of Pernambuco?". Seeking to answer our question, we list as a general objective of our research: to investigate the conditions experienced by male teachers in the exercise of the teaching profession in the context of early childhood education in the Agreste region of Pernambuco. As specific objectives, we have: (i) identify the main challenges faced by male cisgender teachers in the context of their professional experience in early childhood education; (ii) to characterize the different perceptions about the performance of male cisgender teachers in early childhood education by teachers and assistants who work in this context; (iii) to analyze how cisgender male teachers perceive pedagogical resources and routines. The methodological path adopted in conducting the research is based on a qualitative approach, where we conducted an exploratory and explanatory study. We used the Extended Case method as an investigation instrument and the unstructured interview as a data collection procedure. To carry out the field research, initially 04 (four) municipalities in Agreste de Pernambuco were listed, with only 02 (two) selected in a later stage. In the course of the investigation, we chose to listen not only to male teachers, but also to female teachers and assistants. Regarding the results achieved, we found that male conditions are marked by a set of strangeness, stigmatization and stereotyping. On the other hand, we note that the experiences forged by male teachers in the spaces of early childhood education have been constituted as successful practices, recognized by the whole school community.

Keywords: Men. Masculinities. Teaching. Genre. Child education.

## RESUMEN

Los dispositivos de género han estructurado diferentes realidades para hombres y mujeres, corroborando el mantenimiento de la violencia naturalizada y la desigualdad en el curso de la historia. La enseñanza en el contexto de la educación de la primera infancia está inmersa en estos arreglos, dado que este campo profesional se ha delimitado en función de las construcciones binarias de género. De esta manera, un conjunto de símbolos, significados y códigos ha sido desarrollado por estructuras patriarcales, en un intento por continuar los modelos que se cristalizaron para esta profesión. Dentro de este marco, los maestros varones cisgénero emergen como una categoría subversiva, en la medida en que reclaman un nuevo lugar dentro del alcance de las relaciones de género, rompiendo con las imágenes que refuerzan la enseñanza en la educación de la primera infancia, como un territorio femenino. Aun así, el desempeño de los docentes hombres cisgénero en los primeros años de la educación básica, especialmente en la educación infantil, ha sido una realidad escasa, dada la existencia de cierta resistencia por parte de la comunidad escolar con la inserción de la figura masculina en esta etapa. En base a esta comprensión, esta investigación buscó revelar los principales reveses que se circunscriben en estos arreglos, especialmente con respecto a las repercusiones generadas en torno a los maestros cisgénero masculinos. En vista de esto, tomamos como la pregunta guía de nuestro estudio: “¿Cuáles son las condiciones que experimentan los maestros varones en el ejercicio de la profesión docente en el contexto de la educación de la primera infancia en la región Agreste de Pernambuco?” Buscando responder a nuestra pregunta, enumeramos como un objetivo general de nuestra investigación: investigar las condiciones experimentadas por los maestros varones en el ejercicio de la profesión docente en el contexto de la educación de la primera infancia en la región de Agreste de Pernambuco.. Como objetivos específicos, tenemos: (i) identificar los principales desafíos que enfrentan los maestros cisgénero masculinos en el contexto de su experiencia profesional en la educación de la primera infancia; (ii) caracterizar las diferentes percepciones sobre el desempeño de los maestros varones cisgénero en la educación de la primera infancia por parte de maestros y asistentes que trabajan en este contexto; (iii) analizar cómo los maestros varones cisgénero perciben los recursos y rutinas pedagógicas. La ruta metodológica adoptada en la realización de la investigación se basa en un enfoque cualitativo, donde realizamos un estudio exploratorio y explicativo. Utilizamos el método de caso extendido como instrumento de investigación y la entrevista no estructurada como procedimiento de recopilación de datos. Para llevar a cabo la investigación de campo, inicialmente se enumeraron 04 (cuatro) municipios en Agreste de Pernambuco, con solo 02 (dos) seleccionados en una etapa posterior. En el curso de la investigación, elegimos escuchar no solo a los maestros, sino también a las maestras y asistentes. Con respecto a los resultados alcanzados, encontramos que las condiciones masculinas están delimitadas por un conjunto de extrañeza, estigmatización y estereotipos. Por outro lado, notamos que as experiências forjadas por professores homens nos espaços de educação infantil têm se constituído enquanto práticas bem-sucedidas, reconhecidas por toda a comunidades escolar.

Palabras llave: Hombres. Masculinidades. Enseñanza. Género. Educación Infantil.

## LISTA DE FIGURAS

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Figura 1-  | A professora .....   | 19  |
| Figura 2-  | <i>Family Portrait</i> .....                                   | 42  |
| Figura 3-  | Criança geopolítica observando o nascimento do homem novo..... | 58  |
| Figura 4-  | Professora .....   | 79  |
| Figura 5-  | Contrato de professora .....                                   | 90  |
| Figura 6-  | <i>School Teacher</i> .....                                    | 92  |
| Figura 7-  | Mulher passando roupa.....                                     | 110 |
| Figura 8-  | Divisão territorial de Pernambuco .....                        | 121 |
| Figura 9-  | Escola.....  | 129 |
| Figura 10- | <i>Le petit Chaperon rouge</i> .....                           | 163 |

## **LISTA DE QUADROS**

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Quadro 1-  | Trabalhos encontrados no GT 07 da ANPEd .....   | 32  |
| Quadro 2-  | Trabalhos encontrados no GT 23 da ANPEd .....   | 35  |
| Quadro 3-  | Trabalhos encontrados na BDTD .....   | 37  |
| Quadro 4-  | Ciclo da pesquisa qualitativa.....  | 116 |
| Quadro 5-  | Tipos de pesquisa .....   | 117 |
| Quadro 6-  | Caracterização dos professores homens que atuam nos CMEI's Girassol<br>e Flor de Lis..... | 142 |
| Quadro 7-  | Caracterização dos/as profissionais que atuam nos CMEI's Girassol e<br>Flor de Lis.....   | 147 |
| Quadro 8-  | Cruzamento analítico.....   | 177 |
| Quadro 9-  | Cruzamento analítico.....   | 189 |
| Quadro 10- | Cruzamento analítico.....   | 200 |
| Quadro 11- | Cruzamento analítico.....   | 211 |

## **LISTA DE TABELAS**

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Tabela 1- | Principais abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas dissertações e teses ..... | 40  |
| Tabela 2- | Informações do campo de estudo .....  | 122 |

## **LISTA DE SIGLAS**

|         |   |
|---------|---|
| ANPEd   | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDB     | Biblioteca Digital Brasileira                               |
| BDTD    | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações       |
| CEB     | Câmara de Educação Básica                                   |
| CAA     | Centro Acadêmico do Agreste                                 |
| CMEI    | Centro Municipal de Educação Infantil                       |
| UMA     | Centro Universitário Una                                    |
| CEP     | Comitê de Ética em Pesquisa                                 |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação                               |
| CNS     | Conselho Nacional de Saúde                                  |
| FEUSP   | Faculdade de Educação da USP                                |
| FINEP   | Financiadora de Estudos e Pesquisas                         |
| GT      | Grupos de Trabalho  |
| IBICT   | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  |
| LDBEN   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional              |
| LGBT    | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais         |
| MEC     | Ministério da Educação                                      |
| PUC- SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo               |
| PUC- RJ | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro          |
| PPGEduC | Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea         |
| RCNEI   | Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil        |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                  |
| UnB     | Universidade de Brasília                                    |
| UNIFOR  | Universidade de Fortaleza                                   |
| USP     | Universidade de São Paulo                                   |

|         |   |
|---------|---|
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas           |
| UERJ    | Universidade Estadual do Rio de Janeiro     |
| UNESP   | Universidade Estadual Paulista              |
| UFPB    | Universidade Federal da Paraíba             |
| UFG     | Universidade Federal de Goiás               |
| UFGD    | Universidade Federal de Grande Dourados     |
| UFMG    | Universidade Federal de Minas Gerais        |
| UFPel   | Universidade Federal de Pelotas             |
| UFPE    | Universidade Federal de Pernambuco          |
| UFSC    | Universidade Federal de Santa Catarina      |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo           |
| UFV     | Universidade Federal de Viçosa              |
| UFC     | Universidade Federal do Ceará               |
| UFES    | Universidade Federal do Espírito Santo      |
| UFRN    | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |

## SUMÁRIO

|              |   |            |
|--------------|---|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUZINDO HISTÓRIAS .....</b>   | <b>19</b>  |
| 1.1          | Objetivos.....  | 29         |
| <b>1.1.1</b> | <b>Objetivo Geral.....</b>  | <b>29</b>  |
| <b>1.1.2</b> | <b>Objetivos Específicos .....</b>  | <b>29</b>  |
| 1.2          | Entre ausências e emergências: A produção do conhecimento sobre homens, masculinidades e docência na ANPEd e IBICT..... | 29         |
| <b>2</b>     | <b>GÊNERO E EDUCAÇÃO: NOVOS APORTES TEÓRICOS .....</b>  | <b>42</b>  |
| 2.1          | Docência tem gênero? Iniciando a conversa... .....  | 43         |
| 2.2          | A educação sob a ótica dos estudos de gênero: cruzadas epistêmicas .....  | 47         |
| 2.3          | Masculinidades e educação: um debate contemporâneo .....  | 52         |
| <b>3</b>     | <b>HOMENS E MASCULINIDADES: O QUE OS CERCA? .....</b>   | <b>58</b>  |
| 3.1          | As interfaces do masculino num contexto patriarcal: uma construção histórica .....                                      | 59         |
| 3.2          | Homens e masculinidades no campo dos estudos de gêneros: problematizações outras .....                                  | 65         |
| 3.3          | Homens na contemporaneidade: possibilidades outras .....  | 73         |
| <b>4</b>     | <b>ERA UMA VEZ: A DOCÊNCIA .....</b>  | <b>79</b>  |
| 4.1          | Fios que tecem a docência: uma profissão em movimento .....   | 80         |
| 4.2          | Atravessamentos de gênero no campo profissão docente: a feminização do magistério .....                                 | 84         |
| <b>5</b>     | <b>DESCONSTRUÇÕES DE GÊNERO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PEDAGOGIAS OUTRAS.....</b>                                   | <b>92</b>  |
| 5.1          | A Educação Infantil enquanto um território outro: de que lugar estamos falando? .....                                   | 93         |
| 5.2          | O/A professor/a da Educação Infantil e suas especificidades: algumas implicações .....                                  | 99         |
| 5.3          | Professores homens no contexto da Educação Infantil: estranhamentos e subversividades em cena .....                     | 104        |
| <b>6</b>     | <b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHANDO PELAS VEREDAS DA PESQUISA CIENTÍFICA .....</b>                             | <b>110</b> |
| 6.1          | A caminhada investigativa pelo território epistêmico: os primeiros passos..   | 111        |
| 6.2          | Abordagem da pesquisa.....  | 114        |
| 6.3          | Tipos de pesquisa segundo nossos objetivos.....   | 116        |

|                |  |            |
|----------------|--|------------|
| 6.4            | Método da pesquisa .....   | 118        |
| 6.5            | Delimitação e local da pesquisa .....  | 120        |
| 6.6            | Fontes de informação.....  | 122        |
| 6.7            | Técnica de coleta .....  | 123        |
| 6.8            | Análise e sistematização dos dados .....   | 124        |
| 6.9            | Aspectos éticos .....  | 126        |
| <b>6.9.1</b>   | <b>Riscos e benefícios.....</b>  | <b>127</b> |
| <i>6.9.1.1</i> | <i>Riscos.....</i>   | <i>127</i> |
| <i>6.9.1.2</i> | <i>Benefícios: .....</i>   | <i>128</i> |
| <b>7</b>       | <b>ESTUDO EMPÍRICO .....</b>   | <b>129</b> |
| 7.1            | Muitos olhares, pouca credibilidade e um conjunto de resistências: a docência masculina no contexto da educação infantil.....  | 130        |
| 7.2            | Tem professor homem na educação infantil? O encontro com o <i>lócus</i> de pesquisa .....  | 132        |
| <b>7.2.1</b>   | <b>“Estamos aqui para quebrar paradigmas”: o caso do CMEI Girassol..</b>   | <b>135</b> |
| <b>7.2.2</b>   | <b>“Estamos abrindo caminho para outros professores homens”: o caso do CMEI Flor de Lis .....</b>  | <b>137</b> |
| 7.3            | “Uma carapaça, uma armadura e você vai se sentindo mais forte para enfrentar certas situações”: o caso dos professores homens que atuam no contexto da educação infantil ..... | 140        |
| <b>7.3.1</b>   | <b>“A paixão é um dos motivos que me trazem à sala de aula”: o caso do Professor Florestan.....</b>  | <b>142</b> |
| <b>7.3.2</b>   | <b>“A docência é um ato de ajudar o outro a ser melhor”: o caso do Professor Anísio .....</b>  | <b>143</b> |
| <b>7.3.3</b>   | <b>“A docência é um caminho para mudar o mundo”: o caso do Professor Darcy .....</b>   | <b>145</b> |
| 7.4            | “Aqui é tia para cá, tia para lá, mas com ele é professor”: outras vozes em cena .....   | 146        |
| 7.5            | “Tudo é no feminino, tudo é muito fofinho, tudo é professora, tudo é tia”: notas sobre gênero .....  | 147        |
| 7.6            | “Eu mesmo nunca vi professor homem na educação infantil”: notas sobre masculinidades.....  | 151        |
| 7.7            | “Foi uma opção, não uma condição”: Notas sobre docência .....  | 156        |
| 7.8            | “Se você não for centrado, você desiste”: Notas sobre Educação Infantil ....   | 159        |
| <b>8</b>       | <b>CRUZAMENTO ANALÍTICO: DIÁLOGOS ENTRE O TEÓRICO E</b>  |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>O EMPÍRICO .....</b>   | <b>163</b> |
| 8.1 Entre o dito e o teorizado: o que há em comum? .....  | 164        |
| 8.2 Quando os tensionamentos exigem posicionamentos: notas sobre gênero ...                       | 165        |
| 8.3 Não recomendado à sociedade: notas sobre masculinidades.....                                  | 178        |
| 8.4 Um território em disputa: notas sobre docência .....  | 190        |
| 8.5 Entre Chapeuzinhos Vermelhos e lobos maus: notas sobre educação infantil.....                 | 201        |
| <b>9   CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>212</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>222</b> |
| <b>ANEXO A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES HOMENS .....</b>                  | <b>232</b> |
| <b>ANEXO B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORAS .....</b>                         | <b>233</b> |
| <b>ANEXO C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – AUXILIARES.....</b>                           | <b>234</b> |
| <b>ANEXO D- TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE .....</b>                                    | <b>235</b> |
| <b>ANEXO E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>                                  | <b>236</b> |
| <b>ANEXO F- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFPE .....</b>                            | <b>239</b> |
| <b>ANEXO G- CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE</b> | <b>242</b> |
| <b>ANEXO H- CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BEZERROS.....</b>            | <b>243</b> |

## 1 INTRODUZINDO HISTÓRIAS

Figura 1



Fonte: Internet<sup>1</sup>

**E**m tempos adversos, marcados por golpes políticos, discursos de ódio, mas também de movimentos de resistências, inicio a escrita dessa dissertação de mestrado.<sup>2</sup> Nas linhas e parágrafos que seguem dando forma e corpo a este trabalho, trago não apenas o desejo de alcançar o grau de mestre em Educação Contemporânea, mas atrelo consigo, a esperança de uma sociedade marcada por uma justiça social para com

<sup>1</sup> A professora- Óleo sobre tela- Jean Baptiste Simeon. Disponível em: <<http://www.newsrondonia.com.br/noticias/crianca+escola+e+vida+uma+reflexao+na+pintura+e+poesia/45649>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

<sup>2</sup> Nos livros “Esquerdas do mundo, uni-vos” e “A difícil democracia: reinventar as esquerdas”, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos trata dos principais desafios que são postos às esquerdas, especialmente, no que se refere a crise democrática no Brasil.

aqueles/as que são vítimas das opressões impostas por um sistema patriarcal, misógino e capitalista.<sup>3</sup>

Enveredar pelos caminhos incertos da pesquisa científica pode ser compreendido enquanto um ato de coragem e ousadia, sobretudo, na atual conjuntura sociopolítica brasileira. Diria que são tempos difíceis para aqueles/as que lutam por uma sociedade fundamentada nos princípios de equidade, especialmente, para os/as que se atrevem a pensar uma ciência comprometida com as camadas populares, entendendo-a enquanto sendo um importante instrumento de justiça e transformação social.

O cenário da pesquisa científica brasileira, por sua vez, enfrenta constantes ameaças e ataques por parte de um (des)governo que se utiliza de uma rede de *Fake News*<sup>4</sup> para propagar inverdades e alimentar o ódio sob aqueles/as que historicamente estiveram ocupando uma posição de inferioridade. Em contrapartida, o constante corte das bolsas de iniciação científica e de fomento às pesquisas de mestrado e doutorado se configura enquanto uma das estratégias de ataques e precarização da ciência brasileira.<sup>5</sup>

Em meios a esses deslocamentos, a educação agoniza perante a implementação de uma política de retrocessos instituída pelo atual presidente da república. As universidades públicas e os institutos federais, por sinal, enfrentam suscetíveis cortes de recursos<sup>6</sup>, sendo também, alvo dos discursos de ódio que vem sendo incitado pelo referido (des)governo<sup>7</sup>. Acreditamos que a ameaça ao ensino público, gratuito e de qualidade, coloca em risco não apenas os rumos da educação brasileira, mas também, os avanços conquistados a partir das lutas e reivindicações travadas nas últimas décadas pela sociedade brasileira.

---

<sup>3</sup> No livro “A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato”, Jessé Souza (2017) discute as origens históricas das desigualdades brasileiras, sobretudo, no que se refere ao poder e privilégios das elites.

<sup>4</sup> As Fakes News constituem uma rede de notícias falsas que são propagadas nas redes sociais.

<sup>5</sup> Capes anuncia corte de mais 5.613 bolsas de mestrado e doutorado. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/capes-anuncia-corte-de-mais-5-613-bolsas-de-mestrado-e-doutorado/>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

Ciência sob ataque: a violência como forma de governo. Disponível em: <<https://facesdaviolencia.blogfolha.uol.com.br/2019/12/21/ciencia-sob-ataque-a-violencia-como-forma-de-governo/>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

<sup>6</sup> Universidades afirmam que corte de 30% do MEC para despesas não obrigatórias pode comprometer ensino. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/03/universidades-affirmam-que-corte-de-30percent-do-mec-pode-comprometer-ensino.ghtml>> Acesso em: 05 mar. 2020.

<sup>7</sup> Como a milícia digital bolsonarista resgatou sua máquina de fake news para atacar universitários. Disponível em: <<https://theintercept.com/2019/05/14/milicia-digital-bolsonarista-contra-universidades/>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

Mesmo diante de um momento difícil, por vezes, caótico, as lutas forjadas pelos movimentos sociais e coletivos<sup>8</sup> em defesa de um mundo mais justo e humano, nos ensinam e ao mesmo tempo encorajam a seguir reivindicando outras relações sociais. Que a nossa jovem democracia, fragilizada pelos grupos econômicos que impõem seus interesses, possa ser retomada o mais breve possível.<sup>9</sup> Enquanto isso, seguiremos firme, desconstruindo o Mito, afinal, *amanhã há de ser outro dia*<sup>10</sup>.

O percurso trilhado durante o desenvolvimento dessa pesquisa, parte inicialmente de uma curiosidade científica, a qual somada aos meus anseios pessoais, integram o corpo deste trabalho. As teorias e procedimentos metodológicos que compõem esse estudo, se intercalam com os trajetos pessoais, anseios e (in)certezas de um jovem pesquisador que mesmo cercado por medos e inseguranças, se desafia a aprender pelas trilhas da pesquisa científica.

Os marcos teóricos-metodológicos adotados no curso do estudo, cumprem com as exigências e normas impostas pela academia, outrora, representam um importante instrumento de transformação social, dando voz às nossas aspirações políticas e ideológicas. A propósito, nossa subjetividade é trazida para dentro da pesquisa, entendendo que “[...] o objecto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento” (SANTOS, 2003, p. 52).

Partindo dessa premissa, nosso estudo se encontra em diálogo com os nossos interesses pessoais e políticos, bem como, assume uma importante relevância para o campo acadêmico. Por essa via, objetivando a realização de um estudo ético e compromissado com a construção de um conhecimento que atenda as exigências da academia, tratamos todas as questões a partir dos parâmetros e critérios exigidos para uma pesquisa científica.

Nossa pesquisa, parte de um estudo de caráter investigativo, onde nos propomos a compreender um determinado fenômeno social. No transcorrer da produção acadêmica, optamos por fazer menção ao gênero masculino e feminino, pois acreditamos que esse

---

<sup>8</sup> Manifestações contra cortes na educação ocorrem em todos os estados e no DF. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/15/protestos-contra-cortes-na-educacao-pelo-brasil.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

<sup>9</sup> De acordo com Jessé Souza (2016), o golpe de 2016 busca atender os interesses políticos e financeiros da elite brasileira. Na obra “A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado”, o autor descreve os processos que culminaram no impeachment da Dilma Rousseff, primeira mulher a ocupar a presidência do Brasil.

<sup>10</sup> Trecho da música “Apesar de você” do cantor e compositor Chico Buarque. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/7582/>>. Acesso em 28 jul. 2018.

posicionamento político corrobora para romper com o silenciamento daquelas que historicamente tem sido invisibilizadas numa sociedade patriarcal.

O conhecimento<sup>11</sup> que resulta desse exercício epistêmico, pode ser compreendido enquanto um ato político, na medida em que parte do respeito para com aqueles/as que sempre estiveram às margens da exclusão. Conforme destaca Allene Lage<sup>12</sup>, “[...] a luta por justiça social não cabe no seio da classe oressora ou dominante; é preciso partir do sonho concreto dos oprimidos, excluídos e subalternizados para os direitos de cidadania e a partir da consciência destes, a capacidade de mudança seja uma realidade (LAGE, 2013, p. 17)”.

As experiências tecidas pelos professores homens cisgêneros<sup>13</sup> no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco, são tomadas enquanto objeto de estudo nessa pesquisa. Desse modo, ao desdobramos uma atenção para a realidade enfrentada por esses profissionais no âmbito da sua atuação docente, buscamos conhecer as condições, possibilidades e condicionantes no exercício da docência num território naturalizado como feminino.

Objetivando responder às nossas indagações, partimos de uma dinâmica sensível, onde buscamos não apenas constatar dados, mas também lançar um olhar minucioso sobre esse campo profissional, haja vista que o mesmo se encontra marcado por um viés machista e sexista, delimitando assim, uma experiência que é diversa. A sensibilidade é tomada enquanto um importante instrumento de pesquisa, na medida em que nos possibilita perceber o/a outro/a através dos nossos sentidos, enxergando para além daquilo que se encontra explícito. Para Michel Maffesoli (1998)

[...] o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento. Elemento que permite, justamente, estar em perfeita congruência com a sensibilidade social difusa de que se tratou. (MAFFESOLI, 1998, p. 292).

---

<sup>11</sup> Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Portanto, a produção do conhecimento científico deve estar atrelada a luta daqueles/as que historicamente estiveram sendo excluídos/as e marginalizados/as por grupos hegemônicos.

<sup>12</sup> A utilização do nome e sobrenome dos/as autores/as num primeiro momento, constitui uma opção política que fazemos ao longo do nosso estudo, pois acreditamos que apenas a utilização do sobrenome corrobora para a invisibilização de mulheres pesquisadoras que são tratadas a partir de uma matriz androcêntrica.

<sup>13</sup> Durante muito tempo, a cisgeneridade foi tomada enquanto sendo a regra, a norma padrão, não sendo reconhecidas outras possibilidades de se constituir homem numa sociedade fundamentada a partir dos princípios patriarcais. Desse modo, entendendo que o universo masculino é diverso, indo muito além da cisgeneridade, optamos por especificar a identidade de gênero dos nossos sujeitos.

Indo ao encontro dessa dinâmica do ser sensível para com o/a outro/a, mas também para consigo mesmo/a, como nos traz o referido pesquisador, atrelo as questões tratadas no âmbito dessa pesquisa à minha história de vida. Tecer cada parágrafo dessa dissertação de mestrado, soa enquanto um reencontro com as minhas experiências pessoais e profissionais, tendo em vista que retomo aos efeitos desencadeados pelas estruturas de gênero que se encontram delimitando vidas, sonhos e práticas sociais.

Ao iniciar o ato de escuta para com os/as sujeitos/as entrevistados/as, rememoro parte da minha infância, onde em meio aos plantios de cenoura e beterraba, ouvia as histórias de vida daqueles/as agricultores/as que nos dias ensolarados e ao cantar dos pássaros executavam suas atividades campesinas. Na mesma medida, partilhavam um pouco dos seus trajetos, anseios e conhecimentos constituídos a partir de uma experiência prática.

Filho de agricultores não alfabetizados, a educação desde cedo foi compreendida enquanto um importante instrumento que me possibilitaria uma mudança social. Foi entendendo o poder de transformação que a mesma podia provocar na vida das pessoas, que aos 7/8 anos de idade resolvi dar aula para meu irmão e alguns primos/as a sombra de um oitão<sup>14</sup> e auxílio de uma tábua de madeira e giz. Pois bem, aos 9/10 auxiliava meu tio Heleno (*in memoriam*) nas suas atividades de casa. O Normal Médio<sup>15</sup> e posteriormente a graduação em Licenciatura em Pedagogia vieram constatar aquilo que já havia escolhido para minha carreira profissional, desde muito cedo, a docência.

O início da atuação docente no ano de 2013, logo após a conclusão do Normal Médio, foi um momento de realização pessoal e profissional. Ainda assim, esteve marcado por um conjunto de dificuldades, tendo em vista que o fato de ser homem e adentrar uma profissão naturalizada como feminina, aos olhos da sociedade, consistia numa incoerência e quebra de paradigmas. Assim, entre os mitos, os estereótipos e a não aceitação em nome de uma cultura patriarcal, constatava as várias dificuldades circunscritas nessa profissão, as pedras que muitas vezes também se tornavam empecilhos. Logo, rememorava a poética de Drummond (2008)

No meio do caminho tinha uma pedra/ tinha uma pedra no meio do caminho/ tinha uma pedra/ no meio do caminho tinha uma pedra./ Nunca me esquecerei desse acontecimento/ na vida de minhas retinas tão fatigadas./ Nunca me esquecerei que no

---

<sup>14</sup> No vocabulário popular, oitão significa a parede lateral de uma casa.

<sup>15</sup> Modalidade de ensino médio com foco na formação de professores/as.

meio do caminho/ tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho/ no meio do caminho tinha uma pedra. (ANDRADE, 1930).<sup>16</sup>

Na medida em que vivenciava cada experiência nesse campo profissional, também identificava as ambiguidades que separavam os homens da docência nos anos iniciais da educação básica. Encontrar novos sentidos para a profissão docente, soava muito além de um desejo que pulsava ferozmente, partia da necessidade de efetivar um processo de ressignificação nesse espaço, desconstruindo os parâmetros sexistas e machistas que fundamentaram um imaginário<sup>17</sup> arcaico em torno dessa atividade profissional.

Nitidamente, o debate em torno dos temas que versam sobre homens, masculinidades e docência no contexto da educação infantil, carecem de uma maior atenção no universo da pesquisa acadêmica, pois o machismo e sexismo continuam delimitando esse território dentro dos esquemas binários de gênero. Desse modo, para além de ampliarmos uma discussão pertinente ao campo da educação, apontamos também para as estratégias forjadas por professores homens que atuam nessa etapa da Educação Básica.

As inquietações que nos levaram a investigar essa temática, emergem principalmente das experiências tecidas enquanto professor homem cisgênero nos anos iniciais da educação básica. Neste terreno, vivenciei não apenas as alegrias e realizações proporcionadas pela docência, mas, também, experimentei as dificuldades que decorrem do não enquadramento no sistema binário de gênero. Por outro lado, ao longo do estudo, retomo as questões levantadas durante o trabalho de conclusão de curso - TCC<sup>18</sup> da Licenciatura em Pedagogia, vindo ampliá-las a partir de uma nova abordagem.

Galgando o caminho da pesquisa, tomamos os Centros Municipais de Educação Infantil-CMEI do Agreste de Pernambuco enquanto *lócus* de estudo. Investigar o exercício da docência nesse contexto, parte da necessidade de pensar para além dos modelos naturalizados no curso

---

<sup>16</sup> ANDRADE, Carlos Drummond. No meio do caminho. Disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm>>. Acesso em 17 mar. 2020.

<sup>17</sup> Segundo Baczko (1999) “*El dispositivo imaginario asegura a un grupo social un esquema colectivo de interpretación de las experiencias individuales tan complejas como variadas, la codificación de expectativas y esperanzas así como la fusión, en el crisol de una memoria colectiva, de los recuerdos y de las representaciones del pasado cercano o lejano*”. Caminhando nessa perspectiva, o respectivo autor destaca que “*el dispositivo imaginario provoca la adhesión a un sistema de valores e interviene eficazmente en el proceso de su interiorización por los individuos, moldea las conductas, cautiva las energías y, llegado el caso, conduce a los individuos en una acción común*”. (BACZKO, 1999, p. 30).

<sup>18</sup> No trabalho de conclusão de curso-TCC da Licenciatura em Pedagogia discuti a docência masculina no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. O trabalho cujo título “Quando o professor dos anos iniciais é um homem: Identidade, masculinidades e docência em escolas da Rede Municipal de Caruaru-PE” investigou as experiências profissionais de professores homens em escolas municipais da cidade de Caruaru, agreste pernambucano.

da história, apontando inclusive, para as contrariedades existentes nesse terreno. Os estudos realizados nesse campo, mostram que a atividade docente quando exercida por homens provoca um certo incômodo, estranhamento, pelo fato do grande número de mulheres que historicamente tem ocupado essa profissão<sup>19</sup>.

Ao analisarmos o cenário da educação infantil, percebemos que os professores homens se encontram imersos num contexto que tem sido delimitado por arranjos de ordem cultural, social e política. Sendo assim, nosso desafio, daqui em diante, consiste em identificar as implicações desencadeadas por essas estruturas na atuação dos professores homens, tendo em vista que as mesmas têm corroborado para construção de um imaginário errôneo em torno da docência, arraigado num pensamento fundamentado nas premissas patriarcais.

Na contramão desse movimento, as teorias feministas e os estudos sobre gênero(s) e masculinidade(s), despontam enquanto significativas lentes teóricas para que venhamos compreender os efeitos nefastos que são engendrados em meio a essas relações. Por esse atalho, tomamos o gênero enquanto categoria analítica<sup>20</sup> da nossa pesquisa, principalmente, no que tange as relações entre homens e masculinidades.

Para Joan Scott (1995), a utilização do termo gênero “[...] faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens.” (SCOTT, 1995, p. 85)”, assim, faz-se necessária a sua utilização nesse estudo. Sob este aspecto, acreditamos que as construções em torno do gênero são trazidas para o campo social e posteriormente utilizadas enquanto mecanismos reguladores das relações e práticas desses/as sujeitos/as.

Em outras palavras, Raewyn Connell<sup>21</sup> (1995) defende que o “[...] gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos (CONNELL, 1995, p. 189)”. Seguindo as reflexões propostas

---

<sup>19</sup> O Censo Escolar do ano de 2017 aponta que 96,6% dos docentes da educação infantil são do sexo feminino. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf)> Acesso em: 15 jun. 2018.

<sup>20</sup> No clássico “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, a autora Joan Scott pontua que a preocupação com o gênero enquanto sendo uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX (SCOTT, 1995, p. 85).

<sup>21</sup> Uma parte considerável de suas referências constam como Robert Connell. Todavia, em respeito a sua identidade de gênero, assumida logo após a publicação de uma parte de seus textos, optamos por utilizar o seu nome social, Raewyn Connell. Assim faremos durante todo o texto.

pela autora, consideramos que as relações tecidas no campo das relações de gênero, se encontram entrelaçadas com os demarcadores de tempo, espaço, contexto social e cultural.

Ao colocarmos em cena as experiências protagonizadas por professores homens cisgêneros que atuam na educação infantil na região Agreste de Pernambuco, atentamos não apenas para os desencadeamentos gerados em torno desses profissionais, mas, em especial, para os dispositivos de gênero que delimitam a sua atuação. Acreditamos que essas estruturas têm se encarregado de constituir uma realidade para esse campo profissional, onde desencadeiam ora um certo estranhamento, ora uma rejeição em torno desses profissionais.

O contexto geográfico, por sua vez, pode ser compreendido enquanto um dos fatores determinantes no que se refere à resistência em todo da inserção de professores homens na educação infantil.<sup>22</sup> Isto porque, o Agreste de Pernambuco integra a região do Nordeste Brasileiro, território popularmente conhecido enquanto a terra do “cabra macho”, onde se constituiu uma imagem rudimentar acerca dos homens e quando se trata do interior do Nordeste, este estigma é ainda maior. Conforme aponta Albuquerque Júnior (2013), o homem nordestino pode ser compreendido enquanto sendo

[...] fruto de uma história e de uma sociedade violenta, teria como uma de suas mais destacadas características subjetivas a valentia, a coragem pessoal, o destemor diante das mais difíceis situações [...] Coragem e um apurado sentido de honra seriam características constituintes destes homens, que não levariam desaforo para casa. Homens que prefeririam perder a vida do que perder a honra, serem desfeiteados publicamente. (ALBURQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 176).

Diversos condicionantes contribuíram para que esse título fosse outorgado ao território nordestino, um misto entre elementos de ordem social e cultural. Dentre eles, sinalizamos a imagem emblemática do cangaceiro “[...] uma espécie de entidade semifantástica, mistura de gente e de lenda que abalara o sertão ainda não domado pela civilização. O cangaceiro seria um elemento rebelde à ordem e a qualquer disciplina social.” (ALBURQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 199). Este protótipo de sujeito representava uma masculinidade viril, que expunha força e coragem, exemplos de masculinidade delegado pelo sistema patriarcal.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Ainda que não seja o fator determinante, visto que encontramos essa resistência em todas as regiões do território brasileiro e também fora dele, como nos apontam as pesquisas realizadas nesse campo, acreditamos que as masculinidades nesses espaços são interpeladas a partir de um sentido outro.

<sup>23</sup> Virgulino Ferreira da Silva, popularmente conhecido como “Lampião”, foi uma das figuras mais conhecidas e temidas do cangaço brasileiro. De acordo com Albuquerque Júnior (2013) “Nas páginas do cordel, o cangaceiro tornou-se ao lado do coronel, seu inimigo e contraponto, modelos de ser homem no Nordeste. Homens caracterizados pela valentia, pela defesa a todo custo da honra, o homem pobre rebelado, que vingava simbolicamente a todos os desvalidos das atitudes discricionárias dos poderosos (ALBURQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 202).

Noutro prisma, outros mecanismos contribuíram para a constituição de uma representação de masculinidade nordestina rústica. Isto porque, a mídia, os poemas, contos e letras de músicas, propagam essa concepção de masculinidade em seus meios, como exemplo, tomamos a respectiva canção de Luiz Gonzaga

Eita! Sertão do Nordeste/ Terra de cabra da peste/ Só sertanejo arrizeste/ Ano de seca e verão/ Toda dureza do chão/ Faz também duro/ O homem que vive no sertão/ Tem cangaceiro/ Mas tem romeiro Gente ruim, gente boa/ Cabra bom, cabra à toa/ Valentão, sem controle/ Só não dá cabra mole. (GONZAGA; DANTAS).<sup>24</sup>

Trabalhando com essa acepção, Silvana Goellner (2012) defende que “[...] um corpo não é só um corpo. É, ainda, o conjunto de signos que compõem sua produção (GOELLNER, 2012, p. 37)”. Sob esse viés, pensar a construção que é engendrada em torno dos corpos masculinos, soa enquanto uma necessidade para que venhamos entender a dinâmica que é empreendida em meio as práticas que são constituídas para e/ou por esses sujeitos.

Ao nosso ver, o estranhamento e negação em torno da inserção dos professores homens na educação infantil, decorre não apenas por se tratar de um corpo masculino que se encontra imerso num universo naturalizado enquanto feminino, mas, principalmente, das construções que cercam esse corpo. Sendo este, marcado por uma série de símbolos, estereótipos, signos, responsáveis não apenas por categorizá-lo, mas, também, por dizer qual o lugar que esse corpo deve ocupar na dinâmica social. Para Goellner (2012)

[...] mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidos diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é portanto algo dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz (GOELLNER, 2012, p. 28).

Tomar as relações que perpassam a construção desses corpos, vai muito além de uma mera caracterização ou mesmo definição baseada em aspectos biológicos, ou seja, macho e fêmea. Precisamos estabelecer pontes que nos possibilitem compreender como esses dispositivos que atuam sobre esses corpos têm desencadeado um conjunto de hierarquias dentro dos espaços, delegando consigo, ações que são naturalizadas enquanto masculinas e/ou femininas. Bordieu (2012), nos possibilita compreender essas relações ao destacar que

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas [...], em todo o mundo social e, em

---

<sup>24</sup> Trecho da música “Cabra da peste” de composição de Luiz Gonzaga e Zé Dantas. Disponível em <<https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/1560742/>> Acesso em 29 jul. 2018.

estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2012, p. 17).

Situar os mecanismos que historicamente tem corroborado para a naturalização da atividade docente nos anos iniciais da educação básica enquanto sendo uma profissão feminina, soa enquanto uma urgência no universo das instituições de ensino. Isto porque, propaga-se não apenas a ideia da mulher enquanto sendo a professora, mas, reduz-se a imagem feminina a um ser dócil, delicada e sensível, arquétipos<sup>25</sup> cristalizados e reproduzidos nos diversos meios.

Essa interface se encontra interposta na pintura “A professora” de Jean Baptiste Simeon – figura nº 01 –, onde os elementos constituintes da referida imagem, traduzem o ideário da “tia”, estereótipo delegada à professora. Os traços e delineamentos utilizados pelo referido pintor, dão forma a uma personagem que se encontra presente no imaginário das pessoas, marcado pelos ideais de docura, bondade, amor e cuidados para com seus/suas estudantes.

No livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Paulo Freire (1997) pontua as principais contrariedades presentes nessa nomeação que é dada às professoras dos anos iniciais da educação básica. Para Freire (1997), precisamos romper com a ideia que impõe a professora a nomeação de tia, entendendo que a “[...] tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (FREIRE, 1997, p. 18).

Considerando tais acepções, precisamos ter clareza que na medida em que tratamos dos impasses que cercam a docência, estamos lidando com um campo profissional que tem se reconfigurado em meio às transformações históricas. No que se refere ao contexto brasileiro, fatores econômicos, sociais e culturais tiveram um papel relevante na constituição de um imaginário acerca da docência.

Partindo das considerações aqui apresentadas, buscamos discutir algumas indagações que cercam a docência masculina no contexto da educação infantil. Para tal, partimos da seguinte pergunta:

- *Quais os condicionantes experienciados pelos professores homens no exercício da profissão docente no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco?*

---

<sup>25</sup> Nas considerações de Ana Bozal (1999) “*Los arquetipos y los mitos, han cumplido, en definitiva, la misión de hacernos llegar a todos, hombres y mujeres, modelos androcéntricos y patriarcales sobre las características de uno y otro sexo, sobre lo que deben hacer y lo proscrito para cada uno de ellos*”. (BOZAL, 1999, p. 99).

Desvelar as principais contradições que cercam a atuação dos professores homens, consiste em encontrar caminhos para que venhamos romper com o machismo e sexismos que perpassam esse campo profissional. De outro modo, nos permite repensar o lugar do masculino na sociedade, desmitificando os espaços naturalizados enquanto femininos. Vislumbrando responder nossa pergunta, tomamos os seguintes objetivos.

## 1.1 Objetivos

### 1.1.1 Objetivo Geral

- ⊕ Investigar os condicionantes experienciados pelos professores homens no exercício da profissão docente no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores homens cisgêneros no âmbito de sua vivência profissional na educação infantil;
- ✓ Caracterizar as diversas percepções acerca da atuação dos professores homens cisgêneros na educação infantil por professores/as e auxiliares<sup>26</sup> que atuam nesse contexto;
- ✓ Analisar o modo como os docentes homens cisgêneros percebem os recursos e rotinas pedagógicas.

## 1.2 Entre ausências e emergências: A produção do conhecimento sobre homens, masculinidades e docência na ANPEd e IBICT

A ausência de professores homens nos anos iniciais da educação básica, sobretudo, na educação infantil, vem sendo uma realidade constatada nos diversos espaços que oferecem essas etapas. Poucas também, são as investigações que têm desdobrado uma atenção para os dispositivos desencadeadores dessa realidade, principalmente, quando tratamos das pesquisas realizadas no campo da educação.

---

<sup>26</sup> São profissionais que desenvolvem um trabalho pedagógico juntamente com os/as professores/as.

Vislumbrando compreender as principais questões que cercam esse campo profissional, far-se-á a necessidade do desenvolvimento dessa pesquisa. No curso da mesma, optamos por focar apenas nos impasses que cercam a atuação de professores homens nos espaços de educação infantil, pois compreendemos que esse território se encontra mais estigmatizado para esses profissionais, visto que demanda um maior contato com as crianças.

Tomando o quadro de produções que discorrem acerca dessa área temática, durante o processo de análise, percebemos que um número considerável de trabalhos versa sobre os desafios, dificuldades, estigmas e estranhamentos que perpassam o exercício profissional de homens nesse contexto. Nossa pesquisa, por sua vez, embora trate desses aspectos já sinalizados por outros/as pesquisadores/as, avança no sentido de pensar os condicionantes experienciados pelos professores homens no exercício da docência na educação infantil.

Partindo desse princípio, acreditamos que os condicionantes oferecidos aos professores homens, são mecanismos fundamentais para a atuação desses profissionais. Por conseguinte, compreendemos que essa investigação se faz necessária, na medida em que se propõe identificar os dispositivos que têm contribuído para a reprodução das concepções retrógradas que permeiam esse campo profissional, inviabilizando, muitas vezes, a inserção e atuação dos professores homens nesse espaço.

Ao nosso ver, colocar em evidência as adversidades que permeiam a atuação dos professores homens na educação infantil, parte da necessidade de discutir os quadros de machismo e sexismo presentes nesse campo profissional. Outrora, permitirá repensar as construções que cercam o masculino na esfera social, revendo inclusive, os tabus que vem sendo impostos aos mesmos.

Objetivando alcançar um número considerável de produções que dialogassem com a nossa temática, traçamos alguns critérios que viabilizaram o processo de busca desses trabalhos. Inicialmente, partimos de uma investigação na biblioteca referente às reuniões anuais online da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Em seguida, tomamos as produções da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT. Consideramos que os respectivos espaços possuem grande relevância no cenário da produção acadêmica brasileira a nível de Pós-graduação stricto sensu, onde dispõem de um riquíssimo acervo digital.

A escolha pela biblioteca da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, toma como principal critério o significativo número de pesquisas

concentradas nessa entidade, as quais discorrem sobre temáticas relevantes para o campo da educação e afins. Vale ressaltar que a ANPEd congrega como associados os Programas de Pós-graduação stricto sensu em educação do Brasil, inclusive, o Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea - PPGEduc, do qual fazemos parte.

Dentre os objetivos da respectiva entidade, estão: (i) fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; (ii) incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; (iii) promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação.<sup>27</sup>

Quanto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, consideramos o grande número de dissertações e teses que compõem o seu acervo digital. Entre os seus objetivos, estão: (i) integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.<sup>28</sup> Através da busca no BDTD, acessamos diversas pesquisas a nível de mestrado e doutorado, que abordaram a docência masculina em diversos contextos.

Entendemos que o mapeamento das produções que versam sobre a nossa temática, possibilitou identificar os caminhos trilhados por outros/as pesquisadores/as, as contribuições evidenciadas em seus estudos, os resultados alcançados, mas, também, descobrir o que se tem discutido acerca desse campo. Além disso, acreditamos que as análises dessas produções foram relevantes para a nossa formação enquanto pesquisador, pois propiciaram outros olhares para o processo de pesquisa, permitindo atentar para os diversos elementos que emergem em torno do nosso objeto de estudo. De maneira geral, contribuíram para a ampliação dos nossos conhecimentos.

Atualmente, a ANPEd tem uma composição de 23 GT's, concentrando um significativo número de pesquisas que abordam temas relevantes para o campo da educação. Dada as

---

<sup>27</sup> Os objetivos estão descritos no site da ANPEd, para mais esclarecimentos acessar <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>> Acesso em 07 ago. 2018.

<sup>28</sup> O objetivo se encontra descrito no site do IBICT, para mais informações consultar <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-edissertacoes-bdtd>> Acesso em 09 ago. 2018.

especificidades do nosso trabalho, optamos por realizar um levantamento nos GT's que tratam de temáticas que se aproximam dos nossos interesses. Assim sendo, decidimos adentrar o GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos e o GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação.

O GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, abarca um conjunto de trabalhos que discutem os principais aspectos, especificidades e desafios presentes nessa etapa. Para localizar os trabalhos, utilizamos a ferramenta de busca oferecida pelo próprio site, onde adentramos as pesquisas na modalidade pôster (39), trabalho (175), além de (1) trabalho encomendado, totalizando 215 produções.

Dado o grande quantitativo de trabalhos e a impossibilidade de analisar integralmente todos, selecionamos aqueles que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo. Para realizarmos essa etapa, fizemos uma busca a partir de descritores, sendo eles: homens – professores – docência – masculinidades. Para facilitar o acompanhamento dos trabalhos, optamos por apresentá-los a partir de tabelas. Desse modo, seguem os trabalhos localizados no GT 07, sendo que não localizamos nenhuma pesquisa na modalidade pôster que trate ou se aproxime de questões pertinentes ao nosso estudo.

**Quadro 1** Trabalhos encontrados no GT 07 da ANPEd

| TÍTULO  | AUTORES/AS                                 | REUNIÃO - ANO                   | ANO/ INSTITUIÇÃO       |
|---|--|---------------------------------|------------------------|
| Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil  | SOUSA, José Edilmar de                     | 37ª Reunião Nacional da ANPEd - | 2015<br>UFC            |
| A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX                            | BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa Acires Candal | 37ª Reunião Nacional da ANPEd - | 2015<br>UNISUL<br>UFSC |
| O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos   | SILLER, Rosali Rauta; COCO, Valdete        | 31ª Reunião Anual da ANPEd -    | 2008<br>SME<br>UFES    |
| “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: Significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização | LIMA, Nancy Nonato de                      | 29ª Reunião Anual da ANPEd -    | 2006<br>UFG            |

|  |                |                              |              |
|--|----------------|------------------------------|--------------|
| O professor de educação infantil um profissional da Educação básica: e sua especificidade? | BONETTI, Nilva | 29ª Reunião Anual da ANPEd - | 2006<br>UFSC |
|--|----------------|------------------------------|--------------|

Fonte: Site da ANPEd

Dos trabalhos levantados no GT - 07, localizamos o quantitativo de 05 (cinco) produções que se aproximam da nossa temática, sendo que, apenas 01 (uma) versa sobre a docência masculina no contexto da educação infantil. Os demais trabalhos elencados, embora não tratem diretamente da docência masculina, nos oferecem pistas ou elementos que são pertinentes ao nosso estudo. Vale registrar, que encontramos alguns trabalhos que abordam a atuação das professoras, contudo, esse não é nosso foco de estudo nesse momento.

O trabalho “Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil” de José Edilmar de Sousa (2015), desdobra uma atenção para a docência masculina a partir de um novo ângulo. O pesquisador optou por investigar não apenas os homens, mas a comunidade de professores/as, a gestão, os familiares e principalmente as crianças pertencentes às duas instituições que serviram de lócus de pesquisa. Dentre os seus destaques, o autor chama a atenção para o pequeno quantitativo de professores homens nesse espaço, bem como, a escassa produção que trate dessa realidade.

Com relação aos dados alcançados, ainda segundo o autor, a inserção de professores homens na educação infantil, desperta na comunidade escolar uma série de questionamentos acerca da orientação sexual do profissional, além dos fatores de ordem socioeconômica que são postos em questão. Outro ponto destacado por Sousa (2015), consiste na permanente associação das atividades que demandam educação/cuidado à maternidade, tendo como contraponto, as atitudes e posicionamentos grosseiros atrelados às ações dos homens.

Ao longo da discussão, o pesquisador também chama a atenção para o tempo de permanência desses profissionais nesse espaço, visto que “[...] os homens que optam pela docência na educação infantil, dificilmente seguem carreira. Não se ouve falar de homens que tenham se aposentado como professores de educação infantil” (SOUZA, 2015, p. 6). Desse modo, resta saber quais são as principais motivações que cercam o afastamento ou mesmo a pequena duração desses profissionais nesse território.

Os demais trabalhos, tratam de outros aspectos que permeiam o campo da educação infantil. As pesquisadoras Rosa Batista e Eloísa Acires Candal Rocha (2015), por exemplo,

realizam um movimento de compreender as origens históricas que cercam a docência na educação infantil no estado de Santa Catarina. Seguindo outro caminho, a pesquisa desenvolvida por Rosali Rauta Siller e Valdete Coco (2008) explana a dinâmica de provimento de cargos para as instituições públicas municipais de Educação Infantil do estado do Espírito Santo, para tal, as autoras partem dos editais de concursos públicos.

No trabalho “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: Significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização”, a autora Nancy Nonato de Lima disserta sobre a premissa vocação versus profissionalização, que cerca o trabalho docente. Os dados revelados na sua pesquisa, mostram que as concepções de docência ainda se encontram muito arraigadas na ideia da vocação. Segundo a autora, o “[...] movimento de constituição de significados de profissionalização da docência, portanto, é contraditório, pois as pedagogas expressam consciência da necessidade de formação para uma atuação profissionalizada, mas subordinam-na ao amor e à vocação. (LIMA, 2006, p. 15)”.

Tomando como base os documentos que orientam o exercício da docência na educação infantil, a pesquisadora Nilva Bonetti (2006) discorre acerca da especificidade do professor/a que atua nessa etapa. Para realização do estudo, a mesma toma os documentos que abordam a formação de professores para a educação básica elaborados após a LDB 9394/96 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O segundo grupo de trabalho selecionado para a realização da nossa pesquisa foi o GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação, que aborda as discussões sobre gênero e sexualidade no campo da educação. Vale ressaltar que a criação do GT 23 ocorreu de maneira tardia, considerando a significativa produção que já existia em torno da temática. O movimento que introduziu a criação do GT 23, iniciou no ano de 2003 durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas-MG. Nesse encontro, um grupo de pesquisadores/as evidenciava a necessidade da criação de um Grupo de Estudos (etapa preliminar para criação do GT) que tratasse dessa temática. A transformação do GE 23 em GT 23 ocorreu 2 anos após o encontro.

Compreendemos que a instituição do GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação, representou um importante marco nas pesquisas desenvolvidas nesse campo, pois passou a concentrar diversas produções e pesquisadores/as da área. Os trabalhos que compõem o GT 23 tomam diversos enfoques, dentre eles, temas como gênero, sexualidade, diversidade, mulheres, feminismos, masculinidades e movimento LGBT no campo da educação.

Para seleção dos trabalhos, utilizamos os mesmos procedimentos realizados no GT 07, a partir das ferramentas de busca oferecidas pelo próprio site. Ao adentramos o processo de busca, localizamos 13 (treze) pesquisas na modalidade pôster e 79 (setenta e nove) na modalidade trabalhos, além de 1 (um) trabalho encomendado, totalizando assim, 93 (noventa e três) produções. Sendo que dessas produções, apenas 1 (uma) trata diretamente da docência masculina na educação infantil.

**Quadro 2** Trabalhos encontrados no GT 23 da ANPEd

| TÍTULO  | AUTORES/AS                                    | REUNIÃO                       | ANO/INSTITUIÇÃO |
|---|---|-------------------------------|-----------------|
| Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil  | MONTEIRO, Mariana Kubilius<br>ALTMANN, Helena | 36ª Reunião Nacional da ANPEd | 2013<br>UNICAMP |
| Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças                             | CARDOSO, Frederico<br>Assis                   | 30ª Reunião Anual da ANPEd    | 2007<br>UNA     |
| Quando o estranho é o professor: narrativas sobre Sexualidade e o currículo de formação de professores        | SILVA, Mirian Pacheco                         | 30ª Reunião Anual da ANPEd    | 2007<br>UNICAMP |
| História do magistério: experiências masculinas na Carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980) | PINCINATO, Antunes Vieira<br>Daiane           | 27ª Reunião Nacional da ANPEd | 2004<br>FEUSP   |

Fonte: Site da ANPEd

No respectivo GT, encontramos um maior quantitativo de trabalhos que abordam a docência exercida por homens, ainda assim, consideramos um número pequeno. Como já havia sinalizado anteriormente, dos 4 (quatro) trabalhos que tratam da docência masculina, apenas um tem como lócus de investigação os espaços de educação infantil. Os demais fazem algumas abordagens em torno da questão, mas não têm como foco a educação infantil.

O trabalho “Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil” desenvolvido por Mariana Kubilius Monteiro e Helena Altmann, investiga as trajetórias desses

profissionais até sua chegada no contexto da educação infantil. As autoras partem do princípio de que a trajetória dos professores homens inicia antes mesmo de sua formação. Desse modo, analisam uma série de aspectos, entre os quais, as motivações que desencadearam a escolha pela docência, o seu percurso formativo e profissional, bem como, as relações de gênero tecidas ao longo da sua trajetória.

Caminhando nesse viés, a pesquisa desenvolvida por Cardoso (2007), cujo título “Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças”, nos oferece significativas lentes para pensar o exercício de professores homens na docência. Embora o autor não trate diretamente da educação infantil, mas da educação de crianças com idade de 6 a 8 anos, consideramos que a abordagem trazida pelo mesmo nos possibilita pensar as pluralidades que cercam a constituição da identidade profissional dos professores homens.

Por outro lado, Silva (2007) não trata da docência masculina no seu trabalho, mas traz a sexualidade enquanto elemento central do seu estudo. Quanto aos objetivos propostos no seu trabalho, o autor busca discutir e analisar como a sexualidade marca as relações pessoais e como ela interfere no currículo de formação de professores (SILVA, 2007, p. 1).

Imerso nesse movimento, a pesquisadora Daiane Pincinato (2004) no texto “História do magistério: experiências masculinas na Carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980)”, investiga as experiências de professores homens que fizeram suas carreiras no magistério público do estado de São Paulo entre as décadas de 1950 e 1980, principalmente, desenvolvendo funções administrativas. Ao abordar a docência masculina, a autora destaca que

[...] as diferenças sexuais foram, então, transferidas para o exercício de suas funções, carregando a docência de significados femininos por associá-la à maternidade e ao cuidado das crianças; e, por outro lado, atribuindo aos cargos administrativos significados masculinos por associá-los às posturas mais adequadas aos homens, como o rigor e a autoridade. (PINCINATO, 2004, p. 7).

Seguindo essa perspectiva, tomamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações - BDTD, enquanto o segundo *lócus* de investigação. O respectivo repositório teve seu lançamento oficial no ano de 2002, sendo concebido e mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP).<sup>29</sup> Para seleção dos trabalhos, também utilizamos a plataforma de busca oferecida pelo próprio sistema do site. Os descritores usados foram: professores homens; homens educação infantil; docência

---

<sup>29</sup> Dados retirados do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações-BDTD. Para mais informações consultar <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>> Acesso em 12 ago. 2018.

masculina; docência homens educação infantil; homens docência crianças; masculinidades docência.

**Quadro 3** Trabalhos encontrados na BDTD

| TÍTULO  | AUTOR/A                             | ANO/INSTITUIÇÃO | TIPO        |
|---|-------------------------------------|-----------------|-------------|
| Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)                   | FARIA, Adriana Horta de             | 2018<br>UFGD    | Dissertação |
| As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte | FERREIRA, Waldinei do Nascimento    | 2017<br>UFMG    | Dissertação |
| Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias                             | MORENO, Rodrigo<br>Ruan Merat       | 2017<br>PUC- RJ | Dissertação |
| A construção da profissionalidade docente do Pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressantes na Educação Infantil e na alfabetização.     | SOUSA, Fernando<br>Santos           | 2017<br>UnB     | Dissertação |
| Professores de bebes: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil   | AGUIAR JÚNIOR,<br>Josoé Durval      | 2017<br>PUC-SP  | Dissertação |
| Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão                       | MENDONÇA, Michelle<br>Mariano       | 2016<br>PUC-SP  | Dissertação |
| Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz   | CARVALHO, Ana<br>Márcia de Oliveira | 2015<br>UNESP   | Dissertação |
| A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora do lugar?  | LOPES, Elsa Santana dos<br>Santos   | 2015<br>PUC-SP  | Tese        |
| A presença de homens docentes na educação infantil: lugares (des)ocupados   | SILVA, Bruno Leonardo<br>Bezerra da | 2015<br>UFRN    | Dissertação |

|   |                              |                 |             |
|---|------------------------------|-----------------|-------------|
| Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil  | SILVA, Peterson Rigato da    | 2014<br>UNICAMP | Dissertação |
| Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil  | MONTEIRO, Mariana Kubilius   | 2014<br>UNICAMP | Dissertação |
| Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil   | GOMIDES, Wagner Luiz Tavares | 2014<br>UFV     | Dissertação |
| 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    | 2014<br>UFPel   | Dissertação |
| Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de rio verde (GO)                                 | NUNES, Patrícia Gouvêa       | 2013<br>PUC- GO | Dissertação |
| O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor- homem no magistério das séries iniciais e da educação infantil                           | ROSA, Fábio José Paz da      | 2012<br>UERJ    | Dissertação |
| Professor homem na educação infantil: uma identidade em construção  | PEREIRA, Maria Arlete Bastos | 2012<br>UNIFESP | Dissertação |
| A Experiência Vivida de Professores do Sexo Masculino na Educação Infantil: Uma Questão de Gênero?  | ALVES, Benedita Francisca    | 2012<br>UNIFOR  | Dissertação |
| “Por acaso existem homens professores de educação infantil?”: um estudo de casos múltiplos em representações sociais                                    | SOUSA, José Edilmar de       | 2011<br>UFC     | Dissertação |
| Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais   | SOUZA, Maria Isis de         | 2010<br>USP     | Dissertação |
| Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na educação rural  | FERREIRA, José Luiz          | 2008<br>UFPB    | Tese        |
| Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche  | SAYÃO, Deborah Thomé         | 2005<br>UFSC    | Tese        |

Fonte: BDTD

Os resultados alcançados com a nossa busca no acervo da BDTD consistem na localização de 21 produções que versam sobre a docência masculina no âmbito da educação infantil. Sendo que desse total, temos um quantitativo de 18 (dezoito) dissertações de mestrado e 3 (três) teses de doutorado. Quando colocamos em evidência o sexo dos/as pesquisadores/as, contamos com um total de 11 (onze) mulheres e 10 (dez) homens.

Outro dado que despertou nossa atenção, consiste em não haver – pelo menos não conseguimos localizar no ambiente pesquisado – produções que abordem a docência masculina na educação infantil no nosso estado. Por outro lado, identificamos a existência de um pequeno número na região Nordeste, mais precisamente 4 trabalhos. Essa constatação nos coloca diante das seguintes questões: Não temos professores homens atuando na educação infantil no estado de Pernambuco? O número de professores homens atuando na educação infantil na região nordeste é menor que em outras regiões do Brasil?

Mediante o respectivo número de dissertações e teses, consideramos que a leitura integral dos textos seria inviável, dado o período que temos para conclusão do mestrado. Desse modo, priorizamos pela leitura dos resumos. Acreditamos que essa etapa, contempla elementos importantes do trabalho, como problema, objetivos, abordagem teórico-metodológica e uma síntese dos principais resultados alcançados. Ainda assim, aqueles resumos que não deixavam essas informações explícitas, utilizamos a tecla CTRL+ tecla F para localizar esses dados.

Os objetos de investigação dos/as pesquisadores/as caminham numa mesma direção, apresentando elementos comuns. Dentre os principais interesses dos/as mesmos/as estão: (i) compreender o processo de construção da identidade ou profissionalidade dos professores homens; (ii) analisar as condições que percorrem a atuação docente dos professores homens no contexto da educação infantil; (iii) entender como o dispositivo da sexualidade regula as práticas desses profissionais homens; (iv) identificar as motivações que cercam o ingresso e permanência dos profissionais nesse contexto; (v) investigar as trajetórias de vida e profissionais dos professores homens; (vi) discutir as relações de gênero e as implicações que decorrem da docência masculina; (vii) entender os sentidos e significados atribuídos a docência masculina por outros autores sociais.

A variedade de abordagens teórico-metodológicas empregada pelos/as pesquisadores/as, também foi um dado que despertou nossa atenção. Desse modo, almejando evidenciar os caminhos metodológicos descritos nas pesquisas, elencamos as respectivas correntes no quadro abaixo.

**Tabela 1** Principais abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas dissertações e teses

| <b>ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA</b>             | <b>QUANTITATIVO DE TRABALHOS</b> |
|---|----------------------------------|
| Histórias de vida                                 | 04                               |
| Pesquisa qualitativa do tipo analítico descritiva | 02                               |
| História oral                                     | 01                               |
| Representações sociais                            | 01                               |
| Materialismo histórico-dialético                  | 01                               |
| Rede de significações                             | 01                               |
| Pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica    | 01                               |
| Pesquisa qualitativa de análise documental        | 01                               |
| Perspectiva antropológica de histórias de vida    | 01                               |
| Perspectiva dialógica                             | 01                               |
| Perspectiva fenomenológica                        | 01                               |
| Estudo bibliográfico                              | 01                               |
| Abordagem investigativa da multirreferencialidade | 01                               |
| Perspectiva Sócioantropológica                    | 01                               |
| Método Fenomenológico Mundano                     | 01                               |
| Não evidenciam                                    | 02                               |

Fonte: BDTD

Acreditamos que as escolhas teórico-metodológicas adotadas pelos/as autores/as, situam-se no universo de suas crenças acadêmicas, mas também trazem consigo suas aspirações. Os estudos que se utilizaram da metodologia de histórias de vida, detém um maior número de pesquisa, mais precisamente 05 (cinco), sendo que dessas, 01 (uma) parte de uma

perspectiva antropológica. Presumimos que a opção pelo trabalho com as histórias de vida ocorre a partir do entrelaçamento entre suas histórias pessoais e suas trajetórias profissionais.

No que se refere aos resultados obtidos a partir das pesquisas, percebemos que há uma recorrência nas informações apresentadas pelos/as pesquisadores/as. Dentre os principais apontamentos levantados pelos/as autores/as em suas pesquisas estão: (i) as dificuldades que cercam a inserção e permanência dos professores homens no contexto da educação infantil, (ii) os questionamentos e desconfianças em torno da orientação sexual dos respectivos profissionais; (iii) a (re)produção de estigmas e estranhamentos com a representação docente masculina; (iv) o medo e visão arcaica que considera o professor homem enquanto um possível abusador; (v) as ideias de amor e vocação que ainda perpassam a docência.

Sendo assim, avaliamos que a busca pela produção do conhecimento sobre a docência masculina na biblioteca da ANPEd GT - 07/GT - 23, assim como na BDTD, possibilitou adentrar as principais pesquisas desenvolvidas nesse campo, mas também despertar para novos elementos que decorrem dessa realidade enfrentada pelos professores homens. Os resultados apontam para um pequeno número de produções que versam sobre essa temática, bem como, para uma nova realidade que está se constituindo nesse território de atuação docente.

## 2 GÊNERO E EDUCAÇÃO: NOVOS APORTES TEÓRICOS

Figura 2

Fonte: Internet<sup>30</sup>

O gênero enquanto aporte teórico-metodológico tem possibilitado rever os quadros de machismo e sexismos impostos pela cultura patriarcal. Em contrapartida, seu entrelaçamento com o campo da educação, avança no sentido de repensar as demarcações binárias nesse terreno, assim como os efeitos desencadeados pelas mesmas. Trabalhando com essa acepção, durante esse capítulo trataremos das relações de gênero tecidas no campo da profissão docente, entendendo que essa atividade se encontra circunscrita nas dicotomias que opõem o masculino e feminino na sociedade. Nesse prisma, atentaremos para as contrariedades existente nesse terreno, sobretudo, em relação à docência quando exercida por professores homens nos anos iniciais da educação básica.

<sup>30</sup> *Family Portrait*, do artista sírio-palestino Yasser Abu Hamed. Disponível em: <[https://medium.com/@stardustwithin/patriarcado-cinco-motivos-pelos-quais-nós-brasileiras-não-vivemos-em-um-65742d640033](https://medium.com/@stardustwithin/patriarcado-cinco-motivos-pelos-quais-n%C3%B3s-brasileiras-n%C3%A3o-vivemos-em-um-65742d640033)>. Acesso em: 07 mar. 2020.

## 2.1 Docência tem gênero? Iniciando a conversa...

A problemática em destaque sinaliza para a existência de um impasse no cenário da educação, entendendo que a profissão docente se encontra circunscrita em meio às representações de gênero que são reproduzidas na esfera social. Em decorrência disso, professores e professoras são inscritos dentro das demarcações binárias que foram naturalizadas para os homens e as mulheres. De acordo com Guacira Louro (1997)

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, 1997, p. 107).

A literatura que versa acerca dessa temática (LOURO, 1997; CARVALHO, 1998, 1999; SAYÃO, 2005), revela que quanto mais elementar a etapa, mais a docência é vista enquanto uma atividade feminina. Todavia, convictos de que não conseguíramos responder de maneira objetiva esse questionamento, ao longo do texto lançaremos algumas provocações que nos permitirão alargar uma compreensão em torno dessa realidade. Ainda assim, voltamos a indagar “Docência tem gênero?”.

Louro (1997) defende que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelo gênero, onde também o constituem (LOURO, 1997, p. 98). Nesse meio, as instituições escolares não escapam desses engendramentos, onde se encontram atravessadas por ele. Sendo assim, “[...] é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.” (LOURO, 1997, p. 99).

Nos últimos anos, o uso do termo gênero para se referir às construções socioculturais em torno dos sexos tem sido cada vez mais recorrente nos estudos e produções acadêmicas. No tocante, Joan Scott (2012) destaca que nas primeiras articulações da agenda feminista, a noção de gênero como construção social, tinha enquanto objetivo central, analisar as relações tecidas entre homens e mulheres em termos de desigualdade e poder (SCOTT, 2012, p. 333).

Esse modo de encarar a questão denota o caráter polissêmico que perpassa as relações de gênero, dado os diferentes contextos e situações onde esses arranjos vão sendo constituídos. Dito isso, acreditamos que o gênero se encontra intercruzado com outras dimensões, como: raça, etnia e classe social. No entanto, numa sociedade fundamentada numa base patriarcal, esses desdobramentos se encontram demarcados por desigualdades e preconceitos, na tentativa de legitimar os quadros dominantes.

Nesta perspectiva, o gênero assume diferentes posições na arena social, estando imerso numa estrutura de poder e dominação. Poder-se-ia afirmar, portanto, que vários dispositivos atuam em seu entorno, onde recriam, delimitam e reorganizam a estrutura da sociedade com base nos pressupostos dominantes. Para efeito, atribuem significados, elaboram códigos, ou mesmo, regulam os corpos e as performances dos seus indivíduos, na tentativa de perpetuar os arranjos que sempre estiveram assentados dentro de uma perspectiva hegemônica.

Contata-se então, que o debate sobre gênero ultrapassa os muros da academia, haja vista que o mesmo possui uma importante dimensão política, constituindo-se, portanto, enquanto um local de disputa. Ao tratar desse princípio, Scott (2012) defende que é justamente essa luta política que “[...] deve comandar nossa atenção, porque gênero é a lente de percepção através do qual, nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino.” (SCOTT, 2012, p. 332). Assumindo essa perspectiva, Medrado, Lyra e Azevedo (2011) afirmam que o

[...] gênero, como categoria de análise, é uma ferramenta dos estudos científicos/acadêmicos para questionar relações de poder. Esta contribuição epistemológica, teórica e metodológica tem uma história própria e uma autoria que não é possível desconsiderar. É necessário reconhecer e nomear esta autoria, pois muitas vezes gênero é reconhecido como mais um conceito das ciências humanas, quando foi inicialmente formulado pelo movimento feminista, já com caráter teórico e político. (MEDRADO; LYRA; AZEVEDO, 2011, p. 68).

Nessa perspectiva, percebemos que os demarcadores de gênero se encontram presentes em diversos espaços sociais e/ou institucionais, onde operam sem muitos questionamentos, pois foram naturalizados no curso da modernidade enquanto sendo experiências credíveis, logo passíveis de qualquer problematização. Assim sendo, homens e mulheres, meninos e meninas são enquadrados/as dentro de modelos e performances que historicamente têm obedecido aos padrões dominantes do gênero. Para Connell (1997), o gênero pode ser compreendido enquanto

[...] una práctica social que constantemente se refiere a los cuerpos y a los cuerpos hacen, pero no es una práctica social reducida al cuerpo. Sin duda el reducida al cuerpo. Sin duda el reduccionismo presenta el reverso exacto de la situación real. El género existe precisamente en la medida que la biología no determina lo social. Marca uno de esos puntos de transición donde el proceso histórico reemplaza la evolución biológica como la forma de cambio. El género es un escándalo, un ultraje, desde el punto de vista del esencialismo. (CONNELL, 1997, p. 35).

No campo da docência nos deparamos justamente com essas composições, onde identificamos uma representação majoritariamente feminina na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; em contrapartida, uma maior participação masculina em outros níveis de ensino. Cabe ressaltar que esses arranjos são determinados e justificados dentro dos fatores socioculturais, onde não apenas corroboram para reprodução de uma realidade, mas também atuam para a manutenção dos princípios arcaicos que se encontram por trás do mesmo.

A realidade em evidência reitera não apenas a composição de um campo profissional que se encontra delimitado em meio aos demarcadores de gênero, mas aponta também para o desenvolvimento de um quadro ancorado dentro dos arranjos sexistas. Desse ponto de vista, acreditamos que essas estruturas condicionam distintas realidades para seus/suas profissionais, tomando como base o sistema binário que concebe o masculino e o feminino a partir de lógicas desiguais.

Em outras palavras, os professores e as professoras são direcionados para o exercício da docência a partir das construções socioculturais que foram moldadas de acordo com o sistema de gênero. Partindo dessa premissa, Vianna (2002) destaca que

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. (VIANNA, 2002, p. 93).

Mediante essas considerações, nosso questionamento acerca do gênero da docência se mostra não apenas pertinente, mas necessário, para que assim possamos desconstruir os binarismos de gênero que fundamentam esse campo profissional. Nesse mote, tomamos o gênero enquanto categoria analítica, vislumbrando assim, entender a centralidade que o gênero ocupa dentro da profissão docente, pois acreditamos que os seus desdobramentos têm construído distintas realidades para homens e mulheres que desejam se inserir nessa profissão. Ao assumir o gênero enquanto categoria de análise, Joan Scott (1995) destaca a necessidade de compreender essa dimensão a partir de

[...] duas partes e diversas subconjuntos, que estão inter-relacionados, 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).

Partindo desses princípios pontuados por Scott (1995), ao pensarmos a profissão docente, constatamos que a mesma se encontra integrada dentro desses arranjos, pois o gênero tem delimitado não apenas o lugar dos/as profissionais, mas também as práticas que são consideradas credíveis para esse espaço. Isto porque a docência tem sido definida a partir das construções socioculturais em torno dos sexos, onde tem reforçado os papéis de gênero que foram naturalizados para homens e mulheres.

Nesse mote, constatamos que esse campo profissional se encontra delimitado dentro das estruturas de poder, pois tem se constituído sob os moldes do patriarcado, o qual prevê relações desiguais para os sexos. Assim, o gênero tem sido utilizado enquanto mecanismo de

estruturação dessa realidade, estando ancorado nas estruturas binárias que foram constituídas ao redor do masculino e feminino. Para Vianna (2002)

Criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas. Em decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas. (VIANNA, 2002, p. 93).

Nesta direção, acreditamos que as representações sociais, bem como as representações de gênero que são atribuídas aos professores homens e as professoras, atuam diretamente para o aprisionamento desses/as profissionais dentro das demarcações binárias de gênero. Paralelamente, esses engendramentos corroboram para a manutenção e reprodução dos papéis de gênero que foram naturalizados na arena social.

Ao mesmo tempo em que esses arranjos sinalizam para a necessidade de uma mudança no interior dessas relações, refletem por outro lado, o quanto a nossa sociedade se encontra assentada dentro dos quadros de machismo e sexismo. Acreditamos que esse sistema delimita não apenas quais os espaços que devem ser ocupados por homens ou mulheres, mas também determina as suas identidades e locais de fala.

As diferentes facetas que são determinadas à atividade docente e concomitantemente aos/as profissionais que nela atuam, corroboram diretamente para a manutenção do jogo binário que contrapõe as ações realizadas pelo masculino e feminino. Para além disso, entendemos que essas estruturas reiteram lógicas distintas para os indivíduos, pois coloca-os enquanto sendo opostos, condicionando a construção de hierarquias e/ou subalternidades.

Ao analisarmos o caso das professoras, percebemos que a sua profissionalidade e profissionalização<sup>31</sup> são reduzidas às ações que foram naturalizadas enquanto femininas, como ser mãe ou mesmo dona de casa. Numa outra vertente, os professores homens exercem sua atividade profissional sem nenhuma correlação com a paternidade, sendo muitas vezes, (re)forçados aspectos de autoridade, profissionalismo. Lyra e Medrado (2000) explicam que

[...] o suposto destino biológico da mulher à maternidade tem sido construído através de símbolos (Maria), de prescrições religiosas, jurídicas, educacionais (regulamentação da contracepção), das organizações sociais (dispor ou não de creche) e das identidades subjetivas (a mediação entre não trabalhar fora enquanto tem filhos pequenos). Em contrapartida, o masculino, ao ser associado à produção e administração da riqueza, é afastado do reino da reprodução, a não ser pelo sêmen

<sup>31</sup> De acordo com Sonia Penin (2009), podemos compreender a profissionalidade a partir da fusão entre profissão e personalidade. Enquanto o termo profissionalização “[...] indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia a partir da formação acadêmica e atravessa todos os momentos de formação continuada” (PENIN, 2009, p. 25).

fecundante. Se isto confere maior poder aos homens, nem todos os homens vivem harmoniosamente, sem conflitos, sem contradição esta experiência. Intersubjetividades de mulheres e de homens escapam a prescrições, bem como sua organização social em movimentos políticos. (LYRA; MEDRADO, 2000, p. 150).

Na medida em que essas representações vão sendo difundidas, as estruturas sociais seguem moldando realidades distintas para homens e mulheres, corroborando muitas vezes, para justificar as desigualdades de gênero que se encontram assentadas nessas premissas. Desse modo, far-se-á necessário desmitificar esses encadeamentos, sobretudo, em relação aos binarismos de gênero que têm determinado a atuação dos professores e das professoras.

## 2.2 A educação sob a ótica dos estudos de gênero: cruzadas epistêmicas

Tratar da temática de gênero em interseção com o campo da educação no atual cenário brasileiro constitui um ato subversivo, na medida em que nos deparamos com um conjunto de ataques<sup>32</sup> que são difundidos pelas instâncias conservadoras da sociedade. Estes discursos, por sua vez, buscam não apenas se opor as questões que versam sobre gênero e diversidade, mas, acima de tudo, silenciar e inviabilizar a existência dessas discussões nesse terreno.

Partindo dessa premissa, nosso posicionamento pode ser compreendido enquanto uma opção política, pois acreditamos que o diálogo sobre gênero no campo educacional possibilitará rever as concepções errôneas e retrógradas que tem fundamentado esse contexto. Acrescentamos ainda, que esse modo de encarar a questão, permitirá forjar alternativas para que venhamos alcançar uma sociedade alicerçada na perspectiva da equidade de gênero.

No Brasil, mesmo estando presente de forma significativa desde a década de 1970, as discussões sobre gênero só ganharam força após a Constituição de 1988, seja no campo dos direitos sociais ou mesmo na produção acadêmica (VIANNA *et al*, 2011, p. 527). Com relação a esse último, percebemos que as investigações centradas nessa discussão constituem um

---

<sup>32</sup> Os discursos pautados num viés fundamentalista e conservador tem apontado para uma série de retrocessos na esfera social. No que se refere ao campo da educação, tem sido frequente os ataques e constantes tentativas de silenciamento em torno desse debate, na tentativa de não apenas inibir o diálogo sobre essas questões, mas principalmente de dar continuidade a um projeto de sociedade que prevê a perpetuação de um conjunto de violências e desigualdades de gênero.

Doria vai recolher material didático de escolas por ‘ideologia de gênero’. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/doria-vai-recolher-material-didatico-de-escolas-por-ideologia-de-genero/>> Acesso em: 11 set. 2019.

Após HQ, Crivella manda recolher livros que considera impróprios na Bienal. Disponível em: <<https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/09/06/crivella-manda-recolher-livros-que-considera-improprios-na-bienal-do-rio.htm>>. Acesso em: 11 set. 2019.

terreno vasto, sendo também, objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, onde tem sido tratada a partir de diversos enfoques, haja vista seu caráter interdisciplinar. Jane Felipe (2007) sinaliza que

[...] cabe ressaltar a produtividade do conceito de gênero como ferramenta teórica e política na reflexão a respeito das subalternidades, abalando certezas tão firmemente alicerçadas em torno das diferenças biológicas, que serviram durante muito tempo para justificar as desigualdades entre homens e mulheres. (FELIPE, 2007, p. 78).

No cenário das produções acadêmicas desenvolvidas no campo da educação, a expansão dos estudos a partir do cruzamento entre gênero e educação desponta, enquanto um importante instrumento reflexivo para compreensão e, quiçá, transformação da realidade. A resposta a esse movimento tem consistido no surgimento de um conjunto de abordagens teórico-metodológicas, assim como novas percepções em torno das relações sociais, as quais passam a serem analisadas sob a ótica dos estudos de gênero. De acordo com Vianna (2011) *et al*

Na área da Educação, em particular, essa retomada se deu de forma mais intensa a partir de 1995, com o crescimento dos movimentos sociais e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade destinada a eliminar a discriminação contra a mulher, juntamente com as Metas do Milênio e da Conferência de Dacar. (VIANNA *et al*, 2011, p. 527).

Nesses termos, o campo da educação é compreendido, enquanto um terreno privilegiado para o tratamento dessa temática, pois amplia o processo de formação dos/as sujeitos/as a partir de uma proposta pedagógica embasada no respeito às diferenças e fortalecimento dos princípios da equidade de gênero. Mediante suas notórias contribuições para o campo da educação, acreditamos que a abordagem de gênero não pode ser negada, muito menos silenciada, necessitando assim, que as instâncias educativas assumam dentro da sua proposta pedagógica, um compromisso social e político com uma agenda de gênero.

Na compreensão de Felipe (2007), as instituições escolares desempenham um papel de destaque no que se refere ao processo de produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais (FELIPE, 2007, p. 79). Seguindo esse viés, ao investigar as relações de gênero no universo da educação formal, Viana *et al* (2011) puderam constatar que

Nas instituições escolares, as relações sociais de gênero expressam-se de inúmeras maneiras: na distribuição de direitos e deveres entre alunas e alunos, nas posições de mando e obediência, em imagens e significados expressos nos livros didáticos, nas trajetórias de desempenho escolar de meninos e meninas e também no acolhimento e/ou na negação de algumas expressões da sexualidade em seu interior, sendo até mesmo muitas vezes confundidas e sobrepostas as menções ao gênero e à sexualidade, tanto no âmbito das escolas como entre formuladores de políticas públicas da área. (VIANNA *et al*, 2011, p. 529).

Em meio às considerações de Vianna *et al* (2011), percebemos que os temas tratados a partir das problematizações sobre gênero e educação constituem um campo discursivo amplo,

indo muito além das questões que cercam os corpos sexuados. Seus questionamentos, partem da necessidade de reconhecer os diferentes sentidos e significados que são reproduzidos em torno do gênero, tendo em vista que dentro de uma estrutura de sociedade patriarcal, o gênero é tomado enquanto sendo mecanismo de regulação social e acima de tudo, domesticação dos corpos.

Imerso num movimento semelhante, ao tratar das relações de gênero presentes numa sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, Marília Carvalho (2012) pode constatar que o gênero não detém as estruturas corporais, estando presente em outras dimensões, como objetos, rotinas e atividades, onde “[...] são percebidas como masculinas e superiores ou femininas e inferiores, independentemente de qualquer relação direta, explícita ou natural com o corpo e a reprodução sexuada.” (CARVALHO, 2012, p. 405). Assim sendo, notamos que para além de serem categorizadas dentro de uma lógica binária e desigual, elas passam a ocupar valores distintos, sendo hierarquizadas com base nos padrões dominantes.

Os apontamentos realizados por Carvalho (2012), descortinam uma atenção para as demarcações de gênero no cotidiano das instituições educacionais, tendo em vista que elas se encontram estruturadas dentro de um sistema binário que opõe o masculino *versus* o feminino, colocando-as numa condição de oposição, rivalidade. Nisso, os corpos sexuados são constantemente monitorados e regulados, na tentativa de exercer um controle dentro dos padrões hegemônicos, fazendo com que eles não venham infligir os limites determinados para o(s) gênero(s).

Em face desse contexto, necessitamos identificar e sobretudo entender os efeitos ocasionados pelas demarcações de gênero no contexto da educação, desmitificando com os discursos e/ou práticas que reiteram a manutenção dos quadros de violências e/ou desigualdades. Entretanto, desvelar o universo dessas relações, consiste em enxergar para além dos corpos sexuados. Para Carvalho (2012)

[...] gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além. As diferenças ou semelhanças entre os sexos e as interações e relações de poder entre homens e mulheres são apenas parte do que é abrangido pelo conceito de gênero assim definido. E, por outro lado, elas mesmas não podem ser inteiramente explicadas apenas nesse âmbito, pois estão sempre articuladas a outras hierarquias e desigualdades de classe, raça/etnia, idade etc. (CARVALHO, 2012, p. 403).

Romper com os véus que historicamente estiveram negando, silenciando ou mesmo justificando os quadros de machismo, sexism e LGBTfobia, requer uma proposta subversiva, mais especificamente, uma leitura enviesada pelas lentes dos estudos de gênero. Essa opção

epistêmica, por sua vez, permitirá enxergar, entender e quiçá desmitificar as relações ancoradas nesse sistema de opressões que tem outorgado um conjunto de desigualdades.

Nas considerações de Scott (2012), faz-se necessário uma análise de gênero, entendendo que esse movimento “[...] constitui nosso compromisso crítico com estes significados e nossa tentativa de revelar suas contradições e instabilidades como se manifestam nas vidas daqueles que estudamos.” (SCOTT, 2012, p. 332). Assumindo essa perspectiva, acreditamos que esse posicionamento possibilitará rever as injustiças sociais, bem como, as violências que foram naturalizadas em detrimento de um gênero supostamente dominante.

Diante das atuais demandas contemporâneas, o crescente uso do gênero enquanto categoria analítica por parte dos/as pesquisadores/as, sinaliza para uma série de transgressões no perfil das pesquisas acadêmicas. Isto porque a introdução desses estudos no cenário da produção científica tem conseguido não apenas ampliar o universo das investigações desenvolvidas nos diversos campos do conhecimento, mas também possibilitado rever os quadros de desigualdade que haviam sido sedimentando ao longo da história da humanidade.

Para Scott (1995), a utilização do gênero a partir de lentes analíticas, caminha para o desenvolvimento de outras abordagens e aportes teórico-metodológico, pois se opõe às determinações biológicas reproduzidas em torno do corpo sexuado, atentando assim, para as construções sociais criadas em torno desses (SCOTT, 1995). No que diz respeito às relações tecidas no campo educação, constatamos que o gênero tem sido utilizado enquanto pressuposto para a organização desse terreno, especialmente, quando pensamos a organização das instituições de educação formal, as quais visivelmente obedecem às construções que cercam o cenário sociocultural.

Caminhando nessa direção, ao observar o cotidiano das instituições de ensino, Louro (1997) constatou que a escola “[...] é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.” (LOURO, 1997, p. 89). Portanto, reconhecer esse território enquanto espaço por excelência para o tratamento dessa temática, caminha para a estruturação de novas relações no campo educacional.

Dentro desse quadro, diversos/as autores/as (CARVALHO, 1998; 1999; SAPAROLLI, 1997; SAYÃO, 2005; 2012; VIANNA, 2002; 2011; entre outros/as) tem se dedicado a investigar como as construções socioculturais em torno da dimensão do gênero tem reverberado na organização do trabalho docente, especialmente, no que se refere à docência nos anos iniciais

da educação básica, haja visto que se trata de um território feminizado no curso da história. Ao discorrer acerca do processo de feminização do magistério, Vianna (2002) explica que se trata de um fenômeno de ordem internacional, ainda que não universal (VIANNA, 2002, p. 86).

Ao discutir a interseção entre gênero e trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, Carvalho (1999) tem investigado como as práticas do “cuidado” são interpeladas no exercício da atividade docente. Para isso, a autora parte de um estudo de caso de caráter etnográfico com 04 (quatro) professoras e 01 (um) professor de uma escola pública estadual de São Paulo, onde lança um olhar atento para os significados e interpretações que cercam a esfera do gênero e do cuidado nas atividades desenvolvidas pelos/as docentes.

Mediante o desenvolvimento da sua investigação, Carvalho (1999) constatou que mesmo o cuidado sendo “[...] claramente percebido pela maioria daqueles professores como parte de um trabalho escolar, o vocabulário disponível para falar de atividades de ‘cuidado’ era restrito e muito associado à vida familiar e à maternagem.” (CARVALHO, 1999, p. 233). Nisso, a ideia do cuidado é fundamentada numa perspectiva cultural, logo, compreendida a partir dos princípios da maternagem<sup>33</sup>. Partindo desse viés, a respectiva autora pontua para

[...] urgência da incorporação da reflexão sobre “cuidado” nas pesquisas educacionais e nos cursos de formação inicial e continuada de professores. A preparação profissional necessita abordar de forma crítica as práticas hoje existentes de “cuidado”, revelando sua historicidade e desvinculando-as de pretensos instintos e de explicações naturais (CARVALHO, 1999, p. 235).

Assumindo outra perspectiva, Maria do Carmo Gonçalo Santos (2004) na sua pesquisa de mestrado, tratou das representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério. Para tanto, partiu das experiências trilhadas por professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Caruaru, agreste pernambucano. Em meio às suas considerações, a autora destaca que as representações sociais de gênero acerca do magistério se encontram entrecruzadas com os sentidos que são atribuídos ao ser mulher, ao magistério e ao ser professora (SANTOS, 2004). Ainda segundo a autora,

As Representações Sociais de gênero das professoras avançam e ao mesmo tempo conservam as explicações relativas aos atributos de gênero, quando as professoras recorrem a elementos como o conhecimento técnico científico e as experiências pessoais para dar sentido ao seu trabalho; mas ainda conservam, mesmo que minimamente, características consideradas da mulher, a exemplo do apelo à natureza feminina para o trabalho de escolarização com crianças, embora essas características sejam explicadas muito mais pelo traço social do que pelo biológico. (SANTOS, 2004, p.185).

---

<sup>33</sup> De acordo com Sayão (2005), o termo maternagem ficou conhecido no Brasil, onde significa cuidados maternos dedicados às crianças. (SAYÃO, 2005, p. 165).

De maneira visível, as pesquisas apresentadas constituem importantes iniciativas para o cenário das produções sobre gênero e educação. Ainda assim, Vianna (2002) alerta que até o ano de 1980, a temática das relações de gênero foi pouco explorada nos estudos desenvolvidos no campo da educação (VIANNA, 2002, p. 88).

Nesta mesma direção, ao apresentar os dados alcançados durante a pesquisa “Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formulação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais”, realizada entre os anos de 2006 e 2007, Vianna *et al* (2011) sinalizam para ausência de diálogo entre os estudos educacionais com os estudos feministas, assim como dos estudos de gênero com o campo educacional.” (VIANNA *et al*, 2011, p. 529).

Contudo, acreditamos que as produções mais recentes<sup>34</sup> têm avançado no sentido de aproximar a abordagem de gênero em interface com a área da educação. Pesquisas sobre gênero(s), mulher(es), feminismo(s), masculinidade(s), diversidade(s) e LGBTfobia no contexto educacional, apontam para a necessidade de compreender a dinâmica engendrada no universo das relações de gênero vivenciadas nesse espaço. Assiste-se, dessa maneira, a uma transgressão de ordem epistêmica, que culminará na produção de uma ciência comprometida com as questões sociais, especialmente relatando as questões das relações de gênero na educação.

### **2.3 Masculinidades e educação: um debate contemporâneo**

De maneira visível, a crescente produção acadêmica de trabalhos que versam a partir da interseção entre gênero e educação tem apontado para a constituição de novas perspectivas e aportes teóricos no cenário das pesquisas acadêmicas. Esse movimento, por sua vez, muito tem contribuído para a problematização das questões que durante muito tempo foram invisibilizadas ou mesmo negadas no âmbito da academia.

---

<sup>34</sup> No âmbito das produções desenvolvidas na linha de pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, diversas pesquisas tem apontado para a necessidade de alargar uma compreensão em torno das relações de gênero no contexto escolar. Dentre os principais estudos, a pesquisa de Filipe Silva (2019) avança no sentido de compreender os consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola. Paralelamente, Émerson Santos (2018) investiga o lugar que as questões de diversidade sexual e de identidade gênero ocupam na gestão das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Caruaru-PE.

O debate em torno da temática pode ser compreendido enquanto sendo resultado de um esforço coletivo que vem sendo empreendido por diversos/as pesquisadores/as, na busca da produção de um conhecimento outro, distante dos parâmetros assentados nos cânones hegemônicos. A resposta a essas questões tem consistido tanto na ampliação do quadro de pesquisas, como na inclusão de temáticas e objetos de investigação que até então se encontravam ausentes de um olhar epistêmico.

Nesta direção, o desenvolvimento desse corpo teórico tem incorporado “[...] reflexões interessantes sobre diversos aspectos: trabalho e identidade docente, formação, currículo, construção do magistério, organização docente, entre outros temas.” (VIANNA, 2002, p. 88). Despertando assim, para as diversas questões que se encontram circunscritas nesse universo e carecem de uma análise a partir das lentes dos estudos de gênero.

Dentro desse arcabouço teórico, estudos centrados na relação entre masculinidades e educação apontam enquanto uma das problemáticas investigadas nesse terreno, em especial, no que se refere ao exercício da docência nos anos iniciais da educação básica, haja vista que essa profissão vem sofrendo um processo de feminização ao longo da história. Em meio aos seus desdobramentos, esses estudos têm atentado para as contrariedades existentes nesse campo profissional, sobretudo, em relação à presença de professores homens.

Ainda que a docência na educação infantil se apresente como um território hostil, outras vezes, pouco receptivo e acolhedor para os professores homens, notamos a existência de uma demanda masculina que busca se inserir nesse campo profissional. Mesmo que inferior esse percentual, tendo em consideração o número de professoras, acreditamos que esses desdobramentos caminham para uma mudança de paradigmas e consecutivamente para o rompimento das demarcações de gênero nesse espaço.

Diante das atuais demandas contemporâneas, acreditamos que essas repercussões estão engendradas numa rede maior, onde é perceptível a existência de um movimento de homens que reivindicam a estruturação de novas perspectivas e práticas sociais no âmbito das suas relações. Poder-se-ia afirmar, portanto, que esses indivíduos têm requerido uma identidade e um espaço do qual foram destituídos, podados, tendo em vista que os padrões dominantes do gênero impuseram uma série de condições sob os corpos masculinos.

Partindo desse princípio, os professores homens não apenas transgridem os padrões hegemônicos, como também forjam um conjunto de estratégias e mecanismos para se inserir

nesse espaço profissional. Sua ação, por sinal, muito tem contribuído para a desconstrução dos paradigmas arcaicos que tem fundamentado esse território, conforme aponta Sayão (2005)

A problematização acerca dos cuidados categorizados como “feminino” contribuiu também para a ressignificação dessas duas esferas de compreensão da vida social, mediante uma imersão no domínio privado por meio da experiência com a paternidade ou a maternidade que estaria relacionada ao exercício da profissão. (SAYÃO, 2005, p. 197).

A propósito, vale destacar que essas produções constituem um campo de investigação recente no cenário das pesquisas acadêmicas, portanto, em permanente construção. Marília Carvalho (1998) ao justificar seu interesse pela temática, esclarece que “[...] a escassez de estudos de gênero na área educacional que considerem os professores do sexo masculino como sujeitos parece-me justificar a ousadia de expor essas indagações, na esperança de que elas possam instigar outros pesquisadores/as a levarem-nas adiante.” (CARVALHO, 1998, p. 2).

Neste sentido, acreditamos que os estudos desenvolvidos nesse terreno têm se constituído enquanto um importante marco teórico para compreensão das repercussões empreendidas pelos dispositivos<sup>35</sup> de gênero no âmbito da educação, uma vez que põe em evidência os efeitos nefastos gerados em torno das dicotomias entre o masculino e o feminino, tendo em vista que seus desdobramentos contribuem para a existência de hierarquias e subalternidade no curso de suas relações.

Esse diálogo descortina tantas outras questões, pois quando atentamos para a docência no contexto da educação infantil, por exemplo, notamos que o processo de estereotipação e rejeição com a figura masculina é ainda maior. Sob esse viés, ao desdobrar uma atenção para essa realidade, Eliana Saparolli (1998) explica que é necessário analisar a dinâmica que é engendrada na educação infantil a partir de outras lentes, atentando, sobretudo, para as especificidades que marcam esse contexto, tendo em vista que

[...] diferentemente do que ocorreu no magistério primário e secundário, a função de educador de creche e de jardineiro nunca se feminizou: nasceu e manteve-se como atividade que liga a “natureza” da mulher (seu “instinto protetor”) à “natureza” da criança (ser desprotegido). (SAPAROLLI, 1998, p. 11).

Seguindo essa perspectiva, as investigações centradas no exercício da docência masculina nos anos iniciais da educação básica têm sinalizado para a existência de uma série de estereótipos, estranhamentos e dificuldades de inserção para os professores homens atuam

<sup>35</sup> Conforme destaca Foucault (1982), podemos compreender o(s) dispositivo(s) enquanto “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.” (FOUCAULT, 1982, p. 89).

nesse contexto (SAPAROLLI, 1997, 1998; CRUZ, 1998; CARVALHO, 1998, 1999; MIRANDA, 2003; SAYÃO, 2005). No que se refere à educação infantil, esses estudos assinalam para a necessidade de ressignificar essa etapa, rompendo, sobretudo, com as perspectivas de assistencialismo e maternagem que se encontram circunscritas nesse terreno.

No cenário das pesquisas nacionais, o estudo realizado por Eliana Saparolli (1997) é considerado enquanto sendo pioneiro nessa discussão. Para efeito, numa etapa inicial, a autora buscou traçar o perfil sócio demográfico dos/as professores/as que atuavam nas creches da cidade de São Paulo. O resultado apontou para um baixo quantitativo de professores homens atuando nesses espaços, tendo em consideração o número de professoras.

Considerando o ineditismo da sua produção, Saparolli (1997) se utilizou de estudos produzidos no exterior, onde destaca que “Pesquisas e reflexões estrangeiras relatam que o contingente de homens que trabalham no atendimento a criança pequena diminuiu quanto menor seja a faixa etária da clientela” (SAPAROLLI, 1997, p. 32). Os apontamentos realizados por Eliana Saparolli (1997) nesse momento inicial foram ampliados a partir dos estudos realizados por outros/as autores/as.

Numa outra perspectiva, ao tratar das representações do masculino manifestadas por adultos e crianças no contexto da creche na cidade de São Paulo, Elisabete Cruz (1998) pode constatar a existência de um processo de estranhamento e resistência em relação à figura masculina nesse espaço. Dentro dessa perspectiva, a autora aponta para dois elementos que têm contribuído para a resistência desses profissionais, sendo elas, respectivamente

[...] o fato de o cuidado com as crianças ser considerado uma função do gênero feminino e as concepções de educação infantil que, ainda fundamentadas numa tradição assistencialista de creche – considerada como substituta da mãe, e onde prepondera uma perspectiva doméstica em oposição a uma perspectiva profissional –, não incorporam os homens em suas propostas. (CRUZ, 1998, p. 244).

Ainda segundo a autora, aprisiona-se o homem dentro de uma identidade estática, excluindo quaisquer possibilidades de uma figura masculina baseada em outros princípios que não estejam assentados dentro dos paradigmas patriarcais (CRUZ, 1998, p. 245). Seguindo essa perspectiva, Cruz (1998) chegou à conclusão de que existem dois masculinos no universo da creche, sendo eles, respectivamente, o agressor e o homossexual

O primeiro, apesar de indesejado, num certo sentido é legitimado (por exemplo, quando em relação complementar a ele aparece a mulher doce e cuidadora), ou seja, não se espera que o homem cometa um abuso sexual, mas deseja-se que ele seja forte e agressivo. O segundo, o homossexual, é negado, representa a inadequação, porque tem comportamentos ou características consideradas femininas, fugindo do que é considerado um masculino “normal” [destaque da autora]. (CRUZ, 1998, p. 245-246).

Os apontamentos sinalizados por Cruz (1998) revelam que a imagem repercutida em torno dos professores homens que atuam na educação infantil coloca-o sempre numa condição de ameaça à integridade dos indivíduos. Nisso, constatamos que são engendrados diferentes sentidos para aqueles que não atendem aos padrões hegemônicos do gênero.

Assumindo uma perspectiva semelhante, Marcelo Miranda (2003) tomou como objeto de investigação as representações sociais, bem como, as representações sociais de gênero que cercam o campo profissional da docência, atentando, principalmente para a constituição da identidade desse grupo profissional. Para tanto, o referido autor partiu das experiências profissionais de professores homens que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade do Recife-PE. Inicialmente, Miranda (2003) pontua que

As representações sociais sobre professor o caracterizam como uma atividade profissional relacionada a práticas institucionais como, por exemplo, compromisso, responsabilidade e se reciclar. Por outra parte, as representações sociais tanto do professor-homem como da professora-mulher são atravessadas pelas construções sociais sobre masculino e feminino. Desse modo, não temos a docência elementar apenas como sinônimo de mães, tias e amor. Temos, também, representações sociais que associam o magistério à figura do pai, segundo pai, disciplinador. (MIRANDA, 2003, p. 93).

As considerações apontadas por Miranda (2003), anunciam diferentes percepções acerca das representações masculinas e femininas no campo da docência. Cabe ressaltar, portanto, que essas relações são inscritas a partir das dicotomias de gênero, pois as professoras são concebidas a partir dos atributos que culturalmente foram delegados à figura feminina, enquanto os professores homens são interpelados através dos arquétipos patriarcas.

Dentro desse quadro, os resultados da pesquisa realizada por Miranda (2003) se entrecruzam com os dados alcançados por Cruz (1998). Isto porque Miranda (2003) também percebeu que o exercício da docência quando exercida por homens é atravessado por tensionamentos em torno de uma suposta homossexualidade ou pedofilia. Nisso, o pesquisador destaca que enquanto “[...] saída para não serem identificados como homossexuais e pedófilos e estratégia de atualização da masculinidade hegemônica, os professores homens se associam à figura paterna” (MIRANDA, 2003, p. 95).

Perseguindo essa discussão, Deborah Sayão (2005) buscou compreender em sua tese como os homens se constituem como professores de educação infantil em uma profissão que é caracterizada como “tipicamente feminina”. Para tanto, a autora investigou as trajetórias profissionais de docentes que atuavam em creches da rede pública de Florianópolis-SC. Mediante a realização da sua pesquisa, Sayão (2005) destaca que

Ao optarem, por várias razões, por uma profissão considerada “feminina” os professores fomentam estratégias envolvendo relações que moldam parte de um pacto que consiste na sua “aceitação” como membros do espaço institucional da creche. Tais estratégias são elaboradas e se desenvolvem pelo enfrentamento das diferenças e concepções de gênero e de Educação Infantil, além de elementos objetivos e subjetivos abrangendo os afetos, as emoções, a sexualidade, a raça/etnia e classe social que compõem a identidade do/a profissional. (SAYÃO, 2005, p. 65).

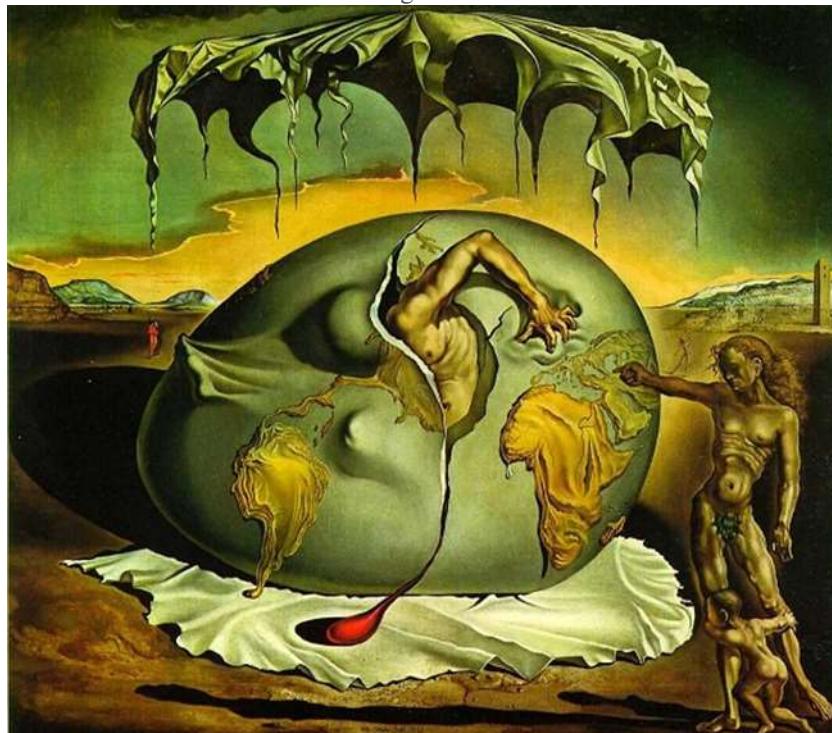
As estratégias sinalizadas por Sayão (2005), podem ser consideradas enquanto mecanismos que os professores homens se utilizam para conseguir permanecer no exercício dessa profissão. Isto porque, entendemos que um conjunto de questões são levantadas no sentido de tentar inviabilizar a atuação desses profissionais nessa etapa.

Noutro prisma, as alternativas forjadas pelos professores homens despontam enquanto estratégias de resistência para que venhamos construir novas experiências no interior das instituições de educação infantil, marcadas a partir de outras percepções acerca dessa etapa e dos/as profissionais que nela atuam.

Esses fatos refletem a centralidade que as estruturas de gênero detêm nas relações sociais, onde atuam delimitando – ainda que muitas vezes de modo invisível – nossas experiências. Ao mesmo tempo, sinaliza para os efeitos nefastos que foram empreendidos na construção do masculino, como veremos no capítulo seguinte.

### 3 HOMENS E MASCULINIDADES: O QUE OS CERCA?

Figura 3

Fonte: Internet<sup>36</sup>

Incorporar outros sentidos e sensibilidades para repensar o masculino na sociedade, emerge enquanto uma demanda contemporânea. Partindo desse viés, ao longo desse capítulo, nos propomos a discutir as principais questões que cercam os homens e as masculinidades. Dentro desse quadro, trazemos à tona as transgressões evidenciadas pelo movimento feminista no curso das últimas décadas, tendo em vista que suas ações vêm contribuindo para desestabilização das estruturas patriarcais reproduzidas nos espaços sociais/institucionais. Outrossim, destacamos as consequências evidenciadas pelo patriarcado para a vida dos homens, entendendo que esse sistema maléfico tem negado suas sensibilidades, sentimentos e subjetividades.

<sup>36</sup> Criança geopolítica observando o nascimento do homem novo. Pintura óleo sobre tela de Salvador Dalí. Disponível em <<https://opergaminho.wordpress.com/2008/09/20/analise-de-obra-salvador-dali/>> Acesso em: 20 mar. 2019.

### 3.1 As interfaces do masculino num contexto patriarcal: uma construção histórica

“Homem: abandone a ganância, a violência, a guerra e a submissão de seus pensamentos! Seja livre!”, escreve Maria Lacerda de Moura<sup>37</sup> ao tecer uma análise acerca das principais questões que cercam o universo masculino no contexto da sociedade ocidental. A ousadia que decorre das problematizações propostas pela autora, anuncia não apenas o pensamento subversivo de uma mulher insurgente que não se curvava aos dogmas patriarcais do século XIX, mas aponta enquanto um fio condutor para que venhamos pensar as múltiplas possibilidades e tensionamentos surgidas em torno das experiências vivenciadas pelos homens.

Segundo a pesquisadora Jussara Miranda (2006), ao longo de suas provocações, Maria Lacerda de Moura nos diz que diferentes realidades cercam as práticas masculinas, onde os homens gozam de determinada autoridade social para realizar algumas atividades, mas também são aprisionados dentro de um sistema machista e sexista que delimita as possibilidades desse sujeito se constituir e usufruir de uma identidade outra, diferente daquela que não esteja assentada dentro dos padrões dominantes.

Com base nisso, Maria Lacerda considerava que era imprescindível que os homens se libertassem das amarras impostas sob os mesmos, sendo essa, uma condição fundamental para que esses sujeitos viessem desfrutar de sua liberdade. A relevância e originalidade que desponta das suas preocupações político-pedagógicas, nos inquieta ao mesmo tempo em que convida a lançar outras problematizações no cenário das experiências protagonizadas pelos homens.

Nesse movimento, traçamos o seguinte questionamento: ora, numa sociedade estruturada sob uma base patriarcal, onde aos homens foram outorgados um conjunto de privilégios e formas de poder, a liberdade já não seria uma condição alcançada pelos mesmos? Pois bem, Miranda (2006) pontua que segundo Maria Lacerda de Moura, os homens também ocupam uma posição de subordinação dentro da estrutura patriarcal, logo, são reféns de um sistema escravizante, violento e excludente, carecendo assim, de um processo de libertação que deve ocorrer em paralelo com a emancipação das mulheres (MIRANDA, 2006, p. 27).

Convergindo com essa linha de pensamento defendida por Maria Lacerda de Moura, Michael Kaufman (1994) desdobra uma discussão acerca dos efeitos nefastos que o patriarcado

---

<sup>37</sup> Escritora brasileira do século XIX que suscitou importantes contribuições no campo da educação, principalmente no que se refere as críticas tecidas ao sistema educacional da época que propunha uma educação doméstica para as mulheres. Durante seu percurso, também participou ativamente dos processos de luta e resistência travados pelo movimento feminista, anarquista, anticlerical e de combate ao analfabetismo (MIRANDA, 2006).

ocasiona para a vida dos homens. O respectivo autor acredita que as estruturas patriarcais presentes nos diversos espaços e instituições são nocivas para a vida dos homens, pois preveem um controle sobre a sua conduta, reduzindo as possibilidades desse sujeito alcançar a sua liberdade. Desse modo, Kaufman (1994) nos diz que

*[...] el patriarcado no es sólo un problema para las mujeres. La gran paradoja de nuestra cultura patriarcal (especialmente desde que el feminismo ha levantado demandas significativas) es que las formas dañinas de masculinidad dentro de la sociedad dominada por los hombres son perjudiciales no sólo para las mujeres, sino también para ellos mismos. (KAUFMAN, 1994, p. 19).*

Partindo dessa compreensão, percebemos que situar os desdobramentos que tocam o masculino no cenário das relações de gêneros, constitui um campo vasto, na medida em que o mesmo se encontra atrelado com outras dimensões, dentre elas: raça, classe, orientação sexual e contexto geográfico. Garcia (2001) nos diz que “[...] para entender gênero é necessário irmos além de gênero e para entender classe, raça e etc., deve-se mover em direção à dimensão de gênero.” (GARCIA, 2001, p. 44).

No curso da escrita desse trabalho, não temos a intenção de aprofundar uma discussão acerca de cada um desses campos, contudo, consideramos que os mesmos serão contemplados na medida em que atentaremos para as diversas possibilidades e processos de produção que permeiam a constituição das identidades masculinas em seus múltiplos contextos e realidades. Assim sendo, a dimensão do gênero se apresenta enquanto um campo diverso, marcado por uma série de fatores que serão decisivos em meio a sua configuração e performance.

Ao destacar os condicionantes que são engendrados para pensar os sexos, Elisabeth Badinter (1993) chama atenção para o lugar ocupado pelo homem, haja vista que o mesmo “[...] se apresenta sempre como o exemplar mais bem-acabado da humanidade, o absoluto a partir do qual a mulher se situa.” (BADINTER, 1993, p. 9). Esses fatos, por sinal, refletem a centralidade que o masculino ocupa na arena social, onde os homens ainda ocupam os cargos de maior poder e prestígio.

Entender os mecanismos que condicionaram esse status de referência universal para esses sujeitos, consiste numa análise ampla e mesmo tempo minuciosa, desvelando a ação dos diversos dispositivos na constituição das identidades masculinas. Dito isso, precisamos ter clareza de que a “[...] dominação dos homens sobre as mulheres e sobre o feminino não possui autoria única, mas uma constelação de autores, que inclui, além dos homens, a mídia, a educação, a religião, as mulheres e as próprias políticas públicas.” (MEDRADO, 2008, p. 826).

Ao colocarmos em evidência a superioridade delegada aos homens, precisamos ter clareza que estamos tratando de masculinidades específicas, pois o patriarcado impôs certos parâmetros para o masculino. Dentro desse quadro, podemos pensar o lugar ocupado por homens afeminados ou homens negros e periféricos, visto que em pouquíssimas hipóteses esses sujeitos gozariam dos mesmos privilégios outorgados aos homens brancos, héteros e burgueses, tendo em vista que os mesmos não correspondem ao jogo de expectativas que se é esperado para usufruir desse lugar hegemônico.

Kaufman (1994), discursa que “[...] el patriarcado existe no sólo como un sistema de poder de los hombres sobre las mujeres, sino de jerarquías de poder entre distintos grupos de hombres y también entre diferentes masculinidades.” (KAUFMAN, 1994, p. 4). De fato, as diversas experiências protagonizadas pelos homens, nos mostram que dentro do sistema patriarcal, distintas realidades são estruturadas com o objetivo de garantir a continuidade e ampliação desse projeto de sociedade que se encontra baseado quase sempre no atendimento dos interesses de um grupo específico. Sendo, pois, subordinado e colocado a margem todos aqueles que não se enquadram ou assumem esses ideais.

Indo ao encontro dessa perspectiva, Badinter (1993) nos fala do jogo de expectativas e situações que são estruturados para dar forma ao masculino. Ainda de acordo com a autora, esse processo tem início durante a gestação, onde

[...] desde a concepção, o embrião masculino “luta” para não ser feminino. Nascido de uma mulher, acalentado num ventre feminino, o menino, ao contrário da menina, está condenado à diferenciação durante grande parte de sua vida. Ele só pode existir opondo-se à sua mãe, à sua feminilidade, a sua condição de bebê passivo. Por três vezes para afirmar uma identidade masculina, deve convencer-se e convencer os outros de que não é uma mulher, não é um bebê e não é um homossexual. (BADINTER, 1993, p. 34).

Diante disso, percebemos que o processo de negação ou mesmo tentativa de distanciamento do feminino e/ou de tudo que se aproxima do mesmo, cumpre com um papel fundamental dentro do projeto patriarcal. Nesse mote, são criados um conjunto de dispositivos de subalternização do/a outro/a, conferindo-lhe um status de inferioridade que será decisivo para a justificação e legitimação das injustiças sociais, dos lugares de fala negados, bem como, das desigualdades que serão colocadas para determinados indivíduos.

Na composição desses grupos, se encontram não apenas as mulheres, mas todos aqueles/as que historicamente estiveram condicionados/as a marginalização, como LGBT’s, negros/as, indígenas, dentre tantos/as outros/as. Através da manutenção desses jogos de poder,

as margens e as injustiças seguem sendo ampliadas e legitimadas dentro de um sistema de classe que não luta para rompê-lo, mas, ao contrário, opera para a sua perpetuação.

Ao apreendermos as respectivas anunciações, percebemos que os sentidos e significados criados em torno das genitálias, ocupam um papel fundamental nesse movimento de hierarquização que prevê não apenas a superioridade de alguns/algumas, mas também se encarrega de legitimar a inferioridade de outros/as. Isto mostra que os critérios biológicos são utilizados não apenas para diferenciar os indivíduos, mas também para garantir a continuidade dos privilégios daqueles que sempre estiveram nos espaços poder. Destarte, precisamos ressaltar que essa classificação biológica também serviu de pontapé inicial para que outras estruturas hierárquicas viessem ganhar forma.

Noutro prisma, Badinter (1993) chama atenção para a necessidade de reafirmação que é imposta aos homens, onde os mesmos precisam comprovar que atendem aos requisitos mínimos determinados pelo patriarcado. Tais condições, funcionam também enquanto uma exigência para que esses sujeitos possam gozar dos privilégios que a cultura patriarcal outorga ao macho. Assim sendo, ser homem nas palavras da autora

[...] implica um trabalho, um esforço que não parece ser exigido das mulheres. É mais raro ouvir “seja mulher” como uma chamada à ordem, enquanto a exortação feita ao menino, ao adolescente e mesmo ao adulto masculino é lugar-comum na maioria das sociedades. Sem ter plena consciência disso, agimos como se a feminilidade fosse natural, portanto inelutável, enquanto a masculinidade tem que ser conquistada, e a alto preço. O próprio homem e aqueles que o cercam têm tão pouca confiança na sua identidade sexual que lhe exigem provas de sua virilidade. “Prove que você é homem” é o desafio que o ser masculino enfrenta permanentemente. (BADINTER, 1993, p. 4).

Em meio as ponderações tecidas pela autora, percebemos que as masculinidades para além de moldadas, são constantemente vigiadas, fiscalizadas e diríamos que punidas. Processo semelhante acomete as mulheres, contudo, nesse caso ocorre mais numa perspectiva de regulação da sua prática, enquanto aos homens, busca-se repetidamente nas suas ações e comportamentos, encontrar elementos que reforcem uma masculinidade hegemônica<sup>38</sup>. Encontrar outras possibilidades de vivências das masculinidades, por vezes, parece algo perigoso, porém, necessário para que possamos romper com essas relações nefastas.

---

<sup>38</sup> De acordo com Connell e Messerschmidt (2013) “A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especificamente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma maioria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p.245)

A compreensão de que esse sistema falocêntrico historicamente tem usufruído de uma série de privilégios concedidos pela sociedade ocidental é um fato inquestionável, conforme já havia apontado anteriormente. Todavia, necessitamos discutir acerca das outras possibilidades que são oferecidas aos homens, pois para além desse lugar de prestígio e poder, esses sujeitos ocupam um território limitado, demarcado a partir das premissas patriarcais. Sendo assim, poderíamos afirmar que se trata de um campo dual, pois ao tempo em que lhe são oferecidas determinadas condições, também são podadas outras possibilidades. Dito isso, Badinter (1993) nos lembra que

Desde o surgimento do patriarcado, o homem se definiu como ser humano privilegiado, dotado de alguma coisa a mais, ignorada pelas mulheres. Ele se julga mais forte, mais inteligente, mais corajoso, mais responsável, mais criativo ou mais racional. E este mais justifica sua relação hierárquica com as mulheres, ou pelo menos com a sua. (BADINTER, 1993, p. 6).

Sob outro viés, percebemos que essa condição do ser mais apontada pela autora, condicionou aos homens processos dolorosos, fazendo com que os mesmos fossem impedidos de vivenciar suas múltiplas possibilidades de se constituírem enquanto sujeitos livres. Nesse meio, os parâmetros patriarcais se encarregaram de moldar a partir dos seus interesses, aquilo que se esperava para ser desempenhado pelo sexo masculino, afinal, ser homem dentro de um sistema sexista, significa não cruzar as linhas imaginárias que são impostas para cada gênero.

Neste sentido, ser mais significa renunciar uma outra posição, um outro lugar que não se encontra disponível para ser ocupado por todos. Assim sendo, na medida em que foi determinado que os homens deveriam ser mais fortes, foram negadas as possibilidades desses sujeitos apresentarem suas fragilidades e/ou fraquezas, quando dito que precisavam ser corajosos, foram impossibilitados de demonstrar seus medos. Ao tratar dessa outra realidade enfrentada pelos homens, Kaufman (1994) realça o lado oculto que perpassa o universo masculino

*Existe en la vida de los hombres una extraña combinación de poder y privilegios, dolor y carencia de poder. Por el hecho de ser hombres, gozan de poder social y de muchos privilegios, pero la manera como hemos armado ese mundo de poder causa dolor, aislamiento y alienación tanto a las mujeres como a los hombres [...]. Esta combinación de poder y dolor es la historia secreta de la vida de los hombres, la experiencia contradictoria del poder entre ellos. (KAUFMAN, 1994, p. 142)*

Tendo claro, portanto, os efeitos maléficos do patriarcado para a vida dos homens, percebemos que na medida em que esses sujeitos têm apenas uma única possibilidade de vivenciar sua masculinidade, os mesmos são também aprisionados dentro de uma armadura, onde deixam de ser eles mesmos e passam a representar um outro, em nome de um sistema dominante. Diante disso, esses sujeitos são destituídos de sua identidade, de suas emoções e

sentimentos, passando a operar diante de uma estrutura hegemônica. Esse homem, revestido de uma certa superioridade, é tomado como referência diante de uma sociedade supostamente masculina. Dentro dessa concepção

[...] o homem continua sendo o critério com o qual se compara a mulher. Ele é o Um, legível, transparente, familiar. A mulher é o Outro, estrangeiro e incomprensível. Afinal, seja qual for o modelo para pensar os sexos — semelhança ou diferença —, o homem se apresenta sempre como o exemplar mais bem-acabado da humanidade, o absoluto a partir do qual a mulher se situa. (BADINTER, 1993, p. 9).

Caminhando nessa direção, Bordieu (2012) nos chama atenção para o lugar simbólico que as nossas ações, instituições, discursos, ocupam na reprodução dessa realidade. De acordo com o mesmo, é preciso que estejamos atentos, pois tais mecanismos não apenas reforçam essa realidade, mas também, atuam legitimando as construções que são colocadas a partir desse ordenamento social. Para o respectivo autor,

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos. (BORDIEU, 2012, p. 17).

Tendo claro, portanto, as consequências que a materialização dessas ações ocasiona na vida de homens e mulheres, precisamos iniciar um movimento oposto, desnaturalizando, bem como, desconstruindo tudo aquilo que foi imposto como sendo uma verdade inquestionável. Pensar um movimento inverso, consiste em corresponder aos anseios e necessidades daqueles/as que sempre estiveram as margens de todo processo histórico. Por outro lado, permite uma justiça social para reparar as consequências que foram impostas arbitrariamente para com esses/as sujeitos/as.

Ao falar sobre o jogo de poder hierarquizado na sociedade global, Santos (2010) aponta para as diversas margens que estiveram estruturando as desigualdades, injustiças sociais e violências. Em detrimento disso, sinaliza para a necessidade de incorporarmos outros princípios que venham romper com essa lógica dominante. Ainda de acordo com esse autor, esse desencadeamento só será possível por meio de um movimento contra hegemônico que garantirá uma ascensão a esse lugar outro. Santos (2010), nomeia esse movimento contra hegemônico de cosmopolitismo subalterno, o qual

[...] manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemônica. Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural

gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal (SANTOS, 2010, p. 51).

Tomar como ponto de partida essa alternativa subversiva proposta por Santos (2010), presume que venhamos assumir novas posturas e posicionamentos, inclusive, reconhecendo os privilégios outorgados para nós homens. Porém, não basta reconhecer, faz-se necessário que venhamos lutar e romper com essas injustiças sociais. Enquanto homens, precisamos assumir novas posturas, onde

*[...] necesitamos abogar y organizarnos activamente para apoyar los cambios legales y sociales, en favor de la libertad de elegir los programas de cuidado infantil, las nuevas iniciativas para combatir la violencia de los hombres con programas de acción afirmativa en lugares de trabajo, sindicatos, asociaciones profesionales, clubes, centros religiosos y comunidades. Debemos ver estas acciones no sólo como asuntos de mujeres sino como problemas que debemos encarar y que nos afectan a todos. (KAUFMAN, 1994, p. 20).*

Essa estranha relação que acompanha a vida dos homens, carece de uma certa atenção, tendo em vista as várias configurações que são engendradas em torno desses sujeitos, não sendo apenas uma posição de privilégios, como durante muito tempo fora defendido. É evidente que os homens gozam de certas regalias, quando comparados as mulheres, porém, não são apenas essas experiências que perpassam suas vidas.

Trabalhando com essa acepção, acreditamos que assim como ocorre com as mulheres, os homens – sobretudo aqueles que fogem dos padrões impostos para o masculino – sofrem algumas sanções ao longo de sua vida. Ao evidenciar essas contrariedades, não temos a intenção de justificar as violências cometidas pelos mesmos, muito menos, equiparar suas dores perante aquelas sofridas pelas mulheres, buscamos demonstrar que essas relações são diversas e necessitam serem analisadas a partir de diferentes óticas.

### **3.2 Homens e masculinidades no campo dos estudos de gêneros: problematizações outras**

É nítido que o debate em torno das temáticas de gênero(s) e diversidade(s) tem ocupado uma certa centralidade no contexto contemporâneo, seja mediante a ampliação desse campo de estudo no cenário das pesquisas acadêmicas, como pauta dos movimentos sociais, seja em meio as ações e discursos propagados por movimentos reacionários, liderados principalmente por igrejas evangélicas, que tentam reprimir o diálogo em torno dessas questões. Há algo, porém, que é inquestionável, do ambiente familiar às instituições de ensino, nunca se problematizou e buscou conhecer tanto acerca de temas que englobam gênero(s), diversidade(s), sexualidade(s), feminismo(s), masculinidade(s) e outros conceitos, como tem ocorrido atualmente.

O crescente interesse em torno desse campo discursivo, sinaliza para uma nova compreensão em torno desse assunto, o qual já não consegue se sustentar dentro das concepções arcaicas que estiveram fundamentando e (re)produzindo uma visão limitada por muito tempo. Por outro lado, revela-se que esse diálogo não se encontra restrito ao contexto familiar, como foi concebido e propagado durante muito tempo pelas instâncias da sociedade. Dito isso, convergimos com a ideia de que essa discussão deve ser incorporada em todos os ambientes institucionais, principalmente, nas instituições de ensino, seja numa perspectiva formativa ou mesmo para informar e denunciar as violações e discriminações ocorridas na esfera do gênero.

Ao apreendermos as mudanças ocorridas nas últimas décadas, percebemos que a introdução dessa nova compreensão em torno das estruturas do(s) gênero(s), tem possibilitado rever os quadros de violações que foram naturalizadas, institucionalizadas e diríamos ainda que normatizadas no seio da sociedade. Ainda assim, o crescente número de feminicídios<sup>39</sup>, violência doméstica<sup>40</sup>, ataques e assassinatos<sup>41</sup> de caráter LGBTfóbico tem sido uma realidade enfrentada atualmente. Esse cenário de ódio e repulsa ao/a outro/a, alimentado concomitantemente por discursos políticos, ideológicos e de famílias conservadoras, aponta para necessidade de ampliarmos ainda mais uma discussão nesse terreno, vislumbrando assim, combater e criar estratégias mais eficazes que possibilitem romper com a cultura de violência institucionalizada no nosso país. Na avaliação de Lage (2015)

O debate em torno das relações de gênero aponta para as desigualdades históricas no papel de mulheres e homens em suas esferas de atuação, nas relações de poder, nos acessos a direitos, na concentração de recursos e nos diversos substratos que impõem hierarquias e subalternidades entre estes dois grupos. (LAGE, 2015, p. 255).

Certamente, o advento da globalização, a democratização do acesso às tecnologias, dentre tantos outros mecanismos dessa ordem, muito tem contribuído para difusão e ampliação em torno desse campo. Contudo, quando partimos para suas premissas, percebemos que essas mudanças têm sua gênese a partir das iniciativas do movimento feminista, mais especificamente

---

<sup>39</sup> De acordo com a matéria publicada no G1, com base no mapa da violência, no ano de 2017 o Brasil registrou 4.473 homicídios dolosos de mulheres em 2017 (um aumento de 6,5% em relação ao ano anterior). Desse total, 946 são casos de feminicídios (dado considerado subnotificado). Disponível em <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/cresce-n-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-no-brasil-dados-de-feminicidio-sao-subnotificados.ghtml>> Acesso em: 16 jan. 2019.

<sup>40</sup> Com base no 12º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, a matéria do G1 revela que no ano de 2017 o Brasil teve 221.238 registros de violência doméstica, o que significa 606 casos por dia. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2018/08/09/brasil-tem-mais-de-600-casos-de-violencia-domestica-por-dia-em-2017.ghtml>> Acesso em 16 jan. 2019.

<sup>41</sup> Segundo o relatório anual apresentado pelo Grupo Gay da Bahia, no ano de 2017 cerca de 387 LGBT's foram assassinados no Brasil, vítimas da homotransfobia. Disponível em <<https://homofobiamaata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2018.pdf>> Acesso em 16 jan. 2019.

a partir da denominada “segunda onda”, iniciada no ocidente no final da década de 60, que aponta para uma série de preocupações sociais e políticas, mas também para as construções propriamente teóricas (LOURO, 1997, p. 15). A efervescência que desponta dessas manifestações, caminha para uma mudança na forma como se concebia as relações de gênero, pois possibilita repensar esses arranjos e as violências que decorrem do mesmo.

Ainda sobre esse aspecto, mais recentemente as ações protagonizadas pelos coletivos que atuam em/pela defesa da(s) diversidade(s), pelos movimentos sociais, pelos projetos de pesquisa e extensão universitária, pelos ativismos dos/as sujeitos/as que atuam individualmente ou em parceria com algum órgão/instituição, muito tem contribuído na ampliação dessa discussão nos diferentes espaços da sociedade civil. As provocações partidas de palestras, minicursos, conferências, publicações acadêmicas em periódicos, dentre tantos outros meios, tem corroborado para difusão de novos canais de diálogo, vindo atuar numa perspectiva formativa, mas também contribuindo para o rompimento dos mitos, lacunas e calúnias que cercam esse terreno.

Embora venhamos vivenciando uma série de ataques e retrocessos<sup>42</sup> no cenário das políticas públicas e produções que toquem os conteúdos de gênero(s) e diversidade(s), acreditamos que a mudança de pensamento alcançada pelos movimentos que defendem essa causa, é irreversível (CONNELL, 1995, p. 187). É, pois, partindo dessa premissa, que as lutas travadas pelos movimentos feministas, movimentos LGBT’s, dentre tantos outros grupos identitários, têm desdobrado significativos esforços na construção de uma sociedade mais justa e equitativa para todos/as. Na medida em que assumem esse posicionamento político, esses/as sujeitos/as se negam a ocupar uma posição de silenciamento e passividade diante de um sistema de injustiças e opressões que viola os direitos daqueles/as que considera inferior.

Indo ao encontro dessa perspectiva, os movimentos feministas têm protagonizado significativas lutas em favor daquelas/es que foram condicionadas/os a ocupar uma posição de subordinação e inferioridade, possibilitando assim, outro *status* que não esteja assentado dentro dos quadros hierárquicos que preveem a superioridade de umas/uns em detrimento da inferioridade de outras/os. Seja dentro da academia, questionando um conhecimento universalmente masculino, androcêntrico e sexista, seja na militância, ecoando sob às ruas as

---

<sup>42</sup> A Medida Provisória de nº 870/19, assinada pelo presidente da república Jair Bolsonaro (SPL), retirou a população LGBT da lista de políticas e diretrizes destinadas à promoção dos Direitos Humanos. Disponível em [http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2019/01/02/interna\\_politica,772675/mp-assinada-por-bolsonaro-retira-populacao-lgbt-das-diretrizes-dos-dir.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2019/01/02/interna_politica,772675/mp-assinada-por-bolsonaro-retira-populacao-lgbt-das-diretrizes-dos-dir.shtml). Acesso em 16 jan. 2019.

várias violências e opressões que tem acometido o gênero feminino, muito se tem caminhado na construção de uma sociedade outra. Ivone Gebara (2017), advoga que

O feminismo, a partir da busca do direito das mulheres, nos ajuda a questionar o tradicional discurso filosófico masculino nas suas pressuposições fundamentais e nos dá abertura a uma compreensão dos conceitos mulher, feminino, gênero, humano e humanidade, numa perspectiva dinâmica que está se alinhando de forma diferente na atualidade. Tal esforço reflexivo é fundamental no atual momento político e social no qual, várias questões de fundo relativas à vida das mulheres, às suas identidades plurais em muitos lugares do mundo exigem a retomada de nosso esforço filosófico. Esforço que sempre existiu, embora de forma diferente da masculina e por isso mesmo nunca foi publicamente reconhecida (GEBARA, 2017, p. 14).

Compactuamos com a linha de pensamento apresentada por Gebara (2017), entretanto, compreendemos que se faz necessário refletir para além das questões tratadas pela autora. Acreditamos que na medida em que as feministas questionam o tradicional discurso filosófico masculino, não apenas rompem com o pressuposto do ser universal, inteligível, idealizado pelos dispositivos patriarcais, mas, também nos possibilitam outras leituras acerca dos homens e das masculinidades. Em suma, partimos da ideia de que as reflexões evidenciadas pelas feministas proporcionam aos homens não apenas repensar a sua prática, mas também convida a incorporar outras posturas e posicionamentos que não sejam passíveis de hierarquias ou mesmo violências.

Como já sinalizado anteriormente, são as teóricas feministas que iniciaram as produções em torno das relações de gênero, porém, ainda muito pautado numa perspectiva que coloca sempre as mulheres como vítimas, enquanto os homens ocupam a posição de opressor. Contudo, é inquestionável as contribuições evidenciadas através dessas produções, haja vista que seus esforços teóricos-metodológicos são um marco dentro do universo científico, vindo posteriormente desdobrar-se em outras correntes de estudo. Assim sendo, através de suas teorizações, as mulheres não apenas questionam a organização dos arranjos sociais, mas também as formas como são colocadas de maneira distintas para homens e mulheres, sinalizando para o conjunto de hierarquias encontradas dentro de uma mesma estrutura de sociedade que apresenta lógicas discrepantes em decorrência do gênero.

Em meio aos seus desdobramentos, as produções feministas se apresentam enquanto um conhecimento outro, diferente dos cânones universais que sempre produziram uma ciência eurocêntrica, masculina e branca, passando a questionar e posteriormente desmitificar as produções baseadas nessa condição hegemônica. Realizam, para tanto, uma ciência pautada e comprometida com a equidade de gênero, capaz de confrontar os padrões patriarcais, ao mesmo tempo em que atuam no processo de formação e politização das mulheres. Como nos diz Santos (2010)

[...] não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Isto significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de facto, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal<sup>43</sup>. (SANTOS, 2010, p. 50).

Nesta perspectiva, o esforço empreendido pelas teóricas feministas resulta num conjunto de propostas subversivas no sentido de apontar um pensamento alternativo às concepções patriarcais de produção do conhecimento, caracterizada como epistemologias feministas. Estas últimas, traduzem-se através de procedimentos teórico-metodológicos que dialogam numa perspectiva de empoderamento, comprometimento e justiça social para com aquelas que historicamente ocuparam um lugar de marginalidade. Conforme pontua Martha Patrícia Castañeda (2008), as investigações de caráter feminista, podem ser compreendidas enquanto sendo “[...] una manera particular de conocer y de producir conocimientos, caracterizada por su interés en que éstos contribuyan a erradicar la desigualdad de género que marca las relaciones y las posiciones de las mujeres respecto a los hombres.” (CASTAÑEDA, 2008, p. 14).

Tendo claro, portanto, a necessidade de incorporar posicionamentos que estejam ancorados na construção de uma realidade outra, precisamos pensar para além do compromisso das mulheres na idealização desse projeto, discutindo também o lugar de não-hegemonia que os homens devem ocupar nesse processo, partindo da premissa de que uma sociedade equitativa corresponde aos interesses de todos os indivíduos. Diante disso, se percebe a necessidade dos homens contribuírem com os estudos de gênero, discutindo acerca dos processos que perpassam o masculino na sociedade. Para Badinter (1993)

Muitos acusam o feminismo dos anos 60 de ter “desestabilizado as posições regulamentadas e misturado pontos de referência estáveis”. Na verdade, o feminismo ocidental é menos culpado de ter misturado os pontos de referência do que de ter mostrado a nudez do rei. Ao pôr fim à distinção entre os papéis e firmar pé sistematicamente em todos os domínios antes reservados aos homens, as mulheres fizeram evaporar-se a característica universal masculina; a superioridade do homem sobre a mulher. (BADINTER, 1993, p. 6).

Essa nova compreensão em torno do homem e do seu compromisso na construção da equidade de gênero, reitera aquilo que Connell (1995) já vinha alertando desde meados da década de 1990, quando a mesma chamava atenção para os processos e mudanças que vinham

---

<sup>43</sup> Boaventura de Sousa Santos (2010), nos diz que o pensamento pós-abissal parte da compreensão de que a diversidade do mundo é inesgotável, todavia, se encontra desprovida de uma epistemologia adequada, fazendo com que “[...] a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista.”. Ainda de acordo com o respectivo autor, podemos compreender o pensamento abissal enquanto uma proposta subversiva que possibilita aprender com o Sul a partir de uma epistemologia do Sul, confrontando, pois, a monocultura da ciência moderna por meio de uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2010, p. 51-52-53).

ocorrendo na forma como se concebia as relações entre os gêneros. Todavia, como bem coloca a autora, precisamos perceber esses novos arranjos não apenas enquanto sendo processos atemporais, mas enquanto resultantes dos esforços empreendidos por grupos que não mais aceitam as injustiças postas para com aqueles/as que não se encontram enquadrados/as nas classes dominantes. Diante disso, a referida autora pontua que “Há uma consciência gradualmente crescente sobre a possibilidade de mudança nas relações de gênero. Essa consciência surgiu nos Movimentos de Liberação das Mulheres, de Liberação dos Gays e Liberação dos Homens, nos anos 70.” (CONNELL, 1995, p. 186).

Nesta direção, os esforços empenhados na construção desse projeto, tem convergido para um conjunto de mudanças em torno dos espaços sociais, institucionais, mas também há despertado uma nova compreensão acerca dos/as sujeitos/as, despertando-os/as para outras experiências, sentidos e possibilidades de ser e estar na sociedade. Assim sendo, superam os modelos que foram hegemonizados ao longo da modernidade, atribuem/incorporam outras perspectivas e constroem uma realidade outra. Dito isso, os homens encontram várias possibilidades de vivenciarem suas masculinidades, longe das práticas hegemônicas que foram naturalizadas como sendo masculinas.

Ao se referir as produções desenvolvidas nesse campo, Garcia (2001) nos lembra que os primeiros trabalhos sobre homens e masculinidades surgiram em meados de 1970, influenciados diretamente pelas críticas feministas a explicações tradicionais sobre as diferenças de gênero (GARCIA, 2001, p. 39). Esses trabalhos, avançam no sentido de incorporar outras compreensões em torno do masculino, pensando os homens para além das faces malditas que reproduzem desigualdades sociais e subordinam as mulheres (MEDRADO; LYRA, 2008, p. 809).

Segundo Garcia (2001), os estudos sobre homens e masculinidades “[...] podem ser vistos como complementares aos estudos sobre mulheres, necessários para um projeto feminista de mudança social, cultural e política das relações de gênero.” (GARCIA, 2001, p. 48). Desse modo, trazem na sua gênese um novo arcabouço teórico-metodológico para pensar o masculino, na mesma medida em que dialogam com os princípios que estruturam e norteiam a idealização de um projeto feminista. Perseguindo essas discussão, Medrado e Lyra (2008) descrevem que “[...] investigar sobre masculinidades significa não apenas apreender e analisar os signos e significados culturais disponíveis sobre o masculino, mas também discutir preconceitos e estereótipos e repensar a possibilidade de construir outras versões e sentidos.” (MEDRADO; LYRA, 2008, p. 825).

De forma semelhante, pensando a partir dessa perspectiva, acreditamos que a eclosão desse campo de estudos no cenário das produções sobre gênero(s) e diversidade(s), não apenas tem desdobrado um novo olhar em torno desse campo discursivo, mas há também ampliado as possibilidades de entendê-lo dentro das suas esferas de produção. Para isso, tem nos oferecido um conjunto de lentes teóricas que nos possibilitam tecer considerações acerca dos processos que perpassam a constituição das masculinidades, contudo, numa dinâmica diferente da que concebeu os homens a partir de um único viés. Por outro lado, apresenta um conjunto de fundamentos que nos permitem desmistificar os artefatos machistas que condicionaram os homens para exercerem uma única possibilidade de masculinidade, baseados quase sempre numa concepção dominante.

Ao situar os processos que engendraram os primeiros debates em torno dos homens e masculinidades, Connell (1995) destaca que

Criou-se, nos anos 70, um tipo de crítica, baseada na noção de “papel masculino”. A maior parte dos críticos acreditava que a masculinidade estava em crise e que a própria crise estimularia a mudança. O final seria um mundo no qual a masculinidade, tal como a conhecemos, seria aniquilada, substituída por algum tipo de androginia. (CONNELL, 1995, p. 187).

Hoje, quase metade de um século após essas considerações, percebemos que as hipóteses não foram alcançadas em sua completude, mas por outro lado, não permanecemos estáticos nesse espaço-tempo. Dito isso, precisamos reconhecer os esforços e principalmente o avanço possibilitado a partir dessa crítica que questionou tudo aquilo que se concebia enquanto “papel masculino”, rompendo assim, com as concepções arcaicas que estiveram fundamentando esse território. Sobre o princípio de androginia pontuado pela autora, os estudos produzidos no campo da teoria *Queer* tem avançado nessas discussões, tecendo suas considerações para além das estruturas binárias.

Consideramos que o avanço alcançado na maneira como se concebe os homens e as masculinidades é um fato inegável, tendo em vista que se tem assegurado novos discursos, práticas e posicionamentos, antes restritos para com os mesmos. Apesar disso, percebemos que a estrutura da nossa sociedade ainda se encontra profundamente marcada por dispositivos machistas e sexistas, dificultando a construção de uma outra realidade para com estes. Partindo dessa premissa, concordamos com Fernando Seffner (2003), quando o mesmo destaca que

[...] a trajetória de construção da masculinidade de cada homem se faz com o modelo de masculinidade hegemônica sempre presente e reforçado, seja pela mídia, pela escola, pela igreja, etc., mas ao mesmo tempo com uma pluralidade de outros modos de viver a masculinidade presentes em seu cotidiano, representados pelos tipos particulares e originais que cada homem encontra ao produzir sua própria trajetória masculina na vida do dia a dia. Estes modos particulares podem gozar de maior ou

menor prestígio, a depender de um complexo jogo de fatores. O modo de viver masculino que desfruta da maior concentração de privilégios, num dado sistema de relações de gênero, será considerado como a forma de masculinidade hegemônica. (SEFFNER, 2003, p. 125).

Dada as diversas configurações e jogos de poder em torno dos homens, percebemos que os sentidos e significados que cercam o universo masculino são amplos, o que nos afasta de definições ou mesmo conceitos fechados. Sua amplitude dentro do terreno do gênero, se apresenta a partir de infinitas possibilidades. Portanto, podemos afirmar sem nenhum receio, que o território que permeia as masculinidades trata-se de um campo diverso, o que presume múltiplas experiências e realidades. Lançar um olhar para essa realidade, nos permite alargar as possibilidades em torno desses sujeitos e de suas experiências, nos possibilitando superar os binarismos que estiveram delimitando essa realidade. Sobre esse aspecto, Medrado e Lyra (2008) esclarecem que

[...] não existe uma única masculinidade e que tampouco é possível falar em formas binárias que supõem a ‘di-visão’ entre formas hegemônicas e subordinadas. Tais formas dicotômicas baseiam-se nas posições de poder social dos homens, mas são assumidas de modo complexo por homens particulares, que também desenvolvem relações diversas com outras masculinidades. (MEDRADO; LYRA, 2008, p. 824).

Raewyn Connell (1995), pioneira e uma das principais referências nos estudos sobre homens e masculinidades, advoga que as masculinidades não podem ser compreendidas enquanto “[...] uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular.” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 250). Por conseguinte, pontua que tratar de configurações de prática, consiste em colocar ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem, não naquilo que se espera ou é imaginado para ser executado por tal (CONNELL, 1995, p.188).

É comum pensarmos os homens e as masculinidades dentro de estruturas fixas, moldadas conforme os padrões dominantes, pois, fomos condicionados/as a pensar dessa maneira, reduzindo ou mesmo negando a pluralidade de experiências que cercam os/as diferentes sujeitos/as. Romper, pois, com os véus que historicamente estiveram nos impossibilitando de enxergar para além dos muros, deve ser encarado enquanto um princípio que aponta para construção de outras realidades. No que se refere as masculinidades, reconhecer sua pluralidade soa enquanto um movimento que busca desestabilizar os dispositivos patriarcais, possibilitando aos homens, outros *status* que não estejam assentados nas premissas hegemônicas.

Entender os diferentes lugares ocupados pelos homens, seus múltiplos discursos frente as relações entre gênero(s), bem como suas práticas na arena social, parte da necessidade perceber as diferentes configurações que são dadas dentro de uma mesma estrutura de sociedade. Todavia, Connell (1995) chama atenção para o perigo em torno desse uso do termo, para que não venhamos pensar o gênero como sendo um *pout-pourri* de identidades e estilos de vida relacionados ao consumo, necessitando, pois, estar atento para as relações de poder envolvidas nesses processos (CONNELL, 1995, p. 188).

Numa perspectiva semelhante, o pesquisador Fernando Seffner (2003), nos diz que “[...] essa diversidade de representações não pode ser percebida como um conjunto de estilos de vida, igualmente valorizados, e dos quais o indivíduo faz a escolha como se fossem mercadorias na prateleira de um supermercado.” (SEFFNER, p. 122). Mas, ao contrário, devemos entender essas masculinidades enquanto sendo permeadas por distintas realidades, as quais se encontram assentadas em diversos contextos, condições e traduzem em si uma realidade específica. Pois, conforme destaca Connell e Messerschmidt (2013) “[...] a “masculinidade” representa não um tipo determinado de homem, mas, em vez disso, uma forma como os homens se posicionam através de práticas discursivas.” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 257).

### 3.3 Homens na contemporaneidade: possibilidades outras

O desenvolvimento do campo de estudos sobre os homens e as masculinidades, ocorreu de maneira tardia no mundo científico, ainda assim, precisamos lembrar que esses sujeitos sempre estiveram em evidência na esfera social, sendo retratados e ocupando uma centralidade no curso da humanidade. No período renascentista, por exemplo, Leonardo da Vinci (1452-1519) tornou conhecida sua obra “Homem Vitruviano”, onde apresenta os ideais de equilíbrio, beleza, harmonia das formas e perfeição das proporções, por meio da representação masculina<sup>44</sup>. Séculos depois, nas circunstâncias que cercavam o contexto da Segunda Guerra Mundial, o pintor Salvador Dalí refletia através da sua obra “Criança Geopolítica Assistindo o Nascimento do Novo Homem”<sup>45</sup>, os anseios, medos e incertezas que cercavam esse momento político.

---

<sup>44</sup> Para mais informações, consultar <<https://www.todamateria.com.br/homem-vitruviano/>> Acesso em: 09 fev. 2019.

<sup>45</sup> Ver figura 3.

Na obra de Dalí, o movimento que permeia a gênese do novo homem, ao passo que sinaliza para o início de um novo tempo, aponta também para um cenário drástico, obscuro, tendo em vista as consequências que emergiram do processo de guerra. Aspectos sombrios, marcados principalmente pelo semblante triste e corpo esquelético da figura feminina, outrora, pela expressão de medo que cerca a criança que se esconde entre as pernas da mãe, traduzem um sentimento de preocupação com os decursos ocorridos. Destarte, o nascimento do novo homem, o qual já assume uma forma adulta e musculosa, anuncia um novo tempo, no qual o masculino é reverberado através de um conjunto de expectativas em seu entorno.

Dito isso, assumir outras lentes teóricas para pensar os homens e as masculinidades na contemporaneidade, consiste num movimento contra-hegemônico urgente. De maneira que possamos rever as construções históricas que permearam a constituição da(s) identidade(s) masculina(s), e porventura, possibilitar outras configurações e práticas para esses sujeitos. De acordo com Medrado, Lyra e Azevedo (2011) “[...] a dimensão relacional do gênero possibilita desconstruir principalmente os argumentos culpabilizantes sobre os homens que caracterizam o discurso de parte do movimento feminista e que ainda se faz presente, direta ou indiretamente, nas produções acadêmicas contemporâneas.” (MEDRADO; LYRA; AZEVEDO, 2011, p. 47).

Tomando como ponto de partida as questões pontuadas pelos/a autores/a, acreditamos que as estruturas patriarcais naturalizadas no âmbito da sociedade, impuseram certos limites para os homens, seja regulando seus corpos, suas práticas, ou mesmo aprisionando-os dentro dos modelos arcaicos que foram elaborados para com estes. Portanto, ser homem e constituir uma identidade pessoal/social/profissional, durante muito tempo esteve assentado dentro do jogo de valores e sentidos imposto pelo patriarcado, condicionando assim, uma série de imposições mediante as relações tecidas consigo e com seus/suas companheiros/as.

Diante desse cenário, afirmamos que a suposta liberdade masculina não passa de uma farsa, entendendo que os homens nunca conseguiram gozar de sua totalidade, sendo-lhes exigido constantemente a reafirmação de sua masculinidade, seja por meio dos valores viris do macho, seja através da reprodução e manutenção dos estereótipos. Apesar disso, na contramão do que ocorreu com as mulheres, por exemplo, os homens tiveram uma maior permissividade para realizar inúmeros tipos de atividades, principalmente, aquelas relacionadas à esfera pública. Nesse meio, se estruturaram certos limites, onde os homens foram proibidos de contrariar ou mesmo fugir das (im)posições e valores hegemônicos. Nas considerações de Kaufman (1994)

*Los hombres hacemos muchas cosas para tener el tipo de poder que asociamos con la masculinidad: tenemos que lograr un buen desempeño y conservar el control. Tenemos que vencer, estar encima de las cosas y dar las órdenes. Tenemos que mantener una coraza dura, proveer y lograr objetivos. Mientras tanto, aprendemos a eliminar nuestros sentimientos, a esconder nuestras emociones y a suprimir nuestras necesidades. (KAUFMAN, 1994, p. 8).*

Desse ponto de vista, os dispositivos patriarcais desencadearam uma sucessão de consequências para a vida dos homens, pois, regularam suas ações conforme seus interesses. Assim, violências, opressões, durante muito tempo foram tratadas enquanto sendo algo natural e pertencente ao universo masculino, sendo utilizadas muitas vezes para justificar os atos cometidos por esses sujeitos. No entanto, esses arranjos já não conseguem se sustentar dentro da dinâmica contemporânea, tendo em vista que os homens não conseguem se reconhecer dentro desse arquétipo de masculinidade, bem como, as mulheres não aceitam as condições de subalternização e silenciamento que historicamente foram impostas para com as mesmas.

Vislumbrando novas relações no âmbito da sociedade, os homens contemporâneos passam a reivindicar outros espaços, sentidos, bem como, constituir outras identidades. Nisso, os feminismos podem ser considerados como importantes aliados desse processo de transformação, pois, oferecem instrumentos de formação e empoderamento para essa mudança, objetivando a construção de uma sociedade equitativa e ancorada no respeito mútuo. De acordo com Seffner (2003), a crise que perpassa as masculinidades, trata-se na verdade, de uma crise na ordem do gênero, na qual as relações de gênero vêm sofrendo significativas mudanças nas últimas décadas (SEFFNER, 2003, p. 121).

A configuração desse processo, potencializa um repensar em torno dessas relações, trazendo à tona as outras facetas que se encontram imersas nessas configurações, principalmente, no que se refere ao masculino. Isso porque, a vivência das masculinidades sempre foi reverberada a partir dos benefícios e vantagens alcançadas pelos homens dentro de uma estrutura patriarcal. Porém, necessitamos ampliar nosso olhar, enxergando as consequências desencadeadas para os mesmos, pois, os moldes hegemônicos também ocasionaram dor para a vida dos homens, podando-os de expressar seus sentimentos e sensibilidades ao longo de suas relações. Partindo desse viés, Kaufman (1994) aponta que

*El dolor de los hombres y la manera como ejercemos el poder no sólo son síntomas de nuestro orden de género actual. Juntos forman nuestro sentido de ser hombres, porque la masculinidad se ha convertido en una especie de alienación. La alienación de los hombres es la ignorancia de nuestras emociones, sentimientos, necesidades y de nuestro potencial para relacionarnos con el ser humano y cuidarlo. Esta alienación también resulta de nuestra distancia con las mujeres y de nuestra distancia y aislamiento con otros hombres. (KAUFMAN, 1994, p. 9).*

No tocante, ao passo que os homens já não conseguem se enxergar dentro dos pressupostos e práticas machistas, sexistas, misóginas e LGBTfóbicas, os mesmos passam a forjar outras possibilidades de vivenciar suas masculinidades. Ao assumirem esse posicionamento, seguem se reeducando e atuando para desestabilização das situações determinadas pelo patriarcado, bem como, construindo relações baseadas na equidade de gênero. Em decorrência disso, vão constituindo outras identidades, diferentes daquelas que sempre estiveram assentadas nos moldes do patriarcado.

Nesta direção, a mutação que emerge no cenário das relações de gênero(s), pode ser compreendida enquanto sendo parte das transformações desencadeadas no curso da pós-modernidade. Seus transcurso, tem possibilitado não apenas a reorganização dos diferentes espaços sociais/institucionais, mas também tem englobado novos sentidos e percepções na forma como são concebidas as relações de gênero. Imerso nesse cenário, podemos conceber as ações do movimento feminista enquanto sendo um importante impulsionador dessa transfiguração, pois, são as mulheres que inicialmente vão reivindicar mudanças diante do quadro de desigualdade que perpassa as relações de gênero.

Uma vez que não se reconhecem dentro dessa identidade determinada pelo patriarcado, ao assumirem outros posicionamentos, os homens se negam a reproduzirem os arranjos arraigados nos moldes hegemônicos, desmistificando assim, os discursos que historicamente foram colocados enquanto intocáveis, inquestionáveis. Para Stuart Hall (2006), essa transgressão pode ser compreendida enquanto sendo uma das características do indivíduo pós-moderno, onde o mesmo não detém de uma identidade fixa, imutável e permanente, mas, ao contrário, segue constituindo-a conforme suas vivências. Na concepção do autor, a identidade deve ser considerada enquanto sendo uma

[...] “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2006, p. 12-13).

Ainda segundo Hall (2006), essa compreensão que colocam a(s) identidade(s) enquanto sendo plurais, dinâmicas, prevê novas compreensões em torno dos sujeitos, tendo em vista que durante muito tempo as identidades foram tidas enquanto sendo fixas, inquestionáveis. Assim, pode ser entendida como sendo reflexo dos processos globalizantes desencadeados nas últimas décadas. Para efeito, essas transformações possibilitaram não apenas uma modificação de pensamento, mas também tem conseguido romper com as situações passíveis de violências e

desigualdades para com os/as sujeitos/as. Diante disso, podemos entender a identidade enquanto

[...] algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2006, p. 38).

Pode-se dizer, então, que mediante esses processos, muitos homens vêm buscando reconstituir suas identidades imbricadas em outros vieses, em paralelo com as suas vivências, com os seus anseios, enfim, com o desejo de reconstruir novas relações sociais. Na medida em que refletem acerca de suas masculinidades, encontram outras possibilidades de se colocar enquanto homens, não sendo mais obrigados a obedecerem ou mesmo executarem tudo aquilo que foi historicamente imposto pelo sistema patriarcal.

Desmistificar o machismo estrutural que se encontra presente nos diferentes espaços sociais, consiste em entender que sua materialização presume consequências não apenas para as mulheres, mas também para os homens. É, então, quando todos/as necessitam assumir um posicionamento baseado na equidade de gênero, reconhecendo que a construção de uma sociedade ancorada em práticas de respeito para com o/a outro/a é responsabilidade de todos/as. Sobre esse aspecto, Medrado e Lyra (2008) nos lembram que

[...] ao longo da história, as mulheres têm sido alvo de injustiças sociais de ordens variadas e, por mais conquistas que tenham alcançado, ainda está distante poder-se falar sobre uma efetiva igualdade de gênero. Por outro lado, muitos homens em condições sociais (a)diversas também enfrentam, cotidianamente, a impossibilidade/obrigação de responder ao modelo hegemônico de masculinidade. (MEDRADO; LYRA, 2008, p. 826).

Construir uma nova história para homens e mulheres, consiste em transformar as relações marcadas por desigualdades, injustiças, mas também soa enquanto uma correção da história baseada nas violências práticas para com elas. Na medida em que assumimos as mulheres como nossas companheiras, não mais condicionando lugares inferiores e subalternos para as mesmas, passamos a entender o nosso papel enquanto promotor da equidade de gênero. Também desmistificamos a ideia de que somos inimigos/as, faces opostas.

De acordo com Connell (1995), quando os homens tomam “[...] uma compreensão mais profunda a respeito de si próprios, especialmente no nível das emoções, constitui uma chave para a transformação das relações pessoais, da sexualidade e da vida doméstica”. (CONNELL, 1995, p. 186). Assim, passam a deter de um maior domínio sob seus corpos, se (re)conhecendo dentro de outros espaços que até então lhe foram proibidos devido o ordenamento do gênero.

Ocupar esses espaços, consiste em outorgar-lhes outras possibilidades de vivenciar suas masculinidades.

Indo ao encontro dessa perspectiva, ao trilharem outros caminhos na construção de novas relações, muitos homens passam a tecer práticas mais saudáveis para consigo e com seus/suas companheiros/as, não exercendo o poder que lhe fora outorgado pelos dispositivos patriarcais. Partindo dessa premissa, os homens contemporâneos têm reivindicado uma nova identidade pessoal/social, visando assim, se relacionarem a partir de um novo viés. Para efeito, esses sujeitos se negam a (re)produzir os modelos hegemônicos assentados no prisma patriarcal.

Segundo Montoya (2018)

*Para los hombres, optar por la corresponsabilidad es aceptar un papel clave en la transformación de los imaginarios, las creencias, las prácticas, las relaciones de género y los compromisos asumidos de forma personal y con un objetivo político. Asumirla es el inicio de un compromiso dentro de un proceso de cambio políticamente consciente que retoma que el crecimiento, en lugar de la culpa, puede ser la respuesta. (MONTOYA, 2018, p. 198)*

Esse compromisso firmado com a equidade de gênero, como pontuado pelo autor, precisa ser incorporado por todos/as os/as membros/as da sociedade, mas também pelas instituições, principalmente aquelas que trabalham no processo de formação das crianças. Sendo assim, acreditamos que uma educação comprometida com a luta pela equidade e diversidade, possibilitará trilhar novos horizontes para pensar as relações de gênero na sociedade.

#### 4 ERA UMA VEZ: A DOCÊNCIA

Figura 4

Fonte: Internet<sup>46</sup>

Tratar uma discussão em torno da profissão docente, consiste em lançar um olhar para os processos sócio históricos que permearam a constituição desse campo profissional. Neste sentido, no curso desse capítulo, desdobraremos uma atenção para a ação dos dispositivos sociais, culturais e históricos nesse terreno, buscando compreender como sua atuação esteve direcionando o trabalho realizado nessa profissão. Noutro prisma, trataremos dos principais estereótipos e estigmas que cercam os/as profissionais docentes que atuam nesse espaço, bem como, dos efeitos provocados pelos mesmos, tendo em vista que esses elementos têm delimitado a realidade dessa profissão. Por fim, destacaremos as peculiaridades que emergem do ser professor/a, numa sociedade assentada nas construções de gênero que cercam os diferentes espaços.

<sup>46</sup> Professora. Pintura óleo sobre tela de Paulo Gobo. Disponível em <<https://www.paulogobo.com.br/obras/pinturas>> Acesso em: 20 mar. 2019.

#### 4.1 Fios que tecem a docência: uma profissão em movimento

O advento da globalização, caracterizado a partir das transformações desencadeadas no curso da contemporaneidade, tem provocado consideráveis rupturas e modificações na esfera social, demandando uma reorganização dos espaços e instituições sociais. Imerso nesse quadro de mudanças, as instituições de ensino vão assumindo outras características, baseadas nos transcurssos vivenciados nessa dinâmica que emerge.

Partindo dessa compreensão, na medida em que seguem sendo reconfiguradas em meio a esses novos arranjos, as instituições de ensino acabam incorporando outros sentidos e práticas, na tentativa de corresponder aos anseios dos/as seus/suas sujeitos/as e se integrar mediante as exigências impostas pela contemporaneidade. Fenômenos relacionados, ocorrem no campo da docência, tendo em vista que essa atividade profissional se encontra imersa nessa dinâmica social, sendo, portanto, influenciada e modificada pela mesma.

Seguindo esse viés, não podemos compreender a docência enquanto uma atividade estática, muito menos homogênea, necessitamos concebê-la em paralelo com o momento histórico e elementos socioculturais disponíveis, sendo estes últimos, decisivos para constituição das identidades dos/as professores/as. Para Gatti (1996), a identidade “[...] permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e a suas formas de atuação profissional.” (GATTI, 1996, p. 85).

Nesta direção, ainda que por vezes a atividade docente se encontre desprestigiada socialmente ou mesmo desvalorizada com relação a outros campos profissionais, acreditamos que a mesma ocupa uma certa centralidade na esfera social. Isto decorre, pois, da relevância que a docência assume perante a sociedade, sobretudo, no que se refere ao processo formativo dos indivíduos para a sua integração social. Bussmann e Abbud (2002) defendem que

A profissão de professor apresenta, talvez, a maior importância e significação, tanto do ponto de vista humano quanto social, pois o ser humano se identifica pela sua natureza cultural e histórica, construída a partir de sua base biológica. Nesse sentido, o que forma o homem é seu caráter histórico, resultado de processo educativos que se dão nas suas interações com o ambiente físico, social e cultural. Portanto, a tarefa educativa é essencial para a existência do ser humano. (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 135).

É compactuando com esse pensamento, mas também reconhecendo o seu caráter social e político, que se faz necessário discutir as principais questões que cercam essa profissão. Sobre esse aspecto, acreditamos que o debate em torno desse campo profissional deve contemplar desde a formação inicial de professores/as até as condições de trabalho docente, sobretudo, no

que se refere aos salários, jornadas de trabalho, demandas impostas aos/as professores/as, estereótipos, estigmas, dentre tantas outras variantes que cercam esse território.

Nesta direção, a profissão docente é tida enquanto uma atividade profissional fundamental, pois garante não apenas o processo formativo dos seus indivíduos, mas também é responsável por sistematizar e organizar uma proposta pedagógica com base nos interesses e necessidades apresentadas pela sociedade. A despeito, precisamos destacar que a atividade de ensino sempre esteve presente nos diversos contextos sociais, mesmo antes do surgimento da instituição escolar. De acordo com Nóvoa (1991)

[...] a génesis da profissão docente é anterior à estatização da escola pois, desde o século XVI, vários grupos sociais, leigos e religiosos, consagram cada vez mais tempo e energia à atividade docente. É uma ação de longa duração, realizada sobretudo no seio de algumas congregações religiosas, ao longo da qual os docentes tendem a abandonar suas múltiplas atividades para se concentrar sobre o ensino, diferenciando assim a função docente de uma série de outras funções e erigido o campo educativo em domínio de investimento de um grupo social específico e autônomo. (NÓVOA, 1991, p. 118).

Conforme pontua o autor, a profissão docente é anterior a institucionalização da escola, onde era realizada por diferentes membros da sociedade, levando em consideração a dinâmica social e as necessidades que decorriam dos vários contextos. Dito isso, percebemos que o ensino sempre esteve presente na sociedade, desde as comunidades primitivas até os dias de hoje, garantindo a difusão do conhecimento necessário à humanidade. Para Penin (2009), a atividade de ensino pode ser considerada enquanto uma das práticas mais antigas da humanidade, sendo possível identificar o início da profissão docente, há pouco mais de 300 anos, no século XVIII, imersa num contexto sociopolítico bem específico (PENIN, 2009, p. 16).

Ao apreendermos a atividade docente, necessitamos destacar que a mesma vem passando por significativos processos de mudanças desde o momento em que foi instituída enquanto profissão, sendo reflexo das transformações desencadeadas em meio a dinâmica social, cultural e política. Dessa maneira, vem sendo constantemente modificada e ressignificada em meio as reconfigurações socioculturais, ao mesmo tempo em que também é regulada e fiscalizada pelos mesmos dispositivos. Gatti (1996) considera que

Esse profissional é um ser movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade. Associadas às identidades estão as motivações, os interesses as expectativas, as atitudes, todos os elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais. A identidade não é somente *constructo* de origem idiossincrática, mas frutos das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. (GATTI, 1996, p. 85-86).

Nesta direção, diferentes sentidos, representações e percepções sobre os/as docentes vão sendo construídas no imaginário social<sup>47</sup>, baseadas quase sempre nas situações que foram naturalizadas acerca desse campo profissional. Com isso, essa atividade segue interpelada de diferentes maneiras, ora entendida enquanto profissão, outrora enquanto sendo uma vocação e/ou missão. É, então, quando surgem alguns entraves, pois a docência passa a ser reduzida aos modelos que foram cristalizados para com essa profissão, não sendo reconhecido e/ou mesmo aceito outras possibilidades de atuação nesse espaço profissional.

Ao tratarmos das relações desencadeadas no contexto brasileiro, percebemos que a profissão docente se encontra imersa nesses conflitos, tendo em vista que essa atividade historicamente esteve assentada nas construções sociais. Sob outro aspecto, o fato da educação se encontrar restrita para poucos/as, também desencadeou sérias consequências no cenário educacional. Por conseguinte, Penin (2009) nos fala que

No caso brasileiro, desde os tempos de colônia, passando pelo Império, continuando na República e chegando aos anos 20/30 do século XX, a educação foi mantida como um privilégio de muito poucos. Desde os jesuítas, nossos primeiros educadores, houve grande improviso na educação, com oferta de ensino reservada sobretudo às elites de cada época. As escolas, quando existiam, sobreviviam por iniciativas isoladas, muitas nas casas das professoras. As exceções ocorriam em alguns centros urbanos. (PENIN, 2009, p. 17).

Tendo claro os demarcadores sinalizados pela autora, percebemos que a educação no Brasil esteve ancorada dentro de um conjunto de desigualdades, principalmente, quando colocamos em destaque aqueles/as que não faziam parte dos grupos dominantes, haja vista que foram excluído e/ou tiveram o seu acesso negado. Diante desse percalço, ainda hoje podemos notar os resquícios dessa herança, a qual aponta para os altos índices de analfabetismos, com maior proporção para as populações mais pobres do país.

Por outro lado, essas repercussões desencadearam diferentes percepções, sentidos e perspectivas em torno da docência, reforçando uma sequência de estereótipos e estigmas em torno dessa atividade. O fato da primeira representação docente no Brasil se encontrar assentada apenas na figura de homens religiosos, por exemplo, corroborou diretamente para estruturação de uma única imagem de docentes. Em face disso, durante muito tempo ser professor também

---

<sup>47</sup> Nas considerações de Baczkó (1999), podemos compreender o imaginário social enquanto “[...] una de las fuerzas reguladoras de la vida colectiva. Al igual que las demás referidas simbólicas, los imaginarios sociales no indican solamente a los individuos su pertenencia a una misma sociedad, sino que también definen, más o menos precisamente, los medios inteligibles de sus relaciones con ésta, con sus divisiones internas, con sus instituciones, etcétera”. Ainda de acordo com o autor “[...] el imaginario social es igualmente una pieza efectiva y eficaz del dispositivo de control de la vida colectiva, y en especial del ejercicio del poder. Por consiguiente, es el lugar de los conflictos sociales y una de las cuestiones que están en juego de esos conflictos”. (BACZKO, 1999, p. 28).

significou ser homem, pois apenas esses sujeitos puderam exercer essa profissão. Dentro dessa acepção, Louro (1997) nos explica que

O mestre — e o jesuítá é seu exemplo mais perfeito — é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um "especialista da infânciá", ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilânciá, 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, 1997, p. 92).

Buscando reforçar esses parâmetros, se estruturam uma série de concepções arcaicas, baseadas quase sempre nos princípios patriarcais que buscavam corresponder aos esquemas binários de gênero. Para além, foram elaborados outros mecanismos de regulação, na tentativa de que apenas essa realidade fosse possível, vindo reduzir quaisquer possibilidades que não se encontrassem dentro desse padrão. A propósito, as instituições de ensino fortaleceram essas perspectivas, cooperando diretamente para a constituição de uma única representação docente.

Considerando tais acepções, os recursos vivenciados ao longo do tempo, baseados quase sempre em aspectos socioeconômicos e políticos, modificaram a concepção de professor, até então, assentada apenas na representação masculina. Em razão disso, as mulheres que se encontravam confinadas basicamente nos lares e atividades domésticas, por exemplo, puderam adentrar esse campo profissional e atuar enquanto professoras. Assim, a profissão docente seguiu sendo engendrada em paralelo às mudanças e os/as professores/as constituindo sua identidade profissional. Nessa perspectiva, Pimenta (1997) defende que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 1997, p. 5).

Quando colocamos em discussão os impasses que cercam a docência na contemporaneidade, percebemos que essa atividade profissional se encontra atravessada por vários sentidos e significados que vão sendo moldados em paralelo com a dinâmica social. Desse modo, podemos afirmar que os artefatos socioculturais são trazidos para dentro desse campo profissional, passando a naturalizar determinadas situações ou mesmo negar tantas outras, sobretudo, aquelas que não se enquadram dentro dos modelos assentados para essa profissão.

Nesse movimento, as identidades dos/as professores/as vão sendo reconfiguradas e produzidas mediante essas relações. O ser/estar docente vai se construindo através dos processos, relações e experiências vivenciadas pelos/as professores/as, não podendo ser

compreendido enquanto um movimento horizontal, mas algo que se constitui ao longo do tempo. Ao tratar dessas questões, Pimenta (1997) discorre que

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (PIMENTA, 1997, p. 5).

Mediante esses fatores, os recursos vivenciados em meio a dinâmica social, seguem impondo determinadas exigências para os/as professores/as, fazendo com que essa profissão esteja em pleno movimento, sendo constantemente ressignificada. Para tanto, são geradas uma série de expectativas para serem realizadas por esses/as profissionais, indo desde o seu perfil profissional até as concepções que fundamentam sua prática.

Sendo assim, a identidade profissional do professor segue conduzida mediante esses processos históricos, conforme diferentes fatores, como a conjuntura, as tradições que reverberam em torno da profissão, os sentidos que integram a mesma. Assim, na medida em que segue sendo direcionada conforme esses dispositivos, conduz também para a integração de outras perspectivas no curso de suas vivências. Segundo Gatti (1996)

[...] o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo [...] Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto das relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional. (GATTI, 1996, p. 89).

Pensar, pois, as identidades profissionais do/as docentes, consiste em intercalar todas essas situações, compreendendo-as enquanto sendo parte de um processo dinâmico e plural, no qual se encontram intercruzadas com uma diversidade de elementos. Nesse meio, vão sendo intercalados processos de lutas e reivindicações, na tentativa de romper com as dificuldades e injustiças que cercam esse campo profissional, mas também de desmitificar os estereótipos e estigmas que se encontram assentados dentro das premissas arcaicas.

#### **4.2 Atravessamentos de gênero no campo profissão docente: a feminização do magistério**

Numa sociedade assentada dentro das premissas patriarcais, a organização dos arranjos socioculturais ocorre mediante as exigências impostas por esse sistema hegemônico. Nesse movimento, códigos, discursos e regras são instituídos para perpetuação dessa lógica arbitrária, corroborando na estruturação de esquemas binários para o masculino e feminino na esfera social. Cabe destacar ainda, que a configuração desse processo tem se encarregado não apenas

de delimitar o território de homens e mulheres, mas também, de atuar na reprodução de um conjunto de desigualdades no âmbito das práticas sociais.

Por outro lado, os efeitos desencadeados em meio essa realidade, tem atuado para manutenção e ampliação dos quadros de violências que historicamente estiveram condicionando ao silenciamento e subalternização todos/as aqueles/as que não se enquadram dentro dos sistemas hegemônicos. Nesse mote, as demarcações em torno do terreno do gênero, juntamente com classe, raça e etnia, estiveram regendo e estruturando diferentes realidades dentro dos espaços sociais e institucionais. Quando pensamos a profissão docente, por exemplo, percebemos que esse campo profissional se encontra delimitado a partir de vários vieses, condicionando lógicas distintas para os/as profissionais que nele atuam.

Partindo desse princípio, percebemos que o gênero ou melhor, tudo aquilo que se construiu acerca do mesmo, ocupa uma certa centralidade ao longo desse processo, pois as relações tecidas em torno desse campo profissional têm sido permeadas por um conjunto de dicotomias baseadas nas construções socioculturais em torno do masculino e feminino. Desnaturalizar esses arranjos, consiste em caminhar para a construção de relações baseadas na equidade de gênero, garantindo outras narrativas e vivencias para os indivíduos que se encontram inseridos nesse território. Joan Scott (1995) nos lembra que

O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é [...] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 7).

Mediante as considerações apontadas por Scott (1995), podemos notar que a docência enquanto atividade profissional, segue direcionada ao mesmo tempo em que também é moldada pelas construções binárias de gênero, sendo estas, responsáveis por legitimar qual o lugar do professor e professora no âmbito de sua atuação profissional. Sob este aspecto, o fato da primeira representação docente no Brasil se encontrar restrita apenas a figura de homens, corroborou em grande medida para criação dessas dicotomias, ou melhor, dessas desigualdades, pois as mulheres foram delegadas apenas ao espaço doméstico.

Imerso nessas situações, o patriarcado enquanto sendo um sistema estrutural, aprisionou as mulheres dentro das suas estruturas sexistas. Para isso, se encarregou de organizar com base nos seus interesses, qual seria o lugar do feminino na arena social, condicionando às mulheres, apenas aqueles espaços que não eram do seu interesse ou considerados relevantes para serem ocupados por um homem. Assim sendo, se naturalizaram determinados lugares para as mesmas,

onde “[...] o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a *menos* que possa ser representada de forma a se ajustar a elas.” (LOURO, 1997, p. 96).

Na medida em que determinadas atividades são cristalizadas enquanto sendo essencialmente femininas, tidas enquanto características naturais herdadas pelas mulheres, também se colocam um conjunto de estereótipos para as mesmas. É, então, quando esses estigmas são utilizados para justificar o suposto lugar de inferioridade que as mulheres ocupam dentro da sociedade, servindo ora para reforçar o seu silenciamento, outrora para legitimar sua subalternização perante os homens. Sobre esse aspecto, Jane Almeida (1998) ao tratar das questões que cercavam o feminino, destaca que

No imaginário da sociedade brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o sexo feminino aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros, que colocavam as mulheres como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. (ALMEIDA, 1998, p. 17).

Conforme nos mostra Almeida (1998), as mulheres são enquadradas dentro da passividade e obediência, onde os dispositivos patriarcais exercem um certo controle sob os seus corpos e acerca das suas decisões perante a sociedade. Vistas por esse ângulo, podemos afirmar que para além de serem reguladas mediante as estruturas binárias de gênero, as mulheres também são moldadas e punidas a partir desses. Ainda segundo Almeida (1998), o discurso reducionista que reverbera acerca do feminino na sociedade, “[...] armava-se de ambiguidades e prestava-se admiravelmente bem para referendar o mito da inferioridade biológica que vinha impregnando também o discurso dos evolucionistas, segundo as ideias spencerianas, o que permaneceu por décadas.” (ALMEIDA, 1998, p. 18).

Na contramão desse movimento, os feminismos despontam enquanto um projeto de sociedade que atua na desconstrução das situações arcaicas que são colocadas para as mulheres no âmbito das relações sociais. Para efeito, as feministas tecem uma nova realidade social para suas companheiras, baseada nos princípios de sororidade, emancipação e equidade de gênero, vindo também, atuar na composição de discursos, lugares e relações assentadas nessas concepções. Em contrapartida, denunciam os mecanismos de injustiça e violência, onde ressignificam o ser mulher na sociedade.

Perseguindo esse objetivo, no momento em que se opõem a tudo aquilo que havia sido determinado pelos homens, as mulheres organizadas coletivamente, passam a elaborar um

conjunto de estratégias para ocupar os espaços que historicamente lhes foram negados. Sua inserção na docência, por exemplo, embora resulte de um aglomerado número de fatores, pode ser compreendida também enquanto sendo resultado da atuação do movimento feminista.

Nesta perspectiva, a entrada das mulheres no campo da docência ocorreu mediante as transformações ocorridas no cenário socioeconômico e político da época, as quais, possibilitaram aos homens se inserir em outros espaços, em sua maioria, mais remunerados e vantajosos para com estes. Além disso, a efervescência das manifestações feministas em todo Ocidente, ganhava cada vez mais espaço e notoriedade na arena social, contribuindo para o surgimento dessas mudanças. Esses marcos são destacados por Almeida (1998), onde segundo a pesquisadora

Do fim do século XIX até as primeiras décadas do século XX, mudanças socioeconômicas ocasionadas pela implantação do regime republicano no país, pelo processo de urbanização e industrialização, pelas duas guerras mundiais e seus efeitos nas mentalidades da sociedade da época, pelas conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação, coincidiram com a eclosão das primeiras reivindicações do feminismo que, nos países onde chegou, atingiu várias gerações de mulheres, ao alertar para a opressão e para a desigualdade social a que estiveram até então submetidas. (ALMEIDA, 1998, p. 26-27).

Os efeitos tangenciados a partir dessas modificações, caminharam para novas configurações no âmbito social, sobretudo, no que se refere ao lugar ocupado pelas mulheres. Dessa maneira, a abertura do magistério para as moças “[...] aparecerá, desde o início, como a profissão ideal, a única bem aceita socialmente. Deste modo, as escolas normais serão o caminho não só para aquelas que precisam trabalhar, como também para as que desejam estudar um pouco mais.” (LOURO, 1997, p. 198). Mesmo com o acesso a uma formação diferenciada, com relação a educação recebida pelos homens, essa abertura foi compreendida enquanto sendo um marco histórico para as mulheres, pois possibilitou a ascensão a outros espaços que não fossem o lar ou a igreja.

O magistério representou para as mulheres uma oportunidade de se inserir em atividades profissionais. Para além, pode ser entendido enquanto sendo um ponto de partida para que as mesmas tivessem acesso a outros espaços, até então, ocupados apenas por homens. Mediante esse cenário, novas relações sociais foram desencadeadas, Almeida (1998) discursa que

Na primeira metade do século XX, o magistério primário no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na frequência das Escolas Normais pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres. Isso, em parte, pode ser explicado pelo crescimento da escolaridade obrigatória, dado que as mulheres -, que até o século XIX somente tiveram acesso à educação religiosa ministrada nos conventos, pela lei de 5 de outubro de 1827 -, adquiriram o direito à educação, pelo menos em tese. (ALMEIDA, 1998, p. 65).

Os efeitos desencadeados perante o processo de feminização do magistério, ratificaram profundas mudanças dentro da profissão docente, podendo ser identificadas até os dias de hoje. Cabe destacar que os estereótipos associados ao feminino na esfera social, são trazidos para dentro da docência, passando a representar as professoras, tendo em vista que as mesmas são consideradas numa escala de bondade, doçura, conforme foram condicionadas. De acordo com a respectiva autora, os efeitos desse processo de feminização do magistério, podem ser explicados pelo fato de

Durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse. (ALMEIDA, 1998, p. 23-24).

O uso da nomeação “tia” para se referir a professora, por exemplo, muito recorrente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pode ser entendido enquanto parte desse movimento que busca associar a figura da professora enquanto sendo uma extensão da maternidade, do espaço doméstico. No que segue, essa configuração contribui para a perca da profissionalização da professora, pois a mesma não é vista primeiramente enquanto profissional, mas enquanto uma mulher, ou seja, enquanto uma possível mãe, babá, cuidadora. Podemos perceber esses atributos que são colocados para as mulheres na Oração do Mestre da chilena Gabriela Mistral,

Senhor! Tu que me ensinaste, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de mestra que tiveste na terra. Dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos os instantes. (...) Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não ti carne da minha carne. Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o meu verso perfeito e deixar gravada na sua alma a rainha mais penetrante melodia, que assim ainda há de cantar, quando meus lábios não cantarem mais. (Gabriela Mistral, Oração do Mestre, Revista do Ensino, 1930).<sup>48</sup>

Conforme mostra a Oração do Mestre da Gabriela Mistral (1930), atributos como o amor, o ser mãe, ato de vocação e exercício de missão, estiveram ancoradas na docência quando exercida por mulheres, estruturando assim, uma realidade diferente da docência quando exercida por professores homens, por exemplo. Em suma, esse processo desencadeou uma representação errônea das professoras, mas também contribuiu para a perca da identidade profissional dessas profissionais.

---

<sup>48</sup> LOPES, Eliane Maria Santos Teixeira. “A educação da mulher: a feminização do magistério”. In: Teoria e Educação, v. 4, 1991. p. 36.

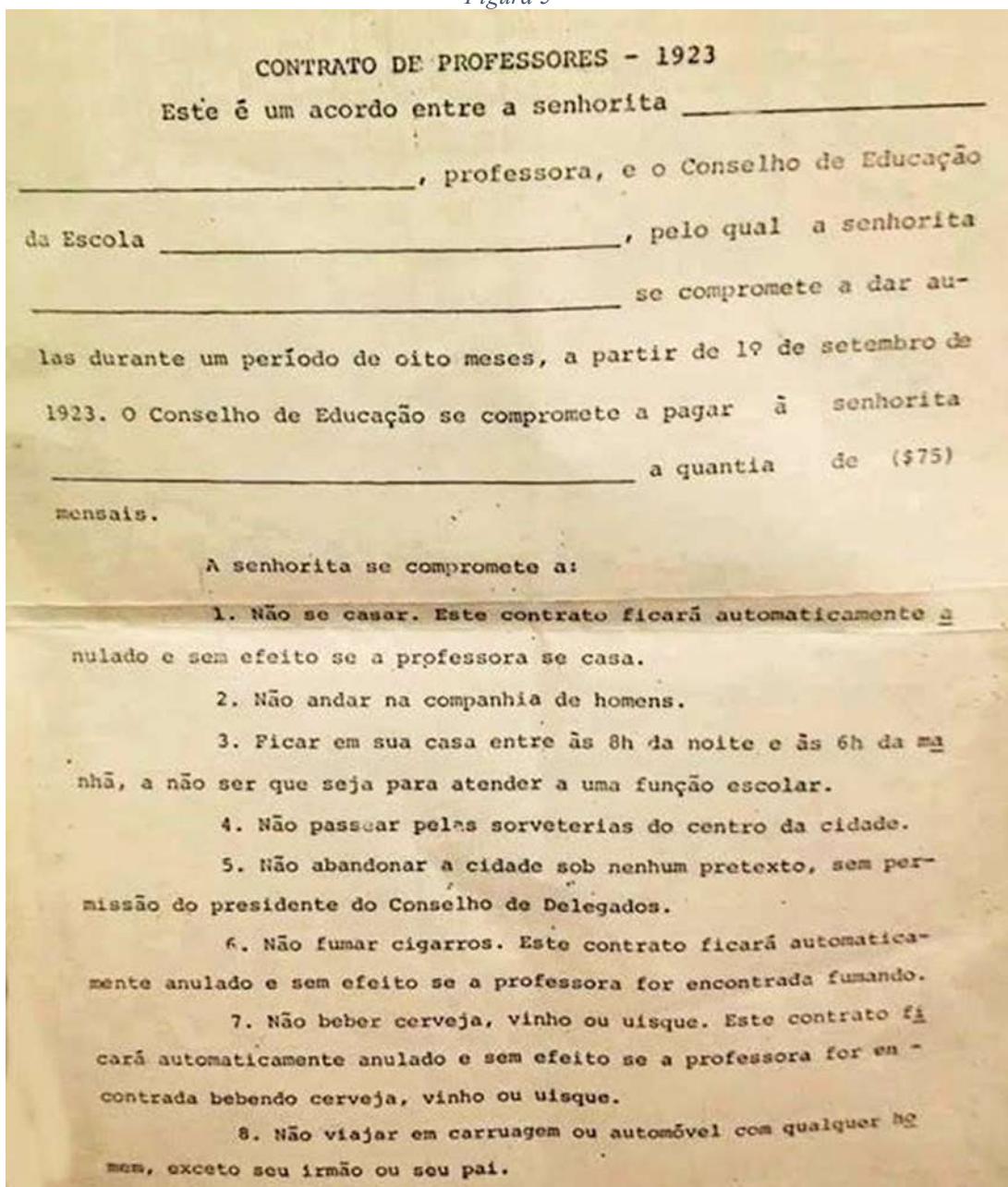
Sob outro viés, atuar no contexto da docência, mesmo que ainda expostas as construções patriarcais, representou um importante avanço para as mulheres, pois possibilitou ocupar um espaço que até então se encontrava negado. Além disso, corroborou para desnaturalização das concepções que defendiam que as mulheres não detinham de conhecimentos para exercer alguma função que não fosse a maternidade e/ou cuidadora do lar. Contudo, precisamos lembrar que não foram todas as mulheres que tiveram acesso às salas de aulas, mas apenas aquelas que faziam parte da classe média, enquanto as demais permaneceram recruzadas nos espaços domésticos, ora atendendo aos maridos, outrora servindo de domésticas para outras mulheres.

Dentro desse quadro, a docência esteve marcada por dualidades, tendo como princípios a organização do sistema sexista presente na sociedade. Segundo Louro (1997), ainda que professores e professoras realizassem a mesma atividade profissional, foram diferenciados com base no sistema binário que distingua o trabalho realizado por esses/as profissionais

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, 1997, p. 95-96).

Ao apreendermos as dualidades colocadas para professores e professoras no âmbito da sua atuação profissional, percebemos que essas dicotomias configuram distintas realidades para ambos, marcado por desníveis e hierarquias. As mulheres, por sinal, eram colocadas dentro de um conjunto de normas e regras que regiam não apenas sua vida profissional, mas também suas relações pessoais. A propósito, o contrato de professora, datado em 1923, se encontra regulamentado dentro de uma perspectiva machista, sexista, que configurava às mulheres para além de um acordo com estado, uma verdadeira composição com os valores patriarcais.

Figura 5

Fonte: Internet<sup>49</sup>

O respectivo contrato, coloca em ênfase as exigências impostas às mulheres que desejavam adentrar ao campo da docência, como também, reforça o controle em torno do feminino, dos seus corpos e práticas. Na medida em que as mulheres são regidas dentro desses parâmetros, perdem a autonomia sob os seus corpos, pois são consideradas propriedades dos

<sup>49</sup> Contrato de professora, datado em 1923. Disponível em <<https://www.naomekahlo.com/professora-voce-trabalha-ou-so-da-aula/>> Acesso em: 15 fev. 2019.

homens, sendo também, reguladas conforme seus princípios. No que se refere aos moldes que permeia essas relações, Louro (1997) nos diz que

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. (LOURO, 1997, p. 104).

Em suma, a profissão docente estaria condicionada a uma vida “decente”, conforme os interesses patriarcais propunham. As mulheres que não se enquadrassem nessas proposições pontuadas por Louro (1997), não eram consideradas dignas de atuarem nesse campo profissional, pois não deteriam da pureza, habilidade e vocação para essa atividade profissional.

## 5 DESCONSTRUÇÕES DE GÊNERO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PEDAGOGIAS OUTRAS

Figura 6



Fonte: Internet<sup>50</sup>

Neste capítulo, discutiremos os princípios que orientam a educação infantil, atentando para as particularidades apresentadas por esse contexto. Para efeito, trataremos das especificidades que são demandadas aos/as professores/as que atuam nessa etapa, haja vista que o mesmo se encontra norteado a partir de diferentes perspectivas, entre elas, o eixo do cuidar e do educar. Por fim, analisaremos como os arranjos socioculturais – principalmente com relação as representações de gênero(s) – tem delimitado as experiências docentes nesse campo profissional, reduzindo muitas vezes as possibilidades de inserção nesse território, outrora, reproduzindo os modelos que foram cristalizados para o mesmo.

<sup>50</sup> *School Teacher* - c. 1668. Pintura óleo sobre tela de Jan Steen. Disponível em <<http://www.arteeblog.com/2015/10/10-pinturas-sobre-professores.html>> Acesso em: 02 abr. 2019.

### 5.1 A Educação Infantil enquanto um território outro: de que lugar estamos falando?

A educação infantil pode ser compreendida enquanto sendo a primeira etapa da educação básica, responsável pelo processo formativo de crianças com idade entre 0 e 5 anos<sup>51</sup>. Cabe destacar, que essa etapa se encontra demarcada por um conjunto de especificidades, tendo em vista que desenvolve um trabalho com crianças inseridas numa faixa etária que requer alguns cuidados. Assim sendo, a criança desse ciclo deve ser entendida enquanto sendo “[...] um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes como base para seu desenvolvimento.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 137).

Nesta perspectiva, torna-se imprescindível uma atenção para as práticas que integram a formação desses indivíduos, bem como, para as ações realizadas nesse espaço, entendendo que são demandadas uma série de atribuições para os/as professores/as que atuam nesse campo profissional. Com relação as particularidades que emergem dessa etapa, Bujes (2001) salienta que

[...] a experiência na educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. (BUJES, 2001, p. 21).

Entretanto, a preocupação com a elaboração de uma proposta pedagógica que viesse orientar e fundamentar os processos que permeiam a formação das crianças, pode ser considerada como sendo um fenômeno recente no Ocidente. Isto porque, durante muito tempo a infância não foi compreendida enquanto uma fase específica do desenvolvimento humano, não sendo reconhecida ou mesmo negada as especificidades presentes nesse ciclo. Para efeito, as crianças foram concebidas a partir de diferentes concepções, ora entendidas enquanto sendo pequenos adultos, outrora, na qualidade de um objeto divino, misterioso, como no caso das classes sociais mais privilegiadas (OLIVEIRA, 2005, p. 58).

Imerso nesse cenário, percebemos que a não existência de uma compreensão em torno da infância, bem como, das necessidades das crianças, desencadeou diversas problemáticas

<sup>51</sup> Conforme a resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010, fica posto que:

Art. 3º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter idade de 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 4º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 3º deverão ser matriculadas na Pré-Escola. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15249-rceb00610&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15249-rceb00610&Itemid=30192)> Acesso em: 02 abr. 2019.

sociais, pois, durante muito tempo esses indivíduos ficaram a mercê de um tratamento e cuidado adequado. Para efeito, o surgimento das primeiras instituições de educação infantil ocorreu de maneira tardia, estando também, assentado numa série de impasses que refletiam a ausência de uma proposta pedagógica que dialogasse diretamente com os anseios dos seus indivíduos. Ao tecer uma análise histórica acerca dessa realidade, Bujes (2001) destaca que

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. (BUJES, 2001, p. 13).

Conforme aponta a autora (2001), na ausência de uma instituição específica, bem como, de uma proposta pedagógica que viesse nortear a formação dos seus indivíduos, a educação das crianças ocorria tanto no seio familiar, como em conformidade com a dinâmica social. Todos esses meandros, corroboraram para a inexistência de uma compreensão acerca da(s) identidade(s) das crianças, das suas particularidades, mas também, para a escassez de um referencial que viessem viabilizar o trabalho desencadeado para com esses indivíduos.

Em decorrência desses fatores, dentre tantos outros, percebemos que o advento dos primeiros espaços de educação infantil, além de tardivamente, ocorreu também de maneira precária. Ainda segundo Bujes (2001)

Por um bom período da história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. Isto nos permite dizer que a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história. (BUJES, 2001, p. 13).

No Brasil, o surgimento das primeiras instituições de educação infantil, pode ser considerado enquanto um acontecimento recente, sendo também, fruto de muita luta, como nos mostram os documentos e estudos realizados nesse campo. De acordo com Oliveira (2005), “Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil.” (OLIVEIRA, 2005, p. 91), estando as crianças, quase sempre sob a responsabilidade e cuidados da figura feminina.

A reprodução dessa realidade, contribuiu significativamente para a naturalização das fundamentações arcaicas que colocavam as mulheres enquanto sendo as pessoas mais adequadas para realizarem um trabalho com as crianças, pois dentro de uma visão patriarcal, as mesmas deteriam de “instintos” e/ou “dons maternos”.

Todavia, as mudanças desencadeadas em meio as transformações vivenciadas no campo social, político e cultural, possibilitaram uma modificação em torno dessa realidade, vindo incorporar novos sentidos e perspectivas para repensar a educação das crianças. Ainda assim, precisamos ressaltar que permaneceram fortes vestígios desses arranjos, principalmente, quando colocamos em evidência as questões que englobam a educação das crianças, bem como, as fundamentações que permeiam o cuidar e educar nessa fase. Perseguindo esse viés, Oliveira (2005) sinaliza para os fatores que tangenciaram a configuração dessa realidade, dentre eles

A modificação de uma série de fatores ligados à inserção social das famílias e, particularmente, à entrada das mulheres no mercado de trabalho foi acompanhada pelo aparecimento de concepções que defendiam o cuidado e a educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas como alternativas valiosas de promoção do desenvolvimento infantil. Para que isso ocorresse, foi necessário superar representações sociais que associavam essas instituições a órgãos assistências e filantropia. (OLIVEIRA, 2005, p. 167).

Mediante esse quadro de mutações, foram sendo fundadas as primeiras instituições responsáveis por desenvolver uma proposta de trabalho com o público infantil. Contudo, as mesmas surgiram numa perspectiva de assistencialismo e/ou filantropia, voltadas especialmente para o atendimento das necessidades das camadas mais populares. Por outro lado, percebemos que as mesmas despontaram em paralelo com os aspectos socioculturais da época, servindo para reproduzir os padrões dominantes, em outros momentos, para legitima-los perante a sua materialização.

As mulheres, por exemplo, foram interpeladas a partir dessas construções socioculturais, sendo caracterizadas a partir dos estereótipos que haviam sido naturalizados para o gênero feminino. Desse modo, na medida em que realizavam um trabalho educativo na formação das crianças, foram interpretadas na qualidade de mães postiças, cuidadoras, babás e/ou tias. Com base no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (1996), podemos compreender que

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998, p. 16).

A existência de diferentes concepções em torno das instituições de educação infantil, dos/as seus/suas profissionais, assim como, das especificidades que marcam a infância, contribuiu para a eclosão de diversas perspectivas com relação ao trabalho desenvolvido com

as crianças. Quando colocamos em evidência o contexto brasileiro, devemos suscitar que durante muito tempo a “[...] concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade.” (BRASIL, 1998, p. 16).

Imerso nessas situações, os princípios que nortearam os fundamentos da educação infantil seguiram sofrendo uma série de adequações, revendo seus conceitos e incorporando outras perspectivas em torno das suas práticas, na tentativa de corresponder aos anseios e exigências dos indivíduos inseridos nesse espaço. Sob outro viés, podemos compreender essas mutações enquanto resultado dos processos globalizantes vivenciados nas últimas décadas, haja vista que os mesmos tem imposto novas demandas para os espaços sociais/institucionais.

Sendo assim, é possível observar um movimento de mudanças nesse campo, o qual caminha – ainda que lentamente – para o aperfeiçoamento das práticas tecidas nos espaços de educação infantil. De acordo com os dados do RCNEI, a “[...] expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias.” (BRASIL, 1998, p. 11). A configuração desse encadeamento, tem demandado novas exigências para as instituições de ensino, recolocando o debate acerca das especificidades da educação infantil no centro das políticas educacionais.

Vislumbrando uma clareza acerca dos parâmetros que regem a educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 –, no âmbito do Capítulo II, artigos 29 e 30, discorre acerca dos princípios que norteiam essa etapa. Em conformidade com a respectiva lei, fica posto que

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1998, p. 22).

Mediante as definições evidenciadas pela LDB, fica notável que dentre os objetivos traçados para a educação infantil, busca-se dar continuidade as ações desenvolvidas pela família e comunidade, durante o processo formativo das crianças. Para tanto, almejando o atendimento dos seus interesses e necessidades, far-se-á necessário traçar metas e propostas que propiciem o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais dos indivíduos inseridos nesse ciclo, como prevê o artigo 29.

Noutro prisma, como ressaltado no artigo 30, a educação infantil será oferecida em duas etapas, em creches – ou entidades equivalentes – para as crianças com até 03 (três) anos de idade e pré-escola para aquelas de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos. Embora sejam compreendidos enquanto complementares, marcado por uma certa similaridade, os respectivos espaços desenvolvem trabalhos específicos, de acordo com a faixa etária das crianças. Considerando tais questões, Bujes (2001) sinaliza que

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (BUJES, 2001, p. 15).

Nesta direção, os espaços de creche e pré-escola, foram sendo moldados a partir de diferentes perspectivas, obedecendo aos arranjos socioculturais e políticos disponíveis em cada época. Sob outro viés, podem ser considerados enquanto um importante ponto de partida para estruturação de outras relações nesses espaços. No que se refere a creche, Oliveira (2005) pontua que a mesma

[...] historicamente vista como refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados domésticos, tem definido a infância como uma questão de ordem privada e não tem considerado devidamente a comunidade maior como corresponsável pela educação dos pequenos. Nessa ótica, o peso recai todo sobre a família. A creche se apresenta apenas como substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera muito imediata. Com isso tem construído um retrato da infância descolado de sua sociedade e de sua cultura específicas. (OLIVEIRA, 2005, p. 43).

Em meio as colocações de Oliveira (2005), fica notável que o caráter assistencialista presente nas creches, corroborou diretamente para a ausência de uma proposta pedagógica que viesse mediar as ações realizadas nesse espaço. Outrossim, também desencadeou algumas consequências para as identidades dos/as profissionais que atuam nesse espaço, pois a educação oferecida nessa etapa foi vista como substituta da família, não sendo entendida enquanto complementar a mesma.

Na contramão desse movimento, assumimos a proposta do artigo 29 da LDB, concebendo a creche e pré-escola enquanto sendo instituições que realizam uma função de [...] complementação e não de substituição da família como muitas vezes foi entendido. Assim, elas deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para o seu desenvolvimento e para a sua felicidade.” (CRAIDY, 2001, p. 24).

É possível observar que os/as profissionais que atuam nesse espaço foram caracterizados na ótica dos arranjos familiares, lembrando que dentro da estrutura patriarcal, o cuidado e a educação das crianças foram delegados apenas às mulheres. Perseguindo esse viés, a “[...] preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos.” (BRASIL, 1998, p. 17). Todavia, como prevê o RCNEI

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, p. 17).

Significa, portanto, assumir a educação infantil enquanto uma etapa da educação básica, caracterizada por parâmetros e diretrizes próprias, que norteiam as ações desenvolvidas nesse espaço. Consiste também, na necessidade de romper com os estereótipos e estigmas que cercam esse território, tendo em vista que os mesmos são utilizados para reproduzir ou mesmo reiterar um conjunto de desigualdades, sobretudo, no cenário das relações de gênero. Quanto as pré-escolas, Oliveira (2005) alerta que

[...] mesmo quando em busca de uma identidade própria dentro do sistema de ensino, tem, em geral, adotado uma concepção de ensino individualista e apartada do ambiente social, propondo à criança atividades pouco significativas para sua experiência pessoal, realizadas dentro de rígidas rotinas e em turmas organizadas segundo princípios de seriação. (OLIVEIRA, 2005, p. 43).

Essas dificuldades apontadas por Oliveira (2005), decorrem justamente do caráter recente que a educação infantil ocupa na contemporaneidade. Nesse sentido, sua matriz permanece em processo de revisão, na tentativa de corresponder aos interesses e necessidades apresentados por essa etapa da Educação Básica. Em outros termos, as condições necessárias para o desenvolvimento das crianças precisam ser asseguradas, pois, “[...] as creches e pré-escolas são direito tanto das crianças como de seus pais e são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial como muitas vezes foram consideradas. (CRAIDY, 2001, p. 24)”.

## 5.2 O/A professor/a da Educação Infantil e suas especificidades: algumas implicações

Quando as crianças brincam  
E eu as oiço brincar,  
Qualquer coisa em minha alma  
Começa a se alegrar.”  
Fernando Pessoa<sup>52</sup>

Tratar das particularidades que emergem da educação infantil, sobretudo, das especificidades que cercam os/as professores/as que atuam nesse contexto, demanda uma compreensão em torno das peculiaridades dessa etapa, bem como, das exigências impostas aos/as seus/suas profissionais. Esse movimento se faz necessário, na medida em que as ações presentes nesse contexto multifacetado, ainda se apresentam carregadas por um conjunto de estereótipos, não havendo muitas vezes, uma clareza em torno da sua proposta educativa e da sua função social. Ao desdobrar uma atenção acerca dessa realidade, Oliveira-Formosinho (2008) defende que

[...] o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras [educadores] de infância. Os próprios actores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores de ensino primário. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 135).

A docência no contexto da educação infantil, situa-se num universo demarcado por um conjunto de símbolos, sentidos e pré-conceitos que são reproduzidos no âmbito das ações e discursos presentes nesse espaço. Em detrimento disso, cotidianamente os/as professores/as inseridos nesse terreno se esbarram em distintas situações, baseadas quase sempre, nas construções socioculturais que foram naturalizadas para o mesmo.

Assim sendo, as identidades desses/as profissionais seguem sendo constituídas em meio as relações desencadeadas ao longo desse processo. A atuação das professoras, por sua vez, se encontra assentada dentro de uma estrutura patriarcal, pois, a docência é entendida enquanto sendo uma extensão da maternidade, reduzindo o *status* de profissão para uma espécie de função materna, de cuidado com as crianças. Em contrapartida, a representação docente masculina não é reconhecida dentro desse território, tendo em vista, que os professores homens não atendem aos pré-requisitos determinados pelas normas patriarcais presentes nas instituições. Nas considerações de Sayão (2005)

---

<sup>52</sup> PESSOA, Fernando. Quando as crianças brincam. Disponível em <<https://lunetas.com.br/poemas-sobre-infancia/>> Acesso em: 03 abr. 2019.

Os modelos socialmente construídos de mulheres —cuidadoras<sup>1</sup> e homens —provedores<sup>2</sup> talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a apostila de que os docentes —não dariam conta do recado!, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem —como cuidar!. Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como —cuidadoras<sup>1</sup> de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância (SAYÃO, 2005, p. 177).

Contudo, o recente debate travado na academia e produções científicas tem buscado desmitificar essas relações, entendendo que as mesmas são maléficas para o campo da educação. Os/as pesquisadores/as, por sinal, vêm atentando para as questões contemporâneas que afloram ao redor dessa etapa, ao mesmo tempo, tem apontado para a necessidade de construir outras experiências nesse território. Assim, pontos e contrapontos que cercam esses/as profissionais tem sido amplamente discutidos, na perspectiva de atender as suas necessidades, mas também, de romper com os arranjos que reiteram a reprodução e manutenção de concepções arcaicas.

Por outro lado, é nítido que durante um longo período da história, esse espaço esteve demarcado apenas na arena do cuidar, não exigindo dos/as responsáveis, uma formação específica para atuar no trabalho com crianças. Isto porque, o caráter de assistencialismo e filantropia presente nessas instituições, corroborou para uma ideia de docência enquanto sendo extensão da maternidade. Todavia, Oliveira (2005) alerta para esses arranjos, pois considera que os mesmos são prejudiciais para as instituições, haja vista que

Esse modelo familiar/materno de cuidado e educação de crianças pequenas, portanto, nega a existência de profissionalização. Basta a transposição de competências maternais para orientar o trabalho com o grupo de crianças, embora o modelo envolva uma dimensão nova: a de prestar cuidados a filhos alheios. Desse profissional requer-se paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil. Pouco se exige em termos de conhecimento mais elaborado acerca das funções da educação infantil e sócio históricas do desenvolvimento das crianças [...] (OLIVEIRA, 2005, p. 24).

Como apontado por Oliveira (2005), a manutenção desses desencadeamentos, trouxeram significativas consequências para os espaços de educação infantil, tendo em vista que pessoas com pouca ou mesmo sem nenhuma formação específica, puderam adentrar para esse campo de atuação profissional, passando a exercer a docência sem nenhum conhecimento mínimo acerca da profissão. Para efeito, exigia-se dos/as mesmos/as, apenas um certo domínio nas habilidades do trato e cuidado com crianças.

Nisso, os/as responsáveis por esses espaços, não detinham necessariamente de um conhecimento acerca da infância, das especificidades e necessidades apresentadas pelas

crianças situadas nessa fase, muito menos, de uma proposta de ensino que contemplasse os princípios da educação infantil. A inexistência de uma proposta pedagógica que viesse nortear o trabalho realizado com crianças, resultou na ausência de uma contribuição efetiva no processo de formação e desenvolvimento das habilidades desses/as sujeitos/as. Nesse sentido, vislumbrando a incorporação de outros sentidos e práticas nas circunstâncias da educação infantil, o RCNEI afirma que

[...] faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil. (BRASIL, 1998, p. 41).

Como prevê o RCNEI, faz-se necessário pensar a profissionalização dos/as profissionais inseridos no contexto da educação infantil, visando assim, romper com os resquícios e fundamentações arcaicas que estiveram moldando esse espaço. A formação de professores/as, tanto a nível inicial como continuada, deve ser considerada enquanto um caminho necessário e seguro, pois pressupõe um conjunto de elementos teóricos que possibilitam uma atuação reflexiva desses/as profissionais, tendo como base, as necessidades dos indivíduos. Por outro lado, precisamos desconstruir os modelos cristalizados para essa profissão, sobretudo, aqueles assentados na ordem das estruturas de gênero.

Em suma, a organização dessa etapa deve considerar o atendimento dos interesses e necessidades das crianças, mas também, garantir as condições necessárias para que os/as profissionais que atuam nesse espaço venham corresponder as exigências esperadas para essa etapa da educação básica. Com base nas conquistas alcançadas nas últimas décadas, o RCNEI advoga que

[...] os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. (BRASIL, 1998, p. 23).

Perseguindo esse viés, esses dois eixos, educar e cuidar, devem nortear a ação educativa presente nas instituições de ensino, vindo também, orientar os/as professores/as mediante a sua atuação profissional. Na concepção de Bujes (2001), devemos considerar o educar e o cuidar na educação infantil enquanto sendo processos complementares e indissociáveis. Entretanto, a referida autora nos alerta para o fato de que na prática, tanto o cuidado quanto o educar, têm

sido compreendidos de forma muito estreita, necessitando assim, de uma fundamentação teórica mais consistente na formação desses/as profissionais.

Para Oliveira-Formosinho (2008), “[...] existe na educação de infância uma interligação profunda *entre educação e “cuidados”*, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora [educador] por comparação com o dos professores de outros níveis educativos.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 137). Desse modo, os/as professores/as atuantes nesse contexto não devem ser comparados com os/as profissionais que atuam em outras etapas, haja vista a especificidade do trabalho desenvolvido na educação infantil.

Partindo desse princípio, torna-se necessário ampliar uma compreensão em torno do cuidado e educação das crianças, de modo que essas práticas sejam entendidas em sua integralidade, garantindo assim, os mecanismos fundamentais para a formação dos seus indivíduos. Contudo, ao analisarmos essas diretrizes numa perspectiva histórica, percebemos que o cuidar sempre esteve assentado numa perspectiva reduzida, não sendo concebida a função educativa por traz da mesma. Sendo assim,

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL, 1998, p. 24).

Conforme destacado pelo RCNEI, o cuidar deve ser compreendido enquanto sendo parte de uma proposta pedagógica mais ampla, não se restringindo ao mero atendimento de atividades pontuais. Bujes (2001), sinaliza que o cuidado “[...] tem significado, na maioria das vezes, realizar as atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação.” (BUJES, 2001, p. 16). Contudo, precisamos alargar as possibilidades em torno do mesmo, a partir de uma proposta pedagógica que possibilite o atendimento dos interesses/as de seus/suas sujeitos/as. Outrossim, o ato de cuidar deve incluir

[...] preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamentos da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança (de querer estar sozinha, de ter direito aos seus ritmos, ao seu “jeitão”) até a consideração de que a creche não é um instrumento de controle da família [...]. (BUJES, 2001, p. 16).

Pensar o cuidado na educação infantil a partir de outro viés, consiste em superar os princípios básicos de higienização e alimentação que durante muito tempo foram tomados enquanto sendo sinônimos do trabalho realizado nesse contexto. Compreender, pois, a

especificidade que decorre das ações demandadas nessa etapa, consiste em colocar em questão a necessidade de uma formação específica para os/as profissionais que atuam ou desejam ingressar nesse espaço. Em contrapartida, pode ser considerado enquanto uma alternativa para desmitificar a ideia de docência enquanto sendo uma atribuição feminina.

No que se refere a esfera do educar, seu desencadeamento deve ocorrer em paralelo com as ações do cuidado, através de uma proposta pedagógica que venha propiciar o desenvolvimento das habilidades das crianças em todas as suas dimensões. Assumindo essa perspectiva, o RCNEI considera que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Educar no contexto da educação infantil, significa compreender e principalmente reconhecer a necessidade de um viés político e pedagógico que direcione as ações desenvolvidas no trabalho com as crianças. Perpassa também, a incorporação de um olhar sensível para com os/as sujeitos/as inseridos nesse espaço, de modo que os/as mesmos/as venham ser compreendidos/as enquanto sujeitos/as de direito, tendo assegurado os seus interesses e necessidades. Todavia, Kramer (2008) nos alerta que

As exigências da realidade da educação infantil nos colocam ante um campo complexo e multifacetado que exige reflexões sobre como as marcas culturais de um profissional de nível inferior estão estranhadas em nós. Esse fazer, com a conotação de “cuidar”, passou a ser “atividade de mulher”; o que exige pouca qualificação. (KRAMER, 2008, p. 124- 125).

Ressignificar essas marcas culturais, de modo que as representações desses/as profissionais sejam compreendidas a partir de um viés profissional, deve ser considerado enquanto uma urgência a ser alcançada por esses espaços. Outrossim, pensar as especificidades que decorrem desse contexto, entendendo-o enquanto sendo a primeira etapa da educação básica, possibilitará romper com o *status* de assistencialismo que esteve presente durante muito tempo. Ainda segundo a respectiva autora, essa mudança se faz necessária, pois

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão. (KRAMER, 2008, p. 125).

Vislumbrando a estruturação de outras relações e princípios que venham nortear o ensino nos espaços de educação infantil, a formação de professores/as deve ser considerada enquanto elemento fundamental para a construção de uma nova realidade. Partindo dessa perspectiva, Sayão (2005), considera que um importante passo para o rompimento das fundamentações arcaicas que ainda se fazem presentes nesse espaço, consiste em possibilitar outras representações aos/as professores/as. De acordo com a autora,

A atuação de homens no cuidado das crianças pequenas parece ampliar a concepção do gênero, porque confere outros sentidos à ideia reducionista de papéis(funções específicas para homens e mulheres posto que docentes podem exercer o papel ou a função maternal, ampliando-a para a compreensão dos diferentes modos pelos quais o gênero opera estruturando o social e com isso ressignificando a fixidez de tais papéis e funções. (SAYÃO, 2005, p. 192-193).

Sendo assim, a autora defende que a inserção de professores homens nesse território, contribui para a desmitificação da docência na educação infantil enquanto sendo um trabalho feminino, pois, rompe com os estereótipos de gênero reproduzidos nesse campo profissional.

### **5.3 Professores homens no contexto da Educação Infantil: estranhamentos e subversividades em cena**

O homem professor primário é uma aberração, como é o capão de pintos... Exceto o caso raro de uma vocação, um Pestalozzi, um Froebel, o que é exceção, portanto anomalia. Diretor de Instrução que fui, nunca considerei, sem desdém, os raros rapazes que se matriculam nas Escolas Normais: são falidos, que, antecipadamente, capitularam diante da vida, num país em que as utilidades masculinas oferecem compensações másculas (Afrânia Peixoto).<sup>53</sup>

O discurso obsoleto enunciado por Afrânia Peixoto, reverbera um pensamento característico da nossa cultura patriarcal, marcado pela reafirmação das construções socioculturais naturalizadas em torno do gênero. Essas determinações, por sinal, historicamente se encarregaram de demarcar o território masculino e consecutivamente os poucos espaços de atuação feminina, vindo em grande medida, reforçar os arranjos hegemônicos que foram naturalizados para com os/as sujeitos/as. Perseguindo esse viés, também corroboraram para o processo de estranhamento ou mesmo negação das atividades que não estivessem vinculadas dentro desses moldes, atuando, pois, para a construção de uma realidade única, que posteriormente se tornara uma verdade inquestionável.

---

<sup>53</sup> PEIXOTO, Afrânia. **A educação da mulher**. São Paulo, Nacional, 1936.

As imagens veiculadas acerca da docência nos espaços de educação infantil, se encontram justamente assentadas dentro dessas premissas arcaicas, haja vista que esse campo profissional foi naturalizado enquanto sendo um espaço de atuação feminina. Para efeito, foram estruturados um conjunto de mecanismos de regulação, fiscalização e perpetuação dessa ordem, vislumbrando a garantia dos modelos naturalizados para esse campo profissional, mas também, a manutenção dos princípios patriarcais.

Cabe destacar, que as especificidades que cercam a atividade docente nessa etapa estão marcadas por algumas particularidades, que vão desde a faixa etária até às atividades realizadas pelo/a professor/a. Conforme destaca Oliveira (2005)

A profissionalização dos educadores que trabalham na educação infantil é um processo cultural que depende da função atribuída à creche e à pré-escola. Historicamente, a formação do docente da área tem sido extremamente pobre ou inexistente, principalmente a dos que trabalham em creches, área de muita atuação leiga e predominantemente feminina. Isso se deu porque, dentro do quadro de marcantes desigualdades entre as diversas e antagônicas classes sociais existentes em nossa sociedade, a concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado nas creches – particularmente naquelas que atendem crianças filhas de famílias de baixa renda –, fez com que pessoas sem qualificação profissional específica fossem recrutadas para cuidar de crianças e interagir com elas. (OLIVEIRA, 2005, p. 23).

Nesta direção, as representações dos/as docentes que atuam nessa etapa vão sendo constituídas tendo como base as construções socioculturais que são reproduzidas em torno do gênero. Vale salientar, que aqueles/as que não atendem as exigências impostas pelos padrões hegemônicos, não são reconhecidos, muito menos legitimados dentro desse campo profissional, sendo passíveis de sofrerem estigmatização, preconceitos, pois não se encontram dentro dos parâmetros determinados para esse terreno. Sob outro viés, a permanência desses profissionais nesse espaço, caminha para a estruturação de uma nova realidade, pois contraria os modelos hegemônicos, possibilitando outras representações de docentes.

Em suma, a docência quando exercida por homens na educação infantil é tomada enquanto sendo uma situação incomum, uma verdadeira aberração, pois foge das regras determinadas para esse campo profissional. Assim sendo, sua configuração apresentaria um certo perigo, especialmente, com relação a integridade e segurança das crianças, já que dentro da cultura patriarcal os homens têm sido considerados dentro de uma única possibilidade, ou seja, são agressores, violentos e insensíveis. Nisso, os professores homens são tomados enquanto sendo um corpo estranho nesse espaço, pois, não foram imaginados para ocuparem esse campo profissional, historicamente assentado no trabalho desenvolvido por mulheres. Para Connell (2003)

*En vez de que los arreglos sociales sean resultado del cuerpo-máquina, el cuerpo se constituye en un campo en el cual la determinación social hace estragos. Este punto de vista también utiliza metáforas, tomadas ahora del campo artístico y no del de la ingeniería: el cuerpo es un lienzo listo para pintarse, una superficie para grabar, un paisaje para delinear. (CONNELL, 2003, p. 81).*

Perseguindo esse viés, percebemos que o corpo ocupa uma certa centralidade ao longo desse processo, sendo interpelado, reproduzido e codificado a partir das construções que delimitam e moldam sua performance, baseada em sua grande maioria, nas situações que foram naturalizadas para o mesmo. Portanto, deve ser compreendido enquanto estando em permanente ligação com as relações sociais, sendo produto e produzida pelas mesmas. Contudo, sua estrutura tem sido moldada a partir dos valores e práticas determinadas pelo patriarcado, ou seja, se encontra imersa na reprodução das práticas baseadas no machismo e sexism.

Com relação aos corpos masculinos, foram determinados para os mesmos, os espaços de poder, na tentativa da perpetuação dos valores patriarcais dominantes, pois, como coloca Peixoto (1936), as utilidades masculinas ofereceriam compensações másculas para que essa realidade viesse ser possível. Assim, as estruturas patriarcais presentes nos espaços sociais se encarregariam de oferecer condições para que os homens viessem ocupar sempre os melhores e mais vantajosos cargos. Contudo, não seriam aceitos ou bem vistos, em profissões que fugissem das normas determinadas para os mesmos, principalmente, aqueles que se enquadram nas tidas profissões femininas, como a docência na educação infantil, por exemplo. Sanchez (2018), considera que

*El machismo castiga cualquier comportamiento que considere supuestamente femenino en los varones. Desafortunadamente, entre los mismos varones se autoimponen patrones de comportamiento y de pensamiento bajo la amenaza de ser excluidos de la comunidad masculina. (SANCHEZ, 2018, p. 215).*

O exercício da atividade docente no contexto da educação infantil, associado em sua grande maioria ao cuidado, a sensibilidade, segue na contramão das ações que são esperadas para serem realizadas pelos homens. Durante muito tempo, “[...] seja no espaço da intimidade, seja no espaço da expressão pública, essa associação entre gênero feminino e vida reprodutiva foi naturalizada: a maternidade e o amor à criança pequena seria da natureza dos instintos nas mulheres.” (MEDRADO; LYRA, 2008, p. 816).

Com isso, diversas reverberações são geradas, sobretudo, no que se refere ao estranhamento em torno da inserção de professores homens nesse espaço, tendo em vista que o mesmo se encontra demarcado pelas estruturas do gênero. Esse estranhamento, pois, decorre pelo fato do masculino ter sido constituído a partir de um conjunto de parâmetros hegemônicos,

que sempre o representaram a partir de um viés marcado pela ausência de sensibilidade, de delicadeza, de habilidades para realizar um trabalho com as crianças. Segundo Lopes (1991)

[...] se olharmos a iconografia do magistério quando é o homem que ocupa o lugar da docência, como mestre-escola, é (quase) sempre de relho na mão, castigando, corrigindo. Ele é feio, com cara de mau e de bravo. Ele encarna a lei. A profissão é exercida de maneira diferente e espera-se que seja. (LOPES, 1991, p. 38).

O apontamento sinalizado por Lopes (1991), fica notório na pintura de Jan Steen<sup>54</sup>, onde a representação do professor homem se encontra expressa a partir dos aspectos de castigo e frieza para com as crianças. Sob essa égide, percebemos que a figura do professor assume uma posição de poder sob os/as demais, seja mediante a ameaça realizada a partir do uso da palmatoria, seja a partir do medo que gera nas crianças, representadas a partir de um semblante triste, angustiante. Desse modo, podemos afirmar que as principais repercussões geradas em torno dos professores homens que atuam no contexto da educação infantil se encontram interseccionadas com as construções socioculturais que perpassam o masculino.

A obra de Jan Steen, datada em 1894, reflete um pensamento característico da sociedade patriarcal, no qual o homem é interpelado ora pela ameaça/punição, outrora, pelo domínio e poder que exerce acerca dos/as demais. Esses engendramentos arcaicos, contribuem para a não aceitação desses profissionais nesse campo de atuação profissional, pois são tomados enquanto sendo uma ameaça, um perigo, para com a integridade das crianças. Numa pesquisa realizada no contexto da educação infantil, mais especificamente numa creche da cidade de São Paulo, Cruz (1998) pode notar que dentre os fatores que ocasionam certas resistências, rejeições em torno da presença de homens nesse espaço se encontram

[...] o fato de o cuidado com as crianças ser considerado uma função do gênero feminino e as concepções de educação infantil que, ainda fundamentadas numa tradição assistencialista de creche – considerada como substituta da mãe, e onde prepondera uma perspectiva doméstica em oposição a uma perspectiva profissional –, não incorporam os homens em suas propostas. (CRUZ, 1998, p. 244).

Mediante os resultados apontados por Cruz (1998), percebemos que a docência na educação infantil permanece assentada nas construções socioculturais que foram determinadas para esse espaço, vindo reproduzir os modelos e discursos arcaicos naturalizados para o mesmo. Para efeito, essa atividade profissional é assemelhada as funções vinculadas a maternidade, ao mundo doméstico, assemelhando as instituições de ensino a extensão do lar. Em contrapartida, seus/suas profissionais são destituídos de sua identidade profissional, operando para que assumam uma posição materna, por exemplo.

---

<sup>54</sup> Ver figura 6

Por outro lado, percebemos que os sentidos que cercam os professores homens que atuam ou mesmo desejam se inserir nos espaços de educação infantil, se encontra imbricado dentro das concepções arcaicas que estiveram fundamentando os corpos e práticas dos homens. Partindo dessa perspectiva, Connell (2003) destaca que os “[...] *cuerpos no pueden comprenderse como medios neutros de la práctica social. Su misma materialidad es importante. Harán ciertas cosas y otras no. Los cuerpos se encuentran sustantivamente en juego en prácticas sociales como el deporte, el trabajo y el sexo.*” (CONNELL, 2003, p. 91).

Nesta direção, conforme apresenta a autora, os corpos masculinos e femininos vão sendo constituídos a partir dos processos de interação desencadeados em meio a dinâmica sociocultural, porém, sempre obedecendo aos modelos dominantes. Nisso, diferentes sentidos e perspectivas seguem atravessando os mesmos, tendo em vista que o sistema patriarcal determinou lógicas distintas para os homens e para as mulheres no âmbito de sua atuação na sociedade. Os corpos masculinos, por sua vez, foram reproduzidos sob a égide da perfeição, da beleza, baseado nas premissas patriarcais.

Ao pensarmos o corpo masculino exercendo a docência na educação infantil, percebemos que esse corpo torna-se estranho, pois fora pensado para ocupar outros espaços de poder, bem como, intercalado com outras práticas, ações. Na medida em foge das situações naturalizadas, contrariando os modelos determinados para o mesmo, o corpo masculino é reverberado de maneira negativa, de modo que torna-se também incomum. Ao tratar dessas questões, Cruz (1998) nos explica que o

[...] medo manifestado pela presença de homens na creche e também no cuidado de crianças na família, parece estar relacionado a uma concepção da sexualidade masculina como algo incontrolável. Nas representações de masculino podemos encontrar que ele é machão, forte, agressivo, animal, assim, todo homem é potencialmente um agressor. (CRUZ, 1998, p. 244).

Esses dados nos mostram que mesmo os homens buscando assumir outras identidades na contemporaneidade, distante das premissas arcaicas, os mesmos ainda são interpelados a partir dos modelos dominantes. Desse modo, não basta não assumir uma posição hegemônica, faz-se necessário atuar desmitificando as relações que se encontram vinculadas nesses moldes. Nesse meio, romper, com a sentença que determina o masculino no contexto da educação infantil enquanto sendo um sujeito incontrolável, um sujeito que padece de um conjunto de arquétipos negativos, torna-se um caminho necessário.

Na medida em que são interpeladas outras possibilidades para os homens, diferentes daquelas enviesadas no machismo e sexismos estrutural da nossa sociedade, são potencializados

e produzidas novas relações sociais. Dentro desse quadro, os professores homens que se inserem nos espaços da educação infantil, ressignificam esse campo profissional a partir de outros moldes, mas também, corroboram para a vivencia de outras possibilidades assentadas nas masculinidades diversas, encontrando outras alternativas de ser homem, sem ser machista e/ou sexista. Conforme destaca Kaufman (1994)

*Como hombres, necesitamos abogar y organizarnos activamente para apoyar los cambios legales y sociales, en favor de la libertad de elegir los programas de cuidado infantil, las nuevas iniciativas para combatir la violencia de los hombres con programas de acción afirmativa en lugares de trabajo, sindicatos, asociaciones profesionales, clubes, centros religiosos y comunidades. Debemos ver estas acciones no sólo como asuntos de mujeres sino como problemas que debemos encarar y que nos afectan a todos. (KAUFMAN, 1994, p. 20).*

A inserção de professores homens na educação infantil caminha para novas relações no interior das instituições de ensino, desmitificando sobretudo o machismo e sexismo estrutural da nossa sociedade, pois, entende que essas relações são baseadas em práticas negativas, dolorosas para todos/as. Na medida em que os professores homens adentram esse campo profissional, potencializam um repensar em torno de outras situações binárias que se encontram delimitando as experiências sociais, possibilitando assim, rever outras profissões e espaços.

Caminhar nesse movimento, consiste em atender aos anseios e perspectivas dos diferentes sujeitos que já não conseguem se reconhecer dentro dos espaços, moldes e profissões determinados para os mesmos. Para tanto, vale considerar que essas situações seguem sendo naturalizadas e propagadas enquanto sendo verdades universais. Medrado e Lyra (2008), nos explicam que

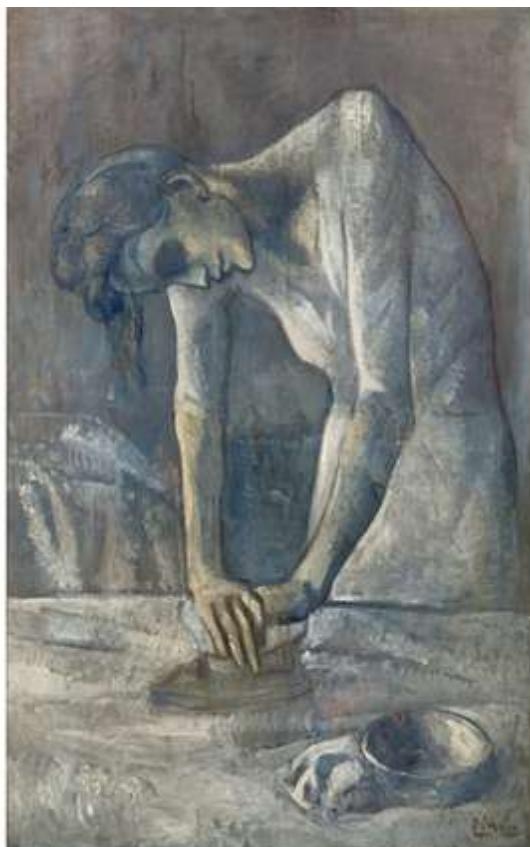
[...] o suposto destino biológico da mulher à maternidade tem sido construído por meio de símbolos, de prescrições religiosas, jurídicas, educacionais, das organizações sociais e das identidades subjetivas. Em contrapartida, o masculino, ao ser associado ‘à produção e administração da riqueza’, é afastado do ‘reino’ da reprodução a não ser pelo sêmen fecundante. Intersubjetividades de mulheres e de homens escapam às prescrições, bem como sua organização social em movimentos políticos. (MEDRADO; LYRA, 2008, p. 823).

Em meio essas correlações, vão sendo instituídas uma série de elementos para a constituição das identidades dos indivíduos, fazendo com que as mesmas sigam sendo reproduzidas sem quaisquer questionamentos. Intervir nessa realidade, consiste em forjar outras possibilidades de existência.

## 6 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHANDO PELAS VEREDAS DA PESQUISA CIENTÍFICA

Qualquer caminho leva a toda a parte.  
 Qualquer ponto é o centro do infinito.  
 E por isso, qualquer que seja a arte  
 De ir ou ficar, do nosso corpo ou espírito,  
 Tudo é estático e morto. Só a ilusão  
 Tem passado e futuro, e nela erramos.  
 Não há estrada senão na sensação  
 É só através de nós que caminhamos.<sup>55</sup>

Figura 7



Fonte: Internet<sup>56</sup>

<sup>55</sup> Poema “Qualquer caminho leva a toda parte” de Fernando Pessoa. Disponível em <<http://arquivopessoa.net/textos/785>> Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>56</sup> Mulher passando roupa. Pintura de Pablo Picasso. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/2012-10-25/nova-obra-de-picasso-e-encontrada-escondida-sob-outro-quadro-do-artista.html>> Acesso em: 24 abr. 2019.

## 6.1 A caminhada investigativa pelo território epistêmico: os primeiros passos

A singularidade que emerge da poética de Fernando Pessoa, traduz um lugar de inventividade e audácia, na medida em que o poeta nos coloca diante de alguns devaneios. Em meio as suas tessituras, o autor retrata os movimentos que permeiam o ato do caminhar. Na mesma medida, nos provoca, inquieta e elucida, instigando a pensar para além desse terreno poético-literário. Em razão disso, tomamos alguns elementos que seguem dando corpo e margem a sua composição, para que assim venhamos refletir acerca dos percursos teórico-metodológicos trilhados ao longo dessa pesquisa. A ideia do caminho enquanto trajeto, seguirá guiando a construção dessa etapa.

No poema que compõe a nossa metodologia, o então autor, descreve “Qualquer caminho leva a toda a parte”. O respectivo trecho, nos incita a pensar a respeito dos caminhos investigativos que são tomados no curso das pesquisas realizadas no campo das Ciências Humanas. Sabendo das implicações e principalmente das consequências engendradas a partir da adesão de instrumentos metodológicos desprovidos de critérios e rigor científico, compreendemos que esse processo deve se encontrar ancorado dentro de um conjunto de procedimentos e fundamentações teórico-metodológicas necessárias ao desenvolvimento das pesquisas científicas.

Sob os delírios poéticos de Fernando Pessoa, diríamos que a investigação científica é uma caminhada que exige um conhecimento acerca do território a ser desbravado. Para Lage (2013)

[...] a pesquisa é um caminho seguro para o processo de construção do conhecimento sobre o mundo, e do autoconhecimento, na medida em que contribui para a organização de estruturas cognitivas, por meio da compreensão de métodos que asseguram não a reprodução do conhecimento, mas a sua (re)elaboração, a partir das experiências de seus sujeitos. (LAGE, 2013, p. 43).

Percorrer esse caminho seguro que é a pesquisa científica, presume que tenhamos traçado um ponto de partida, mas, também, um local de chegada. Numa perspectiva semelhante, Mirian Goldenberg (2004) nos diz que “[...] só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar.” (GOLDENBERG, 2004, p. 14). Pois bem, os objetivos traçados ao longo desse estudo, cumprem exatamente com essa função, indicar os interesses e curiosidades epistêmicas que nos movem durante a pesquisa, especialmente, o lugar onde almejamos chegar com a realização desse estudo.

Nesta perspectiva, trilhar um percurso teórico-metodológico que estivesse fundamentado dentro das exigências da investigação científica, atendendo ao conjunto de

critérios requeridos para com a construção da pesquisa, mas, ao mesmo tempo se encontrasse dialogando com os nossos ideais, exigiu uma compreensão acerca dos principais instrumentos possíveis. Dada a pluralidade de procedimentos, métodos e técnicas que são cabíveis dentro das pesquisas desenvolvidas nas Ciências Humanas, elencamos uma série de critérios e exigências, tendo como princípio, selecionar os dispositivos que melhor se adequassem a nossa proposta.

Para Freire (1996), a pesquisa se encontra entrelaçada com outras dimensões, dentre elas, destaca-se o ensino. Seguindo esse viés, o respectivo autor advoga que não há ensino sem pesquisa, muito menos, pesquisa sem ensino, ambas seriam parte(s) de um mesmo processo. Dito isso, ao destacar as circunstâncias que o condicionam a pesquisar, o mesmo descreve “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, edoco e me edoco. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p. 16). Assim sendo, consideramos que os princípios que norteiam a pesquisa se encontram fundamentados dentro de um universo amplo de significados e possibilidades, contudo, trazem em comum o desejo de conhecer e se debruçar sobre o desconhecido, o estranho.

Na medida em que tomamos a decisão de investigar as relações que emergem em meio a atuação de professores homens no contexto da educação infantil, assumimos um compromisso ético e de respeito com os/as participantes e realidade estudada. Diríamos ainda, que é também uma posição política, pois partimos de uma realidade que nos é comum, todavia, ainda desconhecida, por isso, a necessidade de investigá-la. Como nos lembra Goldenberg (2004), “[...] a escolha de um assunto não surge espontaneamente, mas decorre de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. Essa escolha é fruto de determinada inserção do pesquisador na sociedade.” (GOLDENBERG, 2004, p. 79).

Dada a pluralidade de experiências que cercam os professores homens em seus respectivos contextos e realidades, elencamos criteriosamente os instrumentos a serem utilizados, sempre numa perspectiva ética e de respeito para com o/a outro/a. Para isso, foram necessários o uso de métodos e procedimentos seguros, mas, também, a adoção de uma perspectiva sensível, que incorporasse outros sentidos e sensibilidades para ver/perceber/sentir o outro. Fernando Pessoa nos diz que “Não há estrada senão na sensação, É só através de nós que caminhamos.”. É, pois, através dessa perspectiva que se faz sensível, mas, ao mesmo tempo inventiva, que seguimos criando e caminhando para um horizonte que mesmo distante, se faz possível. Sob esse aspecto, Pedro Demo (1985), discorre

[...] a ciência não é ensinada totalmente, porque não é apenas técnica. É: igualmente uma arte. E na arte vale a máxima: é preciso aprender a técnica, para termos base suficiente; mas não se pode sacrificar a criatividade à técnica; vale precisamente o

contrário; o bom artista é aquele que superou os condicionamentos da técnica e voa sozinho. Quem segue excessivamente as técnicas, será por certo medíocre, porquanto onde há demasiada ordem, nada se cria. (DEMO, 1985, p. 22).

Ainda que muitas vezes fundamentados numa perspectiva técnica, dada as especificidades e exigências que são postas a pesquisa científica, não nos restringimos a mesma. No transcurso do nosso estudo, buscamos incorporar perspectivas outras, que apontem para a construção de uma nova realidade no cenário da produção científica. Esse movimento epistêmico, se apresenta não apenas enquanto uma alternativa possível, mas, principalmente, como uma proposta insurgente, pois recria as possibilidades nesse território, tomando outras ferramentas e parâmetros que se distanciam dos instrumentos convencionais. Partindo dessa premissa, Demo (1985) destaca que

A criatividade científica é a filha legítima da utopia da ciência. Criar significa não submeter-se aos parâmetros do já conhecido, do já visto, do já acontecido. Quer dizer contestar as coisas como se apresentam e partir para outra alternativa de composição. Quer dizer não tomar a história passada como parâmetro do futuro. Quer dizer acreditar no novo, no inesperado, na virada, no salto qualitativo. (DEMO, 1985, p. 76).

Entendemos que essa criatividade científica, da qual nos fala Demo (1985), deve ser concebida enquanto um dos pilares das investigações realizadas no campo científico. Assim, pesquisamos para conhecer o desconhecido, para compreender aquilo que nos é estranho, para responder as nossas dúvidas. Contudo, na medida em que pesquisamos, também criamos, aprendemos, damos margem a nossa inventividade, nos questionamos e ressignificamos o nosso eu. Partindo desse princípio, a pesquisa soa enquanto espaço de conflitos, aprendizagens múltiplas e novos conhecimentos. Lage (2013), ao tratar dessa realidade, discorre que

[...] o processo de conhecimento pela pesquisa leva o confronto da teoria com a prática e a análise criteriosa que permite a (re)elaboração crítica do conhecimento, a partir da experiência do método que permitirá o estudante a compreender os caminhos metodológicos para refletir sobre os dilemas e curiosidade científicas, descobrindo-se na construção do processo epistemológico. (LAGE, 2013, p. 46-47).

Sendo assim, ao longo da nossa investigação epistêmica, buscamos atender todos os critérios exigidos para a elaboração de uma pesquisa científica, atrelando rigor e disciplina a cada etapa do nosso trabalho. Em suma, recriamos outras possibilidades que se fazem possíveis durante o desenvolvimento desse estudo. Como coloca Fernando Pessoa “Nossa própria viagem

é viajante e estrada”<sup>57</sup>, ainda que muitas vezes arriscada, se faz possível. Nessa viagem, pois, “Ir é ser. Não parar é ter razão”<sup>58</sup>.

## 6.2 Abordagem da pesquisa

De um mesmo local, se é possível tomar diferentes direções para o início de um percurso, de uma caminhada. Imaginemos os pontos cardeais, muito utilizados para localização cartográfica, nele, podemos encontrar quatro pontos principais: Norte, Sul, Leste e Oeste; os quais, apontam para possibilidades distintas. Poderíamos em uma dada situação nos questionarmos, qual direção seguir? Essa pergunta, se torna fácil de ser respondida, na medida em que sabemos onde desejamos chegar. Pois bem, quando pensamos a abordagem de uma pesquisa, também nos deparamos com diversas possibilidades. Ainda assim, devemos ter em mente que o melhor caminho a ser seguido é aquele que dialoga diretamente com o nosso objeto de estudo, com as especificidades apresentadas pelo mesmo.

Perseguindo essa ideia, os critérios elencados para a escolha da nossa abordagem, estiveram centrados dentro das proposições do nosso estudo. Dito isso, tomamos os tensionamentos ocorridos na esfera das relações de gênero nos espaços da docência, mais especificamente, os enfrentamentos que decorrem da inserção dos professores homens no contexto da educação infantil. Tendo claro, portanto, os diferentes dispositivos que corroboram para a produção dessa realidade, optamos pelo trabalho com a abordagem qualitativa, haja vista que esse procedimento “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21).

Nesta perspectiva, compreendemos que a abordagem do tipo qualitativa é a que melhor se enquadrava no nosso estudo, pois nos possibilitou estudar a realidade que cerca os professores homens no contexto analisado, vindo extrair da mesma, os elementos que consideramos necessários para tecer nossas considerações. Sob esse viés, seu caráter investigativo, contempla as variáveis que cercam o fenômeno estudado, nos fazendo enxergar

---

<sup>57</sup> Trecho do poema “Qualquer caminho leva a toda parte” de Fernando Pessoa. Disponível em <<http://arquivopessoa.net/textos/785>> Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>58</sup> Trecho do poema “Qualquer caminho leva a toda parte” de Fernando Pessoa. Disponível em <<http://arquivopessoa.net/textos/785>> Acesso em: 23 jan. 2018.

a peculiaridade que brota de cada caso. Nas considerações de Lage (2013), suas vantagens estariam assentadas no fato de que

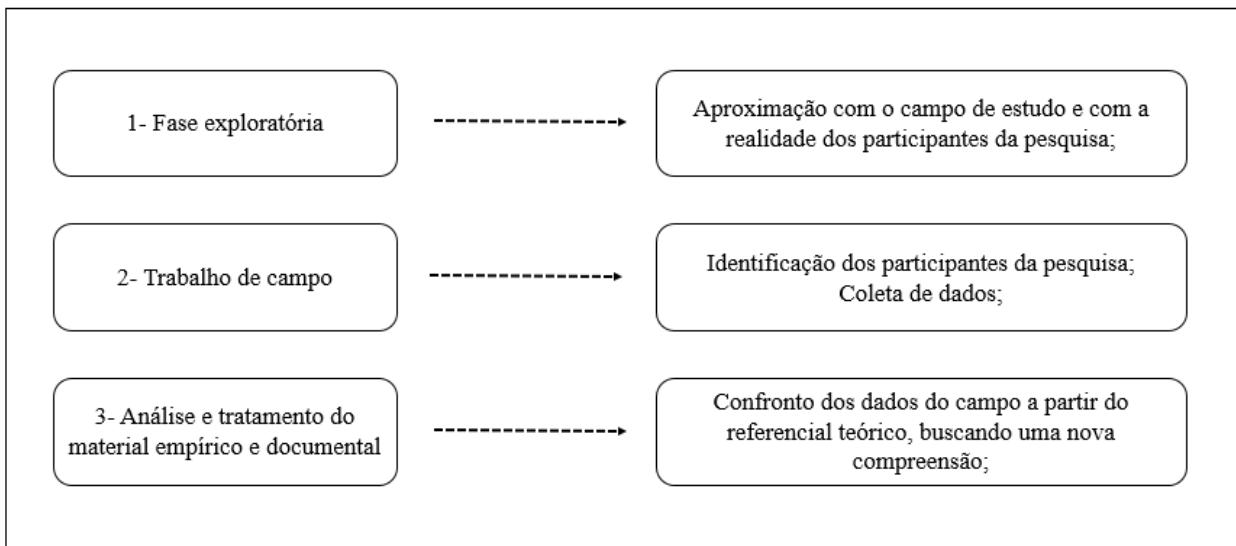
A pesquisa qualitativa tem um viés que leva o investigador ao encontro de subjetividades que não conseguem se esconder, como acontece no universo da pesquisa quantitativa. As subjetividades afloram das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto da realidade. Entender estas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade de discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação (LAGE, 2013, p. 50).

O reconhecimento das subjetividades que afloram em meio a realidade estudada, conforme nos mostra a autora, traduzem a riqueza e potencial do uso da abordagem qualitativa nas pesquisas desenvolvidas no campo das Ciências Humanas. Nesse sentido, a adoção desse procedimento metodológico ampliou as possibilidades em torno da realidade estudada, nos permitindo enxergar para além daquilo que se encontrava visível aos olhos nus.

O olhar atento e minucioso proporcionado para com a nossa pesquisa por meio dessa abordagem, garantiu responder aos nossos questionamentos, mas, também, criar uma rede de significações em torno do objeto estudado. É, pois, tratando e interpretando de maneira minuciosa os dados encontrados em meio a realidade estudada, que conseguimos tecer nossas considerações. Delauriens (1991) nos lembra que

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da pesquisa amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DELAURIENS, 1991, p. 58).

Na perspectiva de Minayo (2009), a pesquisa é um trabalho artesanal, laboral, que precede um conjunto de etapas na sua elaboração. O/A pesquisador/a, por sua vez, deve conduzir cuidadosamente cada fase, elaborando um conjunto de instrumentos para a sua eficácia. Partindo dessa premissa, Minayo (2009) nos apresenta o ciclo da pesquisa qualitativa, caracterizado a partir da sistematização das etapas sucedem o desenvolvimento da pesquisa. Com base nessa proposta, elaboramos um quadro esquemático, onde sistematizamos os percursos da nossa pesquisa.

**Quadro 4** Ciclo da pesquisa qualitativa

Fonte: Autor

O ciclo da pesquisa qualitativa apresentado por Minayo (2009) e reorganizado tendo como base as peculiaridades que brotaram do nosso estudo, não tem como objetivo servir de receita, muito menos, fórmula para estudos posteriores na área das Ciências Humanas, pois, consideramos que as realidades são múltiplas e carregadas de especificidades. Nossa intenção, consistiu em apresentar os percursos adotados no âmbito da nossa investigação científica, vislumbrando destacar os processos, instrumentos e etapas desencadeadas ao longo do mesmo. Conforme destaca Minayo (2009), o ciclo da pesquisa não se fecha, entendendo que toda pesquisa atua na produção de conhecimento e indagações novas.

### 6.3 Tipos de pesquisa segundo nossos objetivos

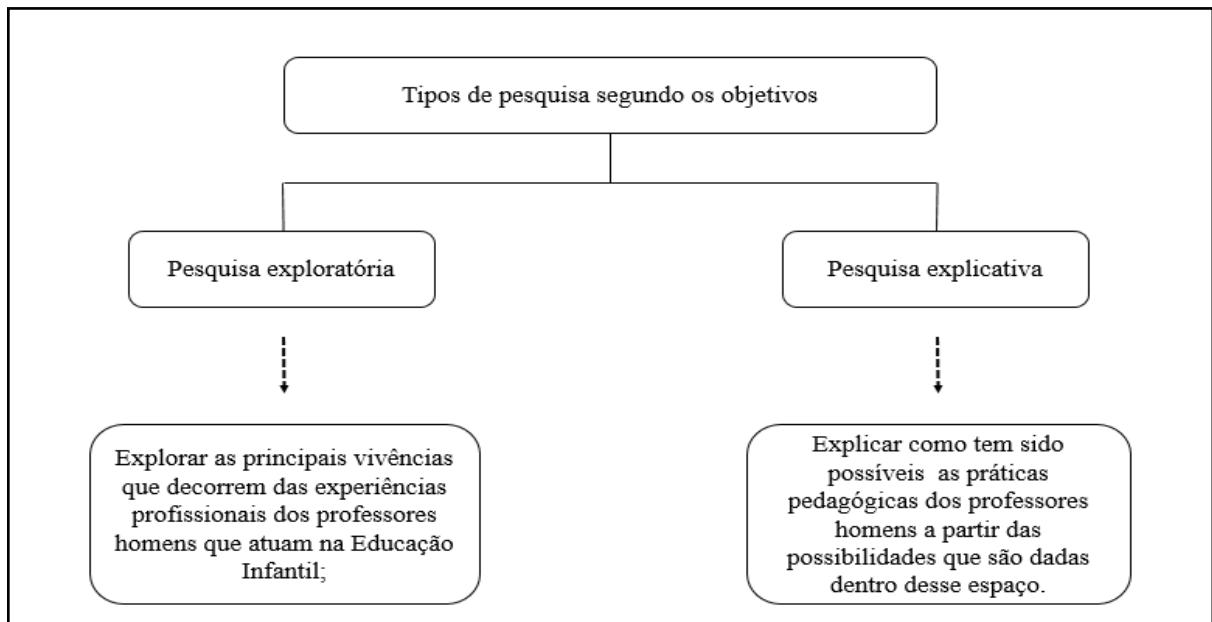
Fernando Pessoa nos diz que “Qualquer ponto é o centro do infinito”<sup>59</sup>. De forma semelhante, podemos considerar a pesquisa científica, entendendo-a enquanto um eixo marcado por uma infinidade de possibilidades teórico-metodológicas. Entretanto, julgamos que a adesão de qualquer procedimento deve se encontrar fundamentado em critérios bem estabelecidos, que dialoguem diretamente com a problemática pesquisada. Partindo dessa ideia, a escolha pelo tipo

<sup>59</sup> Trecho do poema “Qualquer caminho leva a toda parte” de Fernando Pessoa. Disponível em <<http://arquivopessoa.net/textos/785>> Acesso em: 23 jan. 2018.

de pesquisa esteve interligada aos nossos objetivos, onde buscamos dialogar diretamente com os mesmos.

Mediante as possibilidades que são oferecidas, elencamos com base nos nossos objetivos, os tipos de pesquisa que mais se adequavam ao nosso estudo. Dentro desse quadro, Antonio Carlos Gil (2008) apresenta um conjunto de propostas, dentre as quais, a pesquisa do tipo descritiva, exploratória e explicativa. Todavia, no curso da investigação, adotamos apenas as duas últimas, pois consideramos como sendo mais pertinentes dentro das nossas proposições. Sendo assim, optamos por apresentá-las no formato de organograma, vislumbrando uma melhor sistematização dos dados e entrecruzamento com as etapas que sucedem nossa pesquisa.

**Quadro 5** Tipos de pesquisa



Fonte: Autor

Inicialmente, selecionamos a pesquisa exploratória, a qual nos possibilitou caminhar pelo território que vem sendo investigado, desdobrando um olhar para essa realidade. Compreendemos ainda, que esse tipo de estudo nos oportuniza uma aproximação com o objeto, explorando do mesmo, todas as alternativas que se fazem possíveis. Segundo Gil (2008), essa pesquisa “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2008, p. 27).

Em seguida, elegemos a pesquisa do tipo explicativa, pois, consideramos fundamental explicar esse fenômeno que vem sendo investigado e que nos instiga a refletir acerca do mesmo. Ao tratar da pesquisa explicativa, Gil (2008) destaca sua proposta “[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.” (GIL, 2008, p. 28).

Dentro desse arcabouço teórico-metodológico, buscamos dar conta das especificidades da nossa pesquisa, atrelando os procedimentos adotados juntamente com os objetivos elencados para a realização do estudo.

#### **6.4 Método da pesquisa**

Segundo Gil (2009), um método pode ser definido enquanto um caminho para que se possa chegar a um determinado fim. Por outro lado, o método científico apresenta algumas peculiaridades, podendo ser compreendido enquanto um “[...] conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.” (GIL, 2009, p. 8). Ainda sobre esse aspecto, Lage (2013) nos fala das especificidades que cercam essa escolha, pois “[...] o melhor método a ser utilizado não é aquele mais conhecido e de domínio amplo, mas aquele que consegue investigar todos os pontos relevantes para que os resultados da pesquisa sejam alcançados” (LAGE, 2013, p. 53).

Compreendendo as particularidades que englobam a adoção de um método científico, buscamos aquele que mais se enquadra dentro dos nossos interesses epistêmicos, ao tempo em que também apresentava rigor científico e uma proposta subversiva para com a nossa pesquisa. Enquanto pesquisadores, buscamos desde o princípio responder as problematizações lançadas no curso desse estudo, porém, não nos limitamos a essa tarefa. Nesse terreno investigado, buscamos enxergar e principalmente sentir a riqueza que extrapola o caso, bem como, as relações que são produzidas em meio a essa experiência.

Dado os nossos interesses, elencamos o Método do Caso Alargado enquanto procedimento de investigação. Desenvolvido a partir dos estudos realizado no campo da Antropologia Cultural e Social, sua proposta insurgente, possibilita ao/a pesquisador/a alargar as possibilidades dentro da realidade estudada. Segundo Boaventura de Sousa Santos (1983), esse método se

[...] opõe à generalização positivista, pela quantidade e pela uniformização, a generalização pela qualidade e pela exemplaridade. [...] Em vez de reduzir casos as variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou mesmo de único. A riqueza do caso não está no que há nele de generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interacções que o constituem (SANTOS. 1983, p.11-12).

Sendo utilizado inicialmente por Boaventura de Sousa Santos (1983) para tratar dos conflitos urbanos na cidade do Recife-PE - o caso Skylab -, seus princípios direcionam uma maior abertura do/a pesquisador/a para aprender com o campo. Desse modo, sua riqueza está atrelada ao fato de que esse método oferece um conjunto de lentes teóricas para enxergar as particularidades do objeto estudado. Assim sendo, ao invés de tentar defini-lo ou mesmo categoriza-lo, reduzindo as possibilidades em torno do mesmo, busca realizar um movimento contrário, identificando aquilo que o torna único, peculiar a cada experiência. Assim sendo, podemos pensa-lo a partir do ato de desvendar aquilo que se encontra escondido, como nos mostra a pintura “Mulher passando roupa”<sup>60</sup> de Pablo Picasso.

Quando pensamos as diferentes realidades que cercam os professores homens que atuam no contexto da educação infantil, acreditamos que suas vivências estão marcadas por diferentes possibilidades, dificuldades e resistências. Embora tratemos de uma mesma profissão, de um mesmo campo de atuação profissional, precisamos atentar que as relações humanas são diversas, sendo constantemente reinventadas, recriadas, em meio aos dispositivos sociais, culturais, que interferem constantemente na sua produção. Dito isso, necessitamos ter um olhar atento para a realidade estudada, para os movimentos, olhares, na busca de descrever aquilo que é único a cada caso. Lage (2013), considera que

[...] o Método do Caso Alargado propicia uma conclusão de maior profundidade sobre a investigação realizada, incidindo não apenas sobre os casos estudados – isoladamente ou comparados – mas por que oferece uma estrutura metodológica capaz de ampliar o espectro das reflexões, amplia o universo da análise, de modo que esta possa discorrer acerca de questões importantes relacionadas com o tema e presentes na sociedade. (LAGE, 2013, p. 56).

Alargar os sentidos e perspectivas em torno da docência masculina na educação infantil, permitiu não apenas enxergar os tensionamentos ocorridos no terreno do gênero, mas, também, apontar para as superações empreendidas pelos profissionais ao longo de sua atuação. Na

---

<sup>60</sup> Através de uma minuciosa restauração realizada em uma tela de Picasso pelo Museu Guggenheim de Nova York permitiu localizar uma obra do pintor espanhol até agora desconhecida. A tela estava escondida sob outro quadro do pintor, *Mulher Passando Roupa*, obra da fase azul do espanhol que mostra uma mulher com um ferro de passar. Em uma camada abaixo dela, graças à restauração, agora se sabe que há a pintura de uma figura masculina, em posição invertida. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/entretenimento/obra-de-picasso-e-encontrada-sob-pintura-do-artista/>> Acesso em: 25 abr. 2019.

medida em que atentamos para as especificidades de cada caso, para reprodução dessas experiências e vivências que vem sendo protagonizadas por professores homens no âmbito dos espaços da docência, podemos pensar em alternativas outras que venham mudar esse quadro.

A riqueza do caso não está no que há nele de generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e a profundidade das interações que o constituem. Em vez de delinear por fases ou graus sucessivos de abstracção o acesso dos <<dados>> à teoria, o método de caso alargado propõe o salto da imaginação sociológica entre o mais detalhado e minucioso e o mais geral e indeterminado (SANTOS, 1983, p.12).

Esse salto da imaginação sociológica, tal qual nos fala Santos (1983), garante ao/a pesquisador/a perpassar as fronteiras daquilo que se torna evidente, explícito, percebendo também aquilo que se encontra contido no seu interior. De acordo com Lage (2013), a base inicial contida nesse método, “[...] proporciona aprender com a experiência e enriquecer o aprendizado a partir do encontro da teoria com a realidade, da ação e da criatividade.” (LAGE, 2013, p. 54).

## **6.5 Delimitação e local da pesquisa**

O território da docência é um campo amplo, dada as diversas possibilidades e níveis de ensino que permeiam esse campo profissional. Todavia, no curso da nossa pesquisa, tomamos enquanto objeto de investigação apenas as relações vivenciadas por professores homens no contexto da educação infantil, o qual pressupõe um trabalho com crianças que se encontram numa faixa etária que vai dos 0 aos 5 anos de idade. Nosso estudo, se insere dentro da região Agreste de Pernambucano, onde numa etapa inicial, realizamos a escolha por 4 municípios que compõem a respectiva região.

Figura 8



Fonte: Internet

Dentro da região do Agreste pernambucano, elegemos 4 municípios para investigação, dado o curto período para realização da nossa pesquisa. Tomamos enquanto critério inicial, elencar os municípios onde a educação infantil ocorresse especificamente em Centros Municipais de Educação Infantil- CMEI's, dada as especificidades apresentadas por esses espaços no trabalho com essa etapa. Ainda assim, acreditamos que as estigmatizações e processos de estranhamentos com os professores homens nesses espaços são maiores, dada as peculiaridades apresentadas pelos mesmos. Localizados os municípios que atendiam aos nossos critérios, selecionamos aqueles que dispunham de uma maior população de habitantes, pois acreditávamos que eles ofereciam uma amostra de sujeitos considerável.

A seguir, através do auxílio da tabela, ilustramos as principais informações sobre os locais de pesquisa.

<sup>61</sup> Divisão territorial do estado de Pernambuco por regiões. Disponível em: <<http://www.investinpernambuco.pe.gov.br/web/invest/regioes-de-desenvolvimento>> Acesso em: 01 fev. 2019.

**Tabela 2** Informações do campo de estudo

| CIDADES                         | POPULAÇÃO <sup>62</sup> | Nº DE CMEI'S/ CRECHES | Nº DE DOCENTES | Nº DE PROFESSORES HOMENS |
|---------------------------------|-------------------------|-----------------------|----------------|--------------------------|
| <b>Belo Jardim</b>              | 72.432                  | 8                     | 63             | 0                        |
| <b>Bezerros</b>                 | 60.714                  | 10                    | 85             | 2                        |
| <b>Caruaru</b>                  | 356.872                 | 20                    | 260            | 0                        |
| <b>Santa Cruz do Capibaribe</b> | 105.936                 | 5                     | 116            | 1                        |

Fonte: Secretárias Municipais de Educação

## 6.6 Fontes de informação

O encontro com os/as participantes da nossa pesquisa, esteve estruturado dentro de um conjunto de critérios que foram elencados com base nos objetivos da mesma. Desse modo, traçamos para o processo de seleção as seguintes exigências: (i) professores homens, (ii) professoras, (iii) auxiliares homens, (iv) auxiliares mulheres, (v) vínculo em CMEI's, (vi) atuar em sala de aula. Acreditamos que a inserção e permanência desses/as profissionais nos CMEI's se encontra marcada por um conjunto de tensionamento na esfera das relações de gênero. Por essa via, em meio a sua atuação profissional, os professores homens se deparam com um conjunto de estereótipos, estigmatizações, estranhamentos, demandando um conjunto de enfrentamentos por partes desses indivíduos.

Compreender essa realidade, bem como, as questões que a cercam, consiste em perceber como as relações de gênero são reproduzidas nos mais diversos espaços sociais e principalmente como as mesmas corroboram para a demarcação de um determinado campo profissional, como a docência, por exemplo. Sob outro viés, consideramos que é preciso entender essas práticas socioculturais para que posteriormente venhamos desnaturalizá-las.

<sup>62</sup> População estimada segundo o censo de 2018.

## 6.7 Técnica de coleta

Consideramos que no trajeto da pesquisa científica, o encontro com as informações que afloram da realidade estudada, consiste numa das etapas mais delicadas da investigação, pois, demanda um contato com o outro, com suas emoções e experiências. Desse modo, nas trocas que foram realizadas durante esse processo, tomamos a sensibilidade enquanto via de acesso para que pudéssemos adentrar essa realidade que não é estática, mas, produzida constantemente, através das relações que se dão nesse espaço plural. Embora tenhamos optado pela utilização de instrumentos tidos, muitas vezes, enquanto convencionais, buscamos incorporar aos mesmos outros sentidos e percepções, de maneira que não viéssemos atuar numa perspectiva mecânica.

Ao invés de realizarmos uma coleta meramente técnica, como se a realidade estudada fosse fixa, imóvel, procuramos incorporar outras sensações, de maneira que viéssemos conhecer o espaço, seus/suas sujeitos/as e principalmente ouvir e aprender com eles/as. Quando pensamos os tensionamentos que emergem das experiências vivenciadas pelos professores homens no âmbito de sua atuação profissional, entendemos que é preciso estar atento as diversas possibilidades que soam dos seus relatos, expressões, gestos e emoções.

Concordamos com Lage (2013), quando a mesma nos diz que o olhar do investigador é o principal instrumento de investigação. Todavia, acreditamos que não podemos ficar restritos aos mesmos, necessitamos incorporar os demais sentidos, de maneira que venhamos abarcar uma maior compreensão acerca da realidade estudada. Dentro desse quadro, Almeida e Szymansky (2004) nos falam da experiência de afetar e ser afetado, condição inerente às interações humanas, que também precisam ser contempladas dentro da investigação científica.

Nossa pesquisa apresenta algumas especificidades, o que exigiu um cuidado e atenção no curso da investigação. Assim, tendo em vista as principais características da nossa proposta, a qual contempla diferentes municípios da região do agreste pernambucano, trilhamos estratégias com base no tempo demandado para a realização da pesquisa. Desse modo, os instrumentos utilizados foram pensados de acordo com os nossos objetivos, mas, também, levaram em consideração outros elementos que precisam ser considerados dentro de uma pesquisa científica, como o tempo, o acesso, disponibilidade dos/as sujeitos/as.

Neste sentido, enquanto técnica de coleta de dados, optamos pelo uso da entrevista, a qual nos exige uma série de cuidados, que vão desde a elaboração de um roteiro prévio, ao primeiro contato com nossos/as sujeitos/as. Szymansky (2004), nos lembra que a “[...]

intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho.” (SZYMANSKY, 2004, p. 12).

Partindo dessa compreensão, Gil (2009) chama a atenção para a peculiaridade apresentada por esse procedimento, o qual não pode ser concebido resumidamente enquanto uma “[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” (GIL, 2009, p. 109). Conforme apresenta o mesmo, nesse processo há também uma interação social, ainda que uma das partes busque coletar dados e a outra se apresente como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

Perseguindo essa opção metodológica, utilizamos a técnica de entrevista não estruturada, na sua modalidade não dirigida, tendo em vista que esse procedimento possibilita “[...] liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197). Entendemos que esse momento, perpassa por uma troca, onde o indivíduo precisa sentir confiança no pesquisador, pois ele estará falando da sua vida, das suas experiências, dos tensionamentos enfrentados. Todavia, isso só ocorrerá se forem dadas condições para que realmente isso venha acontecer.

Perseguindo nossos objetivos, ainda que tenhamos optado pela adoção da entrevista enquanto técnica de coleta de dados, não ficamos reféns da mesma. Isto porque, ponderamos necessária a adoção de outros mecanismos, que vão desde o processo de chegada no campo até os possíveis estranhamentos e olhares de incômodo com a nossa presença naquele espaço. Acreditamos que esses demarcadores nos trazem um conjunto de informações sobre o campo, não podendo ser ignoradas.

## 6.8 Análise e sistematização dos dados

De modo semelhante a etapa anterior, o processo de análise e sistematização dos dados, se constituiu enquanto um momento delicado da nossa pesquisa, demandando um certo cuidado e principalmente rigor no tratamento das informações. Em contrapartida, também exigiu uma certa sensibilidade e olhar atento para a interpretação dos dados colhidos durante as entrevistas.

Esse cuidado se fez necessário, na medida em que estamos tratando de informações sobre o/a outro/a, sobre a realidade com a qual o/a mesmo/a convive, não podendo correr o risco descrevê-la erroneamente.

Partindo dessa premissa, essa etapa ocupou uma certa centralidade durante o processo de investigação, pois permitiu apresentar os primeiros achados da pesquisa. Para João Amado (2013), a questão da análise de dados deve ser considerada central no processo de investigação, visto que “Não basta recolher dados, é preciso saber analisa-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem outra).” (AMADO, 2013, p. 299).

Diante da complexidade e especificidade apresentada ao longo da investigação, necessitamos eleger uma técnica que desse conta de atender todas as exigências que são postas para a pesquisa, principalmente, respeitando nossos/as sujeitos/as e aquilo que foi confiado e compartilhado para conosco. Dada as especificidades da nossa pesquisa, sobretudo, no que se refere aos diversos discursos que trazem consigo diferentes perspectivas, optamos pelo trabalho com a análise de conteúdo, considerada por muitos enquanto uma técnica central, básica, porém, metódica e exigente (AMADO, 2013, p. 300). Para Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser compreendida enquanto sendo

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31).

Em meio ao que nos fala Bardin (1977), são, pois, a partir desse arcabouço de técnicas de análise das comunicações, possibilitada por meio do procedimento da análise de conteúdo, que passamos a analisar as informações disponibilizadas pelos/as participantes da nossa pesquisa. De acordo com a mesma, as diferentes fases da análise de conteúdo, organizam-se em torno de três polos cronológicos, são eles: (i) a pré-análise, (ii) a exploração do material e (iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise pode ser compreendida enquanto sendo “[...] a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (BARDIN, 1977, p. 95)”. Desse modo, cumpre com uma importante função no processo de análise, pois, possibilita ao/a pesquisador/a uma organização prévia do material utilizado no processo de investigação.

No que se refere a exploração do material, pode ser compreendida enquanto uma “[...] fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou

enumeração, em função de regras previamente formuladas [...] (BARDIN, 1977, p. 101). Para tal, permite a utilização de procedimentos que venham facilitar a compreensão em torno do objeto estudado.

Por fim, a terceira e última fase, que consiste no tratamento dos resultados obtidos e interpretação, onde os “[...] resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos.” (BARDIN, 1977, p. 101). Ainda segundo o respectivo pesquisador “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (BARDIN, 1977, p. 101).

## 6.9 Aspectos éticos

Mediante o processo de desenvolvimento da presente pesquisa, nosso projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, para avaliação quanto à aprovação e validação da proposta. Com isso, objetivamos a sua aprovação, para que assim pudéssemos iniciar a coleta de dados, bem como, as análises resultantes da mesma. Vale salientar que o respectivo projeto de pesquisa esteve subsidiado e amparado pela Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde - CNS, que regulamenta a realização de pesquisas com seres humanos.

O resguardo legal que subsidiou o desenvolvimento da pesquisa, garantiu uma maior confiabilidade aos procedimentos, análises e resultados do estudo, assegurando a produção de conhecimentos válidos para a comunidade científica, assim como, para todo o meio social, de maneira a produzir um conjunto de benefícios efetivos para a sociedade e sujeitos/as envolvidos/as.

No que se refere ao processo de coleta de dados, adotamos os procedimentos que consideramos mais cabíveis dentro dos nossos propósitos. Assim sendo, fizemos uso da entrevista semiestruturada, conforme destacado anteriormente. Quanto a participação e colaboração com a realização da nossa pesquisa, a mesma ocorreu de maneira voluntária. Durante a realização das etapas, foram utilizados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO A), de acordo com a especificidade demandada por cada instrumento de coleta de dados.

Perseguindo nossa proposta, antes da realização das entrevistas semiestruturadas, foi realizada a apresentação do TCLE, para que assim, todos tivessem conhecimento acerca das

proposições apresentadas por nossa pesquisa. Quando aceito a participação, foram solicitados a assinatura do/a participante e de duas testemunhas. Vale ressaltar, que todos/as os participantes ficaram com uma cópia do TCLE assinado pelo pesquisador, pelas testemunhas e por ele, garantindo transparência, credibilidade e lisura à pesquisa.

A realização das entrevistas foi realizada em conformidade com a disposição apresentada pelos/as participantes. Sendo assim, os encontros foram previamente agendados com todos/as os/as voluntários/as que durante nossa visita a instituição, se dispuseram a colaborar com a realização da mesma. Nossa contato com os/as participantes foi realizado a partir dos recursos do telefone e/ou e-mail, onde foi confirmado a voluntariedade e interesse da participação, sendo agendando o dia, o local e o horário para a realização da entrevista.

Quanto ao uso de gravador de voz ou aparelho com esta funcionalidade para captação das informações durante a entrevista, obedeceu um conjunto de critérios. Isto porque, só foi utilizado mediante o consentimento do/a participante descrito no TCLE, indicando sua autorização ou desautorização da gravação, evidenciando que não haverá qualquer tipo de divulgação do conteúdo da entrevista em formato de áudio, apenas em formato de descrição textual.

### **6.9.1 Riscos e benefícios**

Vislumbrando garantir que o menor dano venha ocorrer mediante a colaboração dos/as participantes durante a realização da nossa investigação e dos resultados que decorrem da mesma, consideramos nessa pesquisa riscos e benefícios, sejam eles diretos ou indiretos.

#### **6.9.1.1 Riscos:**

As perguntas que compõem a entrevista, podem ocasionar certos incômodos ou mesmo desconfortos, pois demandam que os professores homens, professoras e auxiliares destaquem suas experiências e enfretamentos – nem sempre agradáveis – vivenciados no âmbito de sua inserção na educação infantil. Almejando a preservação dos nossos/as participantes, será garantido o sigilo e anonimato dos mesmos através do uso de nomes fictícios nos documentos públicos da pesquisa.

Com relação às entrevistas, conforme já destacado, ocorrerão de maneira individual na data, horário e local escolhido pelos/as participantes da pesquisa. Salientamos também, que em

caso de dano comprovado, provocado pelo pesquisador, será procedido a indenização e ressarcimento das despesas.

#### **6.9.1.2 Benefícios:**

A participação nesta pesquisa possibilitará a socialização das experiências protagonizadas por professores homens, professoras e auxiliares no âmbito de sua atuação nos espaços da educação infantil da região Agreste de Pernambuco. Ainda assim, não haverá nenhum benefício direto para os/as participantes da pesquisa.

## 7 ESTUDO EMPÍRICO

Figura 9

Fonte: Arquivo pessoal<sup>63</sup>

Dante de um cenário majoritariamente feminino, a docência masculina no contexto da educação infantil emerge enquanto um movimento de ruptura nesse território que historicamente esteve ocupado por mulheres. As mudanças evidenciadas nesse contexto podem ser compreendidas enquanto sendo reflexo dos arranjos contemporâneos. Em decorrência disso, durante esse capítulo, centraremos nosso olhar nas experiências forjadas por professores homens nos Centros Municipais de Educação Infantil do Agreste de Pernambuco. Por esse viés, objetivando alargar uma compreensão em torno desse campo profissional, partiremos das entrevistas realizadas com os/as participantes da pesquisa, onde estruturaremos um diálogo entre as mesmas.

<sup>63</sup> Escola. Ilustração realizada por Aline Nunes, 7 anos.

## 7.1 Muitos olhares, pouca credibilidade e um conjunto de resistências: a docência masculina no contexto da educação infantil

Tecer um olhar acerca das condições masculinas no exercício da profissão docente, mais especificamente em torno das experiências protagonizadas por professores homens que atuam no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco, permitiu explorar as distintas realidades enfrentadas por esses profissionais no âmbito da sua atividade profissional. Para além, possibilitou conhecer as principais reverberações, entraves e resistências que cercam esse campo profissional, principalmente em relação à figura do professor homem no trabalho com essa etapa.

Neste sentido, os dados anunciam que as experiências produzidas pelos professores homens constituem uma dimensão que se encontra entrelaçada com as suas histórias de vida, com as suas experiências profissionais, mas também pessoais. Desse modo, lançar um olhar para elas pressupõe cruzar os limites da descrição, sendo necessário atentar para a dimensão que emerge das suas pluralidades, dos significados que vêm sendo reconstituídos.

Ao discorrer acerca do princípio da experiência, Jorge Larrosa Bondía (2002) defende que a mesma deve ser compreendida para além do ato vivido. Na concepção assumida pelo autor, a experiência é aquilo que “[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Orientando-se por essa linha de pensamento, o ato de escuta em torno das experiências protagonizadas por professores homens no âmbito da sua atuação docente, bem como de seus/suas pares, vai muito além da captação de uma rede de informações descritas por esses/as profissionais. Seus relatos, pois, nos colocam diante de uma teia de informações, estando estas, carregadas por subjetividades, sentidos e sensibilidades, que vão sendo constituídas ao longo do seu trajeto profissional. Ainda segundo Bondía (2002, p. 21)

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

Dentro desse quadro, as palavras ecoadas não apenas dão voz aos/as nossos/as sujeitos/as, mas também traduzem suas singularidades, aspirações e muitas vezes suas incertezas, dando margem para um universo de possibilidades que são geradas em torno dessas

relações. Vale ressaltar que, embora nosso foco de estudo esteja centrado na docência masculina no contexto da educação infantil, ao longo da nossa investigação não nos restringimos apenas a figura dos professores homens, vindo incorporar também as vozes das professoras, bem como, dos/as seus/suas auxiliares, pois compreendemos que esses/as sujeitos/as compartilham dessa realidade, portanto, afetam e são afetados em meio as relações tecidas nesse espaço.

Caminhando nessa direção, para além de conhecer suas histórias, suas experiências profissionais, o diálogo estabelecido com os/as nossos/as participantes da pesquisa permitiu compreender como as questões situadas no universo das relações de gênero têm conseguido delimitar as relações vivenciadas nesse campo profissional, corroborando muitas vezes para a reprodução dos discursos e práticas hegemônizadas na sociedade.

Por outro lado, tratar dos principais impasses que cercam os professores homens em interface com o cenário da educação propiciou um (re)pensar em torno do sistema patriarcal, de modo a estruturar alternativas para a desestabilização do mesmo. Como pontua Kaufman (1994) “[...] *el patriarcado existe no sólo como un sistema de poder de los hombres sobre las mujeres, sino de jerarquías de poder entre distintos grupos de hombres y también entre diferentes masculinidades.*” (KAUFMAN, ANO, p. 145).

Ao centrarmos nossa investigação em torno da docência masculina no universo da educação infantil, mais especificamente das experiências protagonizadas por professores homens nos CMEI's do Agreste Pernambucano, buscamos conhecer as peculiaridades que emergem dos casos em estudo. Em razão disso, procuramos identificar o que há de único em cada experiência, vindo, posteriormente, a alargar as possibilidades e compreensões em torno das mesmas, conforme propõe o Método do Caso Alargado.

Vislumbrando ampliar as possibilidades de compreensão em torno do caso estudado, nossa pesquisa se estruturou em dois momentos. Inicialmente, incorporamos uma atenção para o contexto onde os professores homens se encontram inseridos, para a estrutura de funcionamento das instituições, assim como para as relações tecidas entre os membros que compõem a mesma, pois acreditamos que esses dispositivos interferem diretamente nas relações vivenciadas no contexto em estudo.

Em segundo momento, buscamos estreitar o contato com os professores homens, de um modo mais íntimo, onde o processo de escuta não se deteve apenas às vozes dos/as entrevistados/as, contemplando outros sentidos, outras dimensões das relações humanas. Destarte, tratamos das especificidades, dos enfrentamentos, sentidos e percepções dos/as

profissionais/as que atuam nesse contexto em meio a seu exercício profissional, evidenciando assim, estabelecer uma análise mais detalhada acerca do trabalho realizado pelos/as mesmos/as.

Acreditamos que os tensionamentos vivenciados nesse campo profissional se encontram profundamente imbricados nos arranjos socioculturais, sendo, portanto, delimitados por eles. Isto porque a organização desses espaços tem sido pensada tendo como base as construções de gênero, outorgando assim, distintas realidades para os homens e as mulheres que desejam se inserir nesse campo profissional. Dito isso, faz-se necessário compreender essa realidade, para que assim venhamos pensar em alternativas contra-hegemônicas, de maneira que possamos provocar rupturas nesse contexto.

## 7.2 Tem professor homem na educação infantil? O encontro com o *lócus* de pesquisa

A inquietação que nos põe a investigar e, acima de tudo, conhecer as experiências protagonizadas por professores homens que atuam contexto da educação infantil esteve cercando o desenvolvimento desse estudo desde o seu momento inicial. Em face disso, ao mesmo tempo em que nossa pesquisa assume uma relevância para o campo da educação, busca também corresponder aos nossos anseios pessoais.

Partindo dessa premissa, ao analisarmos os possíveis campos de investigação, delimitamos nossa pesquisa na região do Agreste Pernambucano. Acreditamos que as representações masculinas assumem uma condição diferente nesse espaço geográfico, seja em detrimento dos fatores sociais ou mesmo culturais. Como aponta Alburquerque Júnior (2012)

A violência, a luta, o derramamento de sangue teriam sido a tônica deste processo de colonialização e de constituição do homem nordestino. O Nordeste fora, no passado, uma terra para quem não tinha medo de morrer nem remorsos de matar. A família nordestina, muitas vezes, teria se formado do encontro do fazendeiro dominador com a cabocla caçada a patas de cavalo para os haréns. (ALBURQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 175).

A docência masculina, por sua vez, se encontra engendrada em meio a essas relações, não necessariamente no quesito violência, mas no que se refere ao imaginário que se constituiu em torno dos homens. De modo visível, o contexto da educação infantil se encontra majoritariamente ocupado por professoras, conforme aponta os dados do Censo Escolar do ano de 2017<sup>64</sup>, já apresentados anteriormente.

---

<sup>64</sup> Consultar nota de rodapé nº 08.

Em relação às especificidades apresentadas na educação infantil, os documentos<sup>65</sup> que norteiam essa etapa orientam as instituições, bem como os/as profissionais que atuam nesse espaço, vislumbrando a garantia de direitos e atendimento das necessidades das crianças. Ao tratar das instituições que ofertam essa etapa da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) destacam que

Sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica, atender faixas etárias diversas nos termos da Lei nº 9.394/96, em jornada integral de, no mínimo, 7 horas diárias, ou parcial de, no mínimo, 4 horas, seguindo o proposto na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), sempre no período diurno, devendo o poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças (Lei nº 8.069/90, art. 53). (BRASIL, 2013, p. 84).

Ainda de acordo com o respectivo documento, essas instituições apresentam um caráter diverso, podendo assumir diferentes nomenclaturas, dentre elas: (i) Centros de Educação Infantil, (ii) Escolas de Educação Infantil, (iii) Núcleo Integrado de Educação Infantil, (iv) Unidade de Educação Infantil ou nomes fantasia (BRASIL, 2013, p. 84). Assim sendo, sua organização se encontra subsidiada a outras instâncias deliberativas, as quais, juntamente às instituições de ensino, definirão a composição de suas ações.

Para realização do nosso estudo, tomamos enquanto *lócus* de investigação os espaços que ofertassem apenas a educação infantil. A propósito, no contexto investigado, estas instituições recebem a nomenclatura de Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's, estando, portanto, vinculadas ao poder público municipal, conforme determina a legislação<sup>66</sup> brasileira.

Os CMEI's escolhidos para participarem da nossa pesquisa são instituições que compõem a rede de ensino dos municípios de Bezerros-PE e Santa Cruz do Capibaribe-PE, haja vista que dos 4 municípios elencados, apenas esses dois dispunham dos critérios que estruturamos para realização da nossa pesquisa.

---

<sup>65</sup> Dentre os documentos oficiais que tratam das especificidades da educação infantil, estão: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394; Diretrizes Curriculares para Educação Básica; Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil; Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, etc.

<sup>66</sup> De acordo com o Art. 11, Inciso V, da Lei 9394/96, os municípios incumbir-se-ão de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.”. (BRASIL, 2017, p. 13-14).

Objetivando uma primeira aproximação com o nosso campo empírico, tomamos as Secretarias de Educação dos municípios escolhidos, enquanto sendo importantes aliadas. Isto porque as respectivas Secretarias são responsáveis pelo gerenciamento das Redes Municipais de Ensino, inclusive, dos próprios CMEI's. Por esse atalho, realizamos juntamente com os/as responsáveis, o processo de catalogação das instituições de educação infantil, onde também recebemos a autorização para realização da pesquisa.

Conforme dito anteriormente, devido ao grande quantitativo de instituições<sup>67</sup> que oferecem essa etapa, tomamos apenas aquelas que dispõe de professores homens no seu quadro docente. Acreditamos, pois, que essas instituições nos oferecem um conjunto de dispositivos para que venhamos compreender as adversidades que cercam a docência masculina no contexto da educação infantil.

Nesta perspectiva, para realização da pesquisa se fez necessário conhecer as respectivas instituições de ensino, bem como sua estrutura de funcionamento. Noutro prisma, para além dos professores homens, optamos pela escuta de outros profissionais que se encontram inseridos nesse espaço, tendo em vista que os/as mesmos/as compõem essa rede de relações que é engendrada nesse campo profissional.

Com base nisso, centramos nosso estudo em 02 (duas) instituições de educação infantil do Agreste Pernambucano, as quais nomeamos de CMEI Girassol e CMEI Flor de Lis<sup>68</sup>. Embora desenvolvam um trabalho com a mesma etapa, as referidas instituições apresentam realidades distintas, seja pela estrutura física, perfil da instituição ou mesmo o público que é atendido pelas mesmas.

Mediante as condições determinadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, fica vedado revelar quaisquer informações que venham revelar as identidades das instituições e/ou dos/as participantes da nossa pesquisa. Em decorrência disso, faremos uma apresentação suscita das instituições em estudo, evitando assim, apresentar aspectos que possam comprometer as identidades das mesmas. De maneira muito sutil, e principalmente respeitando as exigências determinadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, apresentaremos algumas informações que consideramos essenciais para compreender o contexto em estudo.

---

<sup>67</sup> Consultar a tabela nº 05.

<sup>68</sup> Objetivando a preservação da identidade das instituições e dos/as participantes da nossa pesquisa, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa, adotamos nomes fictícios para as respectivas instituições e também para os/as participantes.

### 7.2.1 “Estamos aqui para quebrar paradigmas”: o caso do CMEI Girassol

A chegada ao CMEI Girassol ocorreu após um longo percurso, haja vista que a instituição não se encontra localizada na zona urbana, mas em um povoado<sup>69</sup> pertencente ao município em estudo. Em um primeiro momento, ficamos receosos, pois detínhamos de pouquíssimas informações acerca da localidade, do percurso geográfico até a instituição, bem como dos/as possíveis participantes da nossa pesquisa. Assim sendo, iniciamos um processo de exploração e busca por informações, seja através de fontes formais e/ou informais, que viessem nos ajudar durante essa caminhada investigativa.

Ao mesmo tempo em que ficávamos apreensivos com esse momento que antecedia o nosso encontro com o referido CMEI, também éramos tomados pelo desejo de conhecer essa experiência que era vivenciada em um contexto diferente. Acreditávamos que o exercício da docência masculina numa localidade menos populosa, possivelmente, estaria marcado por algumas peculiaridades, podendo vir apresentar sentidos diferentes para com aqueles/as profissionais e com a comunidade em geral.

Neste sentido, ao chegarmos ao CMEI Girassol nos deparamos com uma instituição de pequeno porte, tendo em vista que a mesma atende apenas a comunidade local e os seus entornos. O fato da mesma não se encontrar cercada por muros, nos permitiu ter uma compreensão maior do seu espaço físico. Na medida em que nos aproximávamos das circunstâncias do CMEI, mesmo que de longe, pudemos identificar um dos profissionais da instituição que acompanhava as crianças para o espaço da cantina, logo, deduzimos que seria um dos professores da instituição.

Vislumbrando um primeiro contato, mas ao mesmo tempo sem querer interferir na rotina pedagógica das crianças, acenamos para o professor e logo após a sua chegada realizamos uma breve apresentação, perguntando se ao final do expediente o mesmo poderia nos atender. O respectivo professor foi atencioso, se mostrando colaborativo e aceitando o convite para

---

<sup>69</sup> De acordo com o Web Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, são considerados povoados aquelas localidades “[...] que tem a característica definidora de Aglomerado Rural Isolado e possui pelo menos 1 (um) estabelecimento comercial de bens de consumo frequente e 2 (dois) dos seguintes serviços ou equipamentos: 1 (um) estabelecimento de ensino de 1º grau em funcionamento regular, 1 (um) posto de saúde com atendimento regular e 1 (um) templo religioso de qualquer credo. Corresponde a um aglomerado sem caráter privado ou empresarial ou que não está vinculado a um único proprietário do solo, cujos moradores exercem atividades econômicas quer primárias, terciárias ou, mesmo secundárias, na própria localidade ou fora dela.”. Disponível em: <[https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual\\_nocoes/elementos\\_representacao.html](https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoes/elementos_representacao.html)> Acesso em: 10 jul. 2019.

conversar conosco ao fim do expediente. Enquanto aguardávamos o encerramento do primeiro turno de aula, pudemos observar um pouco mais acerca da instituição, vindo acompanhar o processo de chegada de alguns pais que vinham buscar seus filhos, bem como as relações tecidas entre professores-estudantes e professores-comunidade escolar.

Conforme combinado, ao término do expediente fui recebido pelos professores homens e pela auxiliar, onde realizei uma apresentação mais formal e pude também falar das minhas intenções naquele espaço. Munido da carta de aceite que havia sido emitida pela Secretaria de Educação do respectivo município, apresentei-a para os mesmos, vindo também falar um pouco mais acerca da nossa pesquisa. Logo após esse momento, perguntei se eles se dispunham a participar da pesquisa, onde todos se colocaram à inteira disposição, inclusive, se mostraram abertos para observações, caso desejássemos.

Ainda nessa primeira aproximação com o CMEI Girassol e com os/as profissionais que atuam nessa instituição, conseguimos informações centrais que nos ajudaram a compreender a dinâmica de funcionamento da mesma. Isto porque, por se tratar de uma instituição de pequeno porte, ela apresenta um conjunto de especificidades que decorre justamente da sua organização interna e das necessidades dos/as sujeitos/as que frequentam esse espaço.

O CMEI Girassol funciona nos períodos da manhã e tarde, sendo que uma parte das crianças são atendidas em período integral. O público atendido pela instituição tem uma faixa etária entre 4 e 6 anos, composto em sua maioria por crianças moradoras do povoado e seus arredores. No CMEI, as crianças realizam atividades pedagógicas, sendo disponibilizada a alimentação e banho.

Com relação ao espaço físico da instituição: dispõe de apenas duas salas de aula, um refeitório, uma cozinha, um banheiro. Percebemos que a mesma possui uma estrutura limitada, tendo em vista que a mesma não dispõe de recursos de acessibilidade, bem como de um espaço adequado para recreação, atividade essencial nessa etapa. Sob outro viés, percebemos que o CMEI não apresenta segurança, haja vista que a única coisa que separa as crianças do lado externo da escola são as portas e grades da sala de aula.

Por se tratar de uma instituição de pequeno porte, como falado anteriormente, a equipe de funcionários também é bem restrita. Desse modo, para além dos/das professores/a, o CMEI conta com uma auxiliar de professor, uma cuidadora que acompanha as crianças portadoras de necessidade educacionais especiais e uma funcionária de serviços gerais, responsável pela preparação das refeições e pela limpeza da instituição.

Realizada essa primeira aproximação com o CMEI e tendo o aceite dos/as profissionais em cooperar com nossa pesquisa, combinamos que as entrevistas seriam realizadas sempre ao final de expedientes, com uma estimativa entre 45/50 minutos para com os professores homens e com uma média menor para a professora e a auxiliar, compreendendo que nosso foco principal são os professores homens. Neste sentido, também estabelecemos que nossa presença na instituição seria a cada 8 dias, onde realizaríamos entrevistas individuais com os/as profissionais.

A cada semana, percebíamos uma maior confiabilidade e abertura dos/a professores/a e da auxiliar durante a realização da entrevista. Além disso, sempre que chegávamos ao CMEI éramos bem recebidos, convidados para aguardar nas salas juntamente com os professores. Outrossim, havia uma certa preocupação com o nosso bem-estar, seja se disponibilizando para o que precisássemos, seja oferecendo água a cada chegada na instituição, ou mesmo colaborando (carona) com o transporte para retornar à cidade.

As conversas informais, por sinal, foram importantes aliadas durante a coleta dos dados, tendo em vista que possibilitaram uma maior aproximação com o campo em estudo e com os/as profissionais que nele atuam. Em outros termos, trocávamos experiências, relatos de sala de aula e conhecíamos um pouco mais da instituição e dos indivíduos que ali estavam.

### **7.2.2 “Estamos abrindo caminho para outros professores homens”: o caso do CMEI Flor de Lis**

O primeiro contato com o CMEI Flor de Lis esteve marcado por algumas particularidades, tendo em vista que já detínhamos de algumas informações acerca da instituição e do seu quadro de profissionais. Isto porque, durante as nossas idas a Secretaria de Educação do município, tivemos a oportunidade de conversar com a responsável pelo setor da educação infantil. Diante dos diálogos informais realizados com a mesma, foi relatado que de início a instituição recebeu 02 (dois) professores homens para integrar o seu corpo docente, ambos na condição de concursados, porém, 01 (um) deles foi realocado para outra instituição.

Ainda no respectivo encontro, ela nos relatou que para além de 01 (um) professor homem, a instituição também contava com 02 (dois) auxiliares homens. As informações que emergiram da nossa conversa nos deixaram ainda mais inquietos e curiosos para conhecer a instituição e os/as seus/suas profissionais.

Uma vez que a docência masculina se encontra permeada por conflitos, resistências e negação, conforme aponta a literatura que versa sobre gênero e educação, supomos que as relações vivenciadas pelos auxiliares homens eram ainda mais conflituosas, observando que dentre as responsabilidades desses profissionais em seu exercício profissional se encontram todo o processo de higienização (banho, troca de fraldas, idas ao banheiro, etc.).

O CMEI Flor de Lis se encontra localizada num bairro periférico da cidade, onde atende crianças que se encontram numa faixa etária de 6 meses a 5 anos. Funciona no período da manhã e tarde, sendo que algumas crianças passam o período integral na instituição, onde tomam banho, são alimentadas e tem suas atividades pedagógicas e recreativas. Seu espaço físico é composto por: salas de aulas, sala de recursos, sala de professores/as, brinquedoteca, espaço livre, auditório, secretaria, diretoria, banheiros, cantina cozinha e almoxarifado.<sup>70</sup>

O quadro de funcionário da instituição é amplo, tendo em consideração o porte que a mesma apresenta. Dentre seus/suas profissionais, estão: auxiliares de serviços gerais, merendeiras, lavadeira, porteiros, vigias, professores/as, auxiliares de creche, cuidadoras educacionais, tradutoras educacionais de língua brasileira de sinais, supervisoras, assistente administrativa, secretária e diretora.

Ao chegarmos ao CMEI Flor de Lis, já denotamos que se tratava de uma instituição de grande porte, pois a mesma apresenta uma estrutura física grandiosa. Cercada por um grande muro, nosso primeiro contato foi com o porteiro, o qual gentilmente nos recebeu, questionando em que poderia nos ajudar. Na ocasião, nos identificamos e falamos do nosso desejo de conversar com a gestora da instituição. Contudo, ele informou que a mesma não se encontrava no momento, pedindo então, para que falássemos com a secretária, vindo nos conduzir até a sala da mesma.

Nesse processo de condução, fomos conhecendo um pouco da instituição, do seu espaço físico, assim como conseguimos identificar um pouco do trabalho pedagógico realizado pela instituição. Durante o trajeto, encontramos várias crianças que se encontravam ordenadas em fila para o processo de banho, bem como outras que estavam retornando.

Vale salientar que a nossa chegada a instituição já era esperada, isso porque, ao aprovar a realização da nossa pesquisa no município, a Secretaria de Educação ligou para a gestora da instituição falando sobre a nossa ida até a mesma nos dias seguintes. Acreditamos que essa

---

<sup>70</sup> Informações disponibilizadas pela equipe gestora da instituição.

medida foi tomada por uma questão de segurança ou mesmo para que a gestora ficasse ciente e não fosse pega de surpresa com a nossa chegada.

Ao nos dirigirmos à sala da gestão juntamente com o porteiro, o mesmo pediu que aguardássemos um pouco enquanto anunciaava a nossa presença. Após isso, fomos recebidos pela secretária da instituição, onde já sabendo do nosso desejo de falar com a gestora, informou que a mesma não se encontrava no momento, mas se colocou à inteira disposição para ajudar naquilo que fosse possível e estivesse ao seu alcance.

Nisso, realizamos uma apresentação prévia, falando um pouco da nossa pesquisa e dos interesses naquele espaço. Além disso, mostramos a carta de aceite que havia sido emitida pela Secretaria de Educação do município. Cumprido esses requisitos formais, a mesma se mostrou disposta a colaborar com a nossa pesquisa, se colocando à inteira disposição. Assim sendo, nos dirigiu para uma pequena sala, onde segundo ela, teríamos mais facilidade para conversar com os/as profissionais da instituição, considerando que era um espaço silencioso e não seríamos interrompidos.

Ainda na ocasião da conversa com a secretária, conseguimos obter algumas informações sobre a instituição. Ela afirmou que a instituição contava com 01 (um) professor homem e 01 (um) auxiliar homem. Nisso, ficamos curiosos e perguntamos sobre o outro auxiliar, o qual havia sido informado pela equipe gestora da Secretaria de Educação. Ela confirmou a existência de outro auxiliar-homem anteriormente, entretanto, relatou que o mesmo havia sido transferido, mas não sabia informar para onde.

Após esse primeiro momento de apresentação e conversa, a secretária pontuou que iria falar com os/as possíveis participantes da nossa pesquisa, nos pedindo para que aguardássemos na sala. Ainda de acordo com ela, a cada entrevista realizada a mesma iria se encarregando de ir encaminhando os/as demais profissionais até a sala onde seriam realizadas as entrevistas.

Durante as entrevistas, percebemos que os/as profissionais estavam um pouco receosos e tensos, acreditamos que por não saber do que se tratava num primeiro momento, haja vista que logo em seguida se mostraram mais tranquilos/as. Nisso, conversamos individualmente com cada um/a, dizendo quem éramos, o que buscávamos naquele espaço e apresentando um pouco da nossa pesquisa e da importância que a realização da mesma traria para o campo da educação. Após isso, perguntamos se aceitariam participar da nossa pesquisa. Vale salientar que todos aceitaram o nosso convite e se colocaram à disposição para colaborar no que fosse possível.

Conforme dito anteriormente, a secretária seguiu conduzindo os/as profissionais até a sala onde estava sendo realizada a entrevista. No curso das entrevistas a gestora chegou na instituição, falando conosco após a conclusão dessa etapa. A gestora foi atenciosa conosco, onde se colocou à inteira disposição para aquilo que viéssemos necessitar. Ainda de acordo com ela, a experiência com os profissionais homens estava sendo um processo de adaptação para todos/as, considerando que até então, não havia nenhuma representação masculina ocupando esses espaços de sala de aula.

Em meio às suas colocações, a gestora apontava para um conjunto de estratégias que foram sendo criadas nesse primeiro momento da chegada dos professores e auxiliares homens, para que assim o impacto e estranhamento não fosse tão grande, seja por parte dos familiares e/ou da comunidade em geral. Contudo, ela também relatou a dificuldade de trabalho com outros/as profissionais da instituição, onde muitas vezes os/as mesmos/as não se colocavam em favor para colaborar nesse processo de adaptação dos profissionais homens, dificultando muitas vezes o trabalho coletivo.

Segundo a gestora, apesar de todas as dificuldades e estranhamentos que vinham sendo colocadas para os profissionais homens, eles vinham se mostrando excelentes profissionais, atendendo às exigências da instituição, bem como às necessidades das crianças. Em sua concepção, a pouca representatividade masculina nos espaços de educação infantil tem contribuído para esse estranhamento e muitas vezes, rejeição desses profissionais.

### **7.3 “Uma carapaça, uma armadura e você vai se sentindo mais forte para enfrentar certas situações”: o caso dos professores homens que atuam no contexto da educação infantil**

O encontro com os professores homens foi uma das etapas mais aguardadas da nossa pesquisa; investigar as condições masculinas no exercício da profissão docente perpassa por um movimento de escuta desses profissionais. Entretanto, acreditamos que a compreensão em torno dessa problemática não se restringe apenas à figura do professor homem. Importante perceber que outros/as sujeitos/as compartilham dessas experiências, portanto, participam ativamente da constituição dessa realidade. Ainda assim, entendemos que os professores homens são peças centrais para que venhamos tecer uma compreensão acerca dessa realidade, visto que essas relações se encontram centradas na figura masculina.

Ouvir esses profissionais, seus trajetos formativos, suas estratégias de resistência, medos e anseios, significa conhecer uma realidade que ao nosso ver, se encontra marcada por uma série de estereótipos e preconceitos, corroborando assim, para uma sociedade marcada pelo sexismo e machismo. Foi por meio de uma escuta sensível para com esses sujeitos, para com as suas histórias de vida, que conseguimos conhecer de maneira mais precisa as experiências vivenciadas por esses profissionais no seu campo de atuação.

Durante a realização das entrevistas, buscamos nos afastar de um método mecânico, evitando assim, perguntas e respostas muito objetivas. Ao longo da conversa, deixamos claro que a entrevista poderia ser interrompida a qualquer momento, caso a pessoa não estivesse se sentindo confortável ou mesmo cansado. Da mesma forma, desde o início alertamos que caso eles não viessem se sentir confortável com alguma pergunta, a mesma não necessitava ser respondida, pois entendemos que relembrar possíveis experiências poderia deixar os mesmos desconfortáveis, desestabilizados ou algo do tipo.

Os estudos realizados em torno das experiências docentes protagonizadas por professores homens apontam para uma série de estereótipos, preconceitos e resistências com a presença desses profissionais no âmbito da educação infantil. Desse modo, ouvir esses sujeitos, nos permitiu dialogar com essas produções, vindo identificar se as experiências partilhadas pelos mesmos vão de encontro àquilo que nos mostra a literatura.

Embora as vivências trilhadas pelos professores homens sigam um objetivo em comum, elas se encontram marcadas por algumas especificidades, tendo em consideração alguns demarcadores, como: tempo de atuação, contextos inseridos e os seus trajetos pessoais. Com base nos seus relatos, percebemos que os professores vivenciaram distintas experiências no campo da docência, estando elas marcada por suas subjetividades.

Com relação ao vínculo profissional desses sujeitos, vale ressaltar que todos são concursados nos seus respectivos municípios. Segundo os professores homens, ambos os concursos foram para o cargo de professor I, que compreende tanto a educação infantil como os anos iniciais do ensino fundamental. Para uma maior compreensão desses sujeitos, estruturamos um quadro para que as informações que consideramos centrais fiquem mais visíveis. Vislumbrando a preservação da identidade desses sujeitos, adotamos nomes fictícios, de modo a garantir o anonimato.

**Quadro 6** Caracterização dos professores homens que atuam nos CMEI's Girassol e Flor de Lis

| PROFESSORES                   | IDADE<br>(Média) | TEMPO DE<br>EXPERIÊNCIA<br>NA<br>DOCÊNCIA | ORIENTAÇÃO<br>SEXUAL | TIPO DE<br>VÍNCULO<br>EMPREGATÍCIO | FORMAÇÃO<br>ACADÊMICA   | PRETENDE<br>PERMANECER<br>NA<br>EDUCAÇÃO<br>INFANTIL |
|-------------------------------|------------------|---|----------------------|------------------------------------|---|--|
| <b>Florestan<sup>71</sup></b> | 30 e 35<br>anos  | 10 anos                                   | Heterossexual        | Concursado                         | Licenciatura em<br>Pedagogia;<br><br>Especialização em<br>Educação Especial.  | Sim.   |
| <b>Anísio<sup>72</sup></b>    | 25 e 30<br>anos  | 5 anos                                    | Homossexual          | Concursado                         | Licenciatura em<br>Pedagogia.   | Sim.   |
| <b>Darcy<sup>73</sup></b>     | 25 e 30<br>anos  | 10 anos                                   | Heterossexual        | Concursado                         | Normal Médio;<br><br>Licenciatura em<br>Pedagogia;<br><br>Especialização em<br>Gestão e<br>Planejamento<br>Escolar. | Sim  |

Fonte: Autor

### 7.3.1 “A paixão é um dos motivos que me trazem à sala de aula”: o caso do Professor Florestan

Um sujeito apaixonado pela educação. É com essa característica que o professor Florestan fala acerca de si, da sua profissão, assim como da sua escolha pela docência. Outrossim, o amor pela educação, pela sala de aula, foram falas constantes durante a nossa entrevista com o referido professor, o qual, extasiado com a oportunidade de falar acerca das suas experiências profissionais, compartilhava das suas alegrias, conquistas e resistências vivenciadas ao longo da sua trajetória profissional.

<sup>71</sup> Florestan Fernandes (1920-1995) foi um político, sociólogo e ensaísta brasileiro, considerado o fundador da Sociologia Crítica no Brasil. Foi deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/florestan\\_fernandes/](https://www.ebiografia.com/florestan_fernandes/) acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>72</sup> Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante teórico da educação no Brasil. Foi o principal idealizador das grandes mudanças que ocorreram na educação brasileira no século XX. Fez parte do movimento de renovação do ensino chamado de Escola Nova. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/anisio\\_teixeira/](https://www.ebiografia.com/anisio_teixeira/) acesso em: 20 abr. 2020.

<sup>73</sup> Darcy Ribeiro (1922-1997) foi um antropólogo, sociólogo, educador, escritor e político brasileiro. Destacou-se por seu trabalho em defesa da causa indígena. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/darcy\\_ribeiro/](https://www.ebiografia.com/darcy_ribeiro/) acesso em: 20 abr. 2020.

Licenciado em pedagogia, com uma especialização no campo da educação especial, o professor Florestan dispõe de uma vasta experiência no campo da educação, onde atuou em diversos níveis e modalidades de ensino. De acordo com ele, suas múltiplas experiências profissionais, vivenciadas no campo da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação do Campo (salas multisseriadas), foram fundamentais para constituição de sua identidade docente.

O professor Florestan é concursado no respectivo município, onde se encontra lotado há cerca de 4 anos. Vale salientar que esse é o seu terceiro ano no CMEI. Para efeito, ele expressa o desejo de continuar atuando no contexto da educação infantil, considerando que se identifica com essa etapa e em especial com o CMEI onde se encontra alocado.

Nosso contato inicial com o professor Florestan aconteceu durante a nossa primeira visita à instituição em que ele atua. Sempre sorridente e bem-humorado, o referido professor se colocou à inteira disposição desde o primeiro momento, onde apresentou a sua turma, seu espaço de trabalho, bem como falou um pouco acerca da realidade vivenciada na atual instituição. De acordo com ele, cooperar para realização da nossa pesquisa perpassa pelo princípio da empatia, pois durante a sua formação acadêmica, ele passou por esse mesmo momento e foi abraçado pelas pessoas.

A entrevista com o professor Florestan foi realizada no nosso segundo encontro, sempre ao final do expediente de trabalho, conforme havia sido combinado anteriormente. A conversa realizada com ele foi marcada por diversas sensações, desde os momentos de risadas até mesmo, os momentos mais inquietantes. Ainda durante a entrevista, buscamos sempre ser sensíveis ao entrevistado, conduzindo a entrevista de uma maneira leve, sem que viéssemos deixar o sujeito desconfortável.

Em nenhum momento o professor Florestan se mostrou desconfortável com a entrevista, mas, ao contrário, sempre se apresentava entusiasmado com a realização da mesma. Para ele, as pessoas precisam compreender melhor o universo da educação infantil, vindo assim, desmitificar suas concepções arcaicas, seus preconceitos.

### **7.3.2 “A docência é um ato de ajudar o outro a ser melhor”: o caso do Professor Anísio**

O professor Anísio tem uma trajetória de cerca de 4 anos no campo da docência, onde lecionou nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental, seja na rede de ensino

pública ou mesmo privada. Contudo, se encontra na sua primeira experiência docente no contexto da educação infantil. Ainda que sua inserção nesse espaço seja recente, o professor sinaliza para um conjunto de situações que vem enfrentando nos últimos meses, nem sempre muito agradáveis, conforme relatou.

Licenciado em Pedagogia, atualmente o professor Anísio ocupa a condição de professor concursado no município. Tendo iniciado suas primeiras aproximações no campo da docência a partir do trabalho de voluntariado exercido na igreja com crianças carentes ainda na adolescência, o referido professor enxerga a docência enquanto sendo uma forma de ajudar o próximo, de contribuir no processo formativo do/a outro/a. Ele ainda destaca que o processo de *bullying* sofrido na escola durante a infância, também contribuiu para a sua escolha profissional, pois via na docência uma alternativa para romper com as violências que ocorrem no contexto escolar.

Por se tratar do seu primeiro contato com a educação infantil na condição de docente, o professor Anísio destaca que ainda é tudo muito novo, tudo muito meticoloso, conforme descreveu. Para o professor Anísio, essa experiência tem exigido mais pesquisa, dedicação e tempo, necessitando ser pensada a partir da realidade situada, bem como das necessidades e interesses das crianças que se encontram nessa etapa. Ele sinaliza para um certo medo, receio, quando soube que iria atuar num CMEI, porém, destaca que hoje tem outro olhar para educação infantil, onde se identifica e tem o desejo de permanecer nesse campo de atuação.

Durante a realização da nossa entrevista, o professor Anísio se mostrou super disposto e à vontade com as nossas perguntas, sempre respondendo prontamente às mesmas e compartilhando de suas vivências. De acordo com ele, faz-se necessário discutir com mais frequência as questões de gênero na educação, vindo desmitificar as ideias preconcebidas que circundam os diferentes espaços sociais e institucionais.

Ainda que tenha se mostrado confortável com nossas perguntas, foi nítido em alguns momentos, o sentimento de frustração e decepção que pairava sobre o professor ao relatar alguns acontecimentos. O professor Anísio relatou que é decepcionante depois de todo um processo de formação, de dedicação, na busca de se qualificar da melhor maneira possível, ter o seu trabalho questionado ou mesmo descredibilizado em virtude de construções sociais que determinam qual o lugar do homem e da mulher na sociedade. Apesar disso, demonstra um desejo de reversão desse quadro, destacando a importância de sua atuação para tal.

### 7.3.3 “A docência é um caminho para mudar o mundo”: o caso do Professor Darcy

O professor Darcy descreve sua atuação na educação infantil enquanto sendo uma experiência marcada por aprendizados, pois segundo ele, cada dia é vivenciado algo novo, cada dia é uma experiência nova. O professor Darcy relata que a docência deve ser entendida enquanto um caminho para mudar o mundo, sendo, portanto, uma profissão de extrema relevância na sociedade.

A trajetória docente do professor Darcy é marcada por uma longa carreira profissional, tendo atuado nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação do campo (multisseriada) nos últimos 10 anos. Com uma formação inicial no Magistério, seguida da Licenciatura em Pedagogia e de uma especialização no campo da Gestão Escolar, ele compartilha de uma vasta experiência profissional. Atualmente ocupa a condição de professor concursado no município.

O referido professor se encontra lotado no CMEI há pouco mais de um ano, onde vem aprendendo diariamente, como destacou. Mesmo compartilhando de outras experiências com a educação infantil, sendo que em turmas multisseriadas, o professor Darcy ainda descreve esse contato inicial enquanto sendo um choque. Ele relata que seu ingresso ao CMEI não foi por livre vontade, mas uma exigência da Secretaria de Educação para atender às necessidades da Rede de Ensino.

Ainda assim, ele demonstra desejo de permanecer nesse campo profissional, denotando interesse e identificação com essa etapa da educação básica. Ele destacou que só deixaria o CMEI se fosse para ocupar uma turma de 4º ou 5º ano, pois é apaixonado por essa etapa, mas que no momento, se encontra bem e deseja permanecer no CMEI.

Conhecemos o professor Darcy durante a nossa primeira visita à instituição, onde tivemos nossa primeira conversa informal e traçamos alguns acordos para a realização da entrevista. Nisso, ficamos combinados de realizar a conversa sempre ao fim do expediente, para que assim não viéssemos interferir na sua rotina pedagógica, numa data que seria previamente agendada de acordo com a disponibilidade de ambos.

No transcorrer da entrevista o professor Darcy se mostrou tranquilo, não deixando transparecer nenhum incômodo, muito menos, nenhuma expressão de desconforto ou algo do tipo. Ao longo de sua fala, ele sinaliza para o trabalho de colaboração realizado por sua auxiliar, pois considera de extrema importância.

#### **7.4 “Aqui é tia para cá, tia para lá, mas com ele é professor”: outras vozes em cena**

Ampliar o universo da pesquisa, de modo a ouvir outros/as sujeitos/as que compõem a comunidade escolar; foi uma proposta surgida durante o exame de qualificação. Dado o caráter da nossa pesquisa, consideramos pertinente a recomendação da banca, vindo acatá-la num segundo momento. Ao adotarmos essa orientação, entendemos que a docência masculina se encontra imersa numa estrutura maior, onde outros/as sujeitos/as, para além dos professores homens, modificam e/ou são modificados em meio experiências forjadas nesses espaços.

Diante de um cenário marcado por inúmeras possibilidades, inicialmente, optamos por trabalhar com as professoras, pois acreditamos que a docência se constitui a partir de uma rede de interação com seus/suas pares. Pode-se dizer, que as professoras se encontram diretamente interligadas com os dilemas que cercam a docência masculina, haja que em meio aos conflitos e resistências que cercam os professores homens, são também criadas uma série de expectativas em torno das mesmas.

No curso das entrevistas, as professoras se mostraram um pouco receosas ao falar das experiências protagonizadas pelos professores homens. Acreditamos que esse cuidado, decorre justamente da existência de conflitos em torno da docência masculina, sobretudo, com relação aos estranhamentos dos familiares dos/as estudantes. Mesmo assim, elas foram solícitas e se dispuseram a colaborar com a realização da pesquisa.

Galgando o caminho da pesquisa, num segundo momento optamos por ouvir os/as auxiliares, pois entendemos que esses/as profissionais estabelecem um contato mais íntimo com os professores homens e/ou com as professoras, haja vista que atuam diretamente com os/as mesmos/as. Vale salientar que participaram da nossa pesquisa, um auxiliar homem e duas auxiliares mulheres.

De forma semelhante as professoras, ficou evidente na fala das auxiliares mulheres, um certo temor ou mesmo cuidado ao falar dos professores homens. Noutro prisma, a conversa com o auxiliar homem foi marcada por um certo tom de desabafo, onde o mesmo destacou não apenas as questões que têm acometido o trabalho desenvolvido pelos professores homens, mas também o seu próprio trabalho. Isto porque, de forma semelhante aos professores homens, a figura do auxiliar homem também sofre um processo de rejeição na educação infantil.

O ato de escuta em torno das professoras e do/as auxiliar/es foi essencial para realização do nosso estudo, pois não apenas ampliou o número de participantes da pesquisa, mas também

permitiu alargar uma compreensão acerca do contexto estudado. Para efeito, o/as entrevistado/as puderam tecer suas considerações a respeito da docência masculina a partir de um outro local de fala, não do lugar de quem sofre, mas do local de quem acompanha, de quem muitas vezes pratica ou mesmo nega a existência dessa violência.

Nesta direção, lançar um olhar para as adversidades que emergem das falas desses indivíduos consiste em aprofundar uma compreensão em torno do trabalho realizado pelos professores homens no exercício da sua atuação docente. Seguindo esse viés, visando uma maior compreensão em torno desses profissionais, apresentamos alguns dados no quadro abaixo, garantindo assim, a preservação das suas identidades.

**Quadro 7** Caracterização dos/as profissionais que atuam nos CMEI's Girassol e Flor de Lis

| PARTICIPANTE | SEXO      | CARGO      | IDADE<br>(Média) | TIPO DE VÍNCULO<br>EMPREGATÍCIO |
|--------------|-----------|------------|------------------|---------------------------------|
| <b>P1</b>    | Feminino  | Professora | 30 e 35 anos     | Concursada                      |
| <b>P2</b>    | Feminino  | Professora | 25 e 30 anos     | Concursada                      |
| <b>P3</b>    | Feminino  | Professora | 25 e 30 anos     | Concursada                      |
| <b>A1</b>    | Masculino | Auxiliar   | 25 e 30 anos     | Concursado                      |
| <b>A2</b>    | Feminino  | Auxiliar   | 30 e 35 anos     | Concursada                      |
| <b>A3</b>    | Feminino  | Auxiliar   | 25 e 30 anos     | Concursada                      |

Fonte: Autor

## 7.5 “Tudo é no feminino, tudo é muito fofinho, tudo é professora, tudo é tia”: notas sobre gênero

Visivelmente as relações vivenciadas no universo dos CMEI's do Agreste Pernambucano se encontram atravessadas por questões de gênero(s), haja vista que esse demarcador tem sido utilizado enquanto dispositivo de regulamentação, delimitando a inserção de profissionais nesse território. Dentre suas consequências, podemos notar o estranhamento, tal como, a rejeição de professores homens nesse campo profissional.

Ao nosso ver, essa realidade tem sido constituída com base nas construções socioculturais que estiveram determinando qual o lugar do gênero na arena social. Nisso, os professores homens são tomados enquanto sendo sujeitos que não atenderiam às exigências que

são impostas para essa etapa, pois, dentro de uma visão arcaica, os mesmos não deteriam de certas atribuições, encontradas apenas nas mulheres.

Noutro prisma, a figura masculina é interpelada enquanto sendo um ser perigoso para a realização de atividades que pressupõem um contato mais íntimo com as crianças, sobretudo, quando pensamos as práticas de higienização e cuidado das mesmas. Com base nisso, o professor Florestan (2019) pontua

Um dos primeiros pontos a ser debatido é a questão do banho, é a questão do conduzir até o banheiro, como eu te falei, aqui a gente tem uma auxiliar, mas graças a Deus aqui está tudo tranquilo. No ato da matrícula eles já são avisados como é que funciona, são orientados, então, a gente não tem nenhum problema quanto a isso, porque o pessoal da administração já avisa tudo direitinho como funciona, o passo a passo. (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

O tópico do banho e das idas ao banheiro foram falas recorrentes, tanto por parte dos professores homens como das professoras e auxiliares, o que sinaliza enquanto sendo um dos principais entraves enfrentados pelos professores homens. Mediante o relato do professor Florestan (2019), percebemos que a presença da auxiliar mulher, tranquiliza os pais em relação a esse ponto, na medida em que afasta as possibilidades dessa atividade ser realizada exclusivamente por professores homens.

Outra questão pontuada pelo referido professor, diz respeito à organização do sistema de ensino, pois segundo ele, as informações sobre as/os responsáveis pelas práticas do cuidado e higienização das crianças, são repassadas no início do ano letivo. Acreditamos que isso ocorre para que não venha haver nenhum tensionamento em torno desse tópico. Ainda assim, fica a indagação, se houvesse um auxiliar homem, ao invés de uma auxiliar mulher, ou mesmo, se o referido CMEI não contasse com a figura da auxiliar, mas apenas do professor homem, como seria repercutido essa situação?

Nesse movimento, os professores homens relatam a assídua propagação de discursos e práticas de sexismo nos CMEI's, corroborando, muitas vezes, para a inviabilização do seu fazer docente ao longo do seu exercício profissional. No caso do professor Anísio (2019), chama a atenção para a dificuldade que encontrou no seu próprio local de trabalho, principalmente em relação às suas colegas de profissão

[...] eu senti muito mais dificuldade do corpo escolar, dos profissionais, do que da comunidade em geral. No CMEI que estou trabalhando, foi um processo grande, foi uns dois, três meses, até eles/as se acostumarem com a ideia, de que tem um professor homem, de que quando eles fossem falar, tem que falar os dois gêneros, as meninas e os meninos, porque tudo é no feminino, tudo é muito fofinho, tudo é professora, tudo é tia, titia, menina, vocês são lindas, tudo é no gênero feminino. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

O apontamento realizado pelo professor Anísio (2019), sinaliza justamente para essa negação que é imposta aos professores homens que atuam nesse contexto. Em detrimento disso, percebemos que o espaço que deveria ser um lugar de acolhimento, de compartilhamento de práticas educativas bem-sucedidas e enviesadas pelo princípio de respeito, acaba se tornando um território de estigmatização e conflitos entre os/as próprios/as profissionais.

Em contrapartida, o professor Anísio (2019) relatou que essa experiência o fez refletir numa esfera maior, pensando para além das relações vivenciadas nos CMEI's. Segundo o referido professor, a vivência nesse espaço permitiu ampliar os horizontes, refletindo acerca de algumas questões sociais, em especial, no que se refere às mulheres, tendo em vista que as mesmas se encontram enviesadas numa perspectiva androcêntrica, sendo mencionadas sempre a partir do gênero masculino. Dito isso, ele pondera

É aí que a gente percebe o incômodo que as mulheres podem sentir na sociedade, porque uma frase que eu lembro do fundamental é que uma professora me disse: “- Pode ter 99 mulheres, mas se tiver um homem, você tem que usar o gênero masculino para se referir ao todo”. Eu me vi no lugar das mulheres, nesse sentido, de não estar me sentido representado no gênero que é falado a frase. Depois de um tempo que foi a fase de adaptação, sempre eles colocam meninos e meninas ou senhoras e senhores, quando vão falar sempre colocam os dois gêneros para abarcar as duas situações, tanto para falar comigo, quanto com os auxiliares que são homens. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Partindo dessa compreensão, o professor Anísio (2019) chama atenção para a necessidade de estruturarmos relações equitativas no universo das relações sociais e institucionais, vislumbrando assim, o reconhecimento das diferentes experiências, bem como o respeito às identidades de gênero. Numa outra vertente, quando questionamos a A2 sobre os possíveis motivos que têm gerado esse estranhamento em torno da presença masculina no CMEI, a mesma destaca

Por não ter o costume, não sei, não ser acostumado a ver, por que sempre é mais mulher, principalmente em creche, trabalha mais o lado feminino. Eu mesmo nunca vi não [professor homem na educação infantil], vim ver agora, esse ano, mas eu também não critico, é um profissional, ele estudou, é o que ele quer fazer, é um profissional, está ali para trabalhar, e eu acho assim, que não deveria ter essas críticas, críticas de mal gosto, as vezes, inventa até o que não existe para criticar aquele profissional que está ali, eu acho assim, que se está fazendo o seu trabalho direitinho, está fazendo o seu papel, é o que importa, independentemente de ser homem ou de ser mulher. (AUXILIAR 2, 2019).

O relato da A2 evidencia um imaginário ancorado na ideia dos papéis de gênero, haja visto que conforme destaca a auxiliar, esse espaço “trabalha mais com o lado feminino”, ou seja, desempenha atividades que são concebidas enquanto práticas femininas. Além disso, ela sinaliza para a existência de uma série de práticas nocivas nesse espaço, sobretudo, para os professores homens, considerando-se a existência de críticas, chacotas e até mesmo, calúnias.

Acreditamos que a manutenção dessas condutas é corrosiva para o contexto escolar, sobretudo, para os professores homens, dado que põe em risco a atuação desses profissionais. Ainda que a A2 demonstre em alguns momentos uma visão um pouco limitada, no que se refere às relações de gênero, a mesma se mostra favorável à permanência dos professores homens na educação infantil, desde que eles desejem atuar nesse contexto.

Perseguindo essa direção, o professor Anísio (2019) relata que os estereótipos que cercam os professores homens acompanham o mesmo desde o seu processo de formação acadêmica. Para ele, ainda no processo de graduação, se torna frequente o estranhamento e estigmatização da figura masculina em algumas áreas, em especial, no curso de licenciatura em pedagogia, campo de formação dos três professores homens, visto que o mesmo concentra uma grande porcentagem<sup>74</sup> de mulheres. De forma autocrítica, relata o professor Anísio (2019)

Você já vai entendendo a dificuldade de entrar nesse ramo durante o percurso de graduação, de estágio, de pesquisa, você vai vendo. A gente tem o estágio obrigatório em educação infantil e foi muito difícil encontrar uma turma de educação infantil para estagiar [durante a graduação], exatamente pelo fato de ser homem, toda escola que fui perguntavam se eu queria estagiar no fundamental, e eu fui em cinco ou 6 escolas, não lembro ao certo, e todas fizeram essa pergunta, se eu não preferia estagiar no ensino fundamental, até que eu dizia: “Não, meu estagio é especificamente na educação infantil”, aí vinha com a desculpa que a professora não queria, que não aceitava receber estagiário na sala, que era um direito dela, e aí você não sabia se realmente era a professora que não queria mesmo ou a gestora que não queria encaminhar. Eu consegui estagiar na educação infantil porque a irmã de uma amiga minha era professora da educação infantil, e eu falei com essa minha amiga e conversei com a irmã dela, ela me aceitou previamente antes de ir para a escola, depois fui na escola e falei que já havia conversado com a professora, e aí me aceitaram, aí foi que fiz o estágio. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Caminhando nessa direção, outro destaque realizado pelo professor Darcy (2019), diz respeito à questão dos recursos e rotinas pedagógicas presentes no contexto da educação infantil. Na concepção do mesmo, esses dispositivos são pensados numa perspectiva feminina, “[...] de forma geral, os recursos não que favorecem, eles foram realmente pensados e trabalhados e posto apenas para mulheres” (PROFESSOR DARCY, 2019).

A manutenção desse quadro contribui para a falta de identificação dos professores homens com essa etapa, na medida em que os mesmos não conseguem se enquadrar nas representações que são determinadas para esse espaço. Por outro lado, impõe um conjunto de

---

<sup>74</sup> De acordo com o Censo da Educação Superior, as mulheres ainda são maioria no curso de Pedagogia. No ano de 2015, 93% das matrículas nesse curso foram de mulheres. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dia-das-professoras-nove-em-cada-dez-estudantes-de-pedagogia-sao-mulheres-e-maioria-faz-curso-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 20 jan 2020.

barreiras ao longo do seu exercício docente, visto que determina quais ações serão aceitas nesse campo profissional.

### **7.6 “Eu mesmo nunca vi professor homem na educação infantil”: notas sobre masculinidades**

Uma vez que a docência masculina no contexto da educação infantil se encontra situada num terreno demarcado por questões de gênero, conhecer os desdobramentos gerados em torno dos professores homens perfaz um movimento necessário para que venhamos desmitificar o imaginário machista e sexista que tem cercado esses profissionais.

Em meio às entrevistas realizadas com os professores homens, foi recorrente o relato de diversos episódios que colocavam a atuação desses profissionais em questão. Ao longo das suas falas, os respectivos professores destacaram a existência de um conjunto de estranhamentos, negações e até mesmo práticas discriminatórias, pelo fato de se tratar de uma figura masculina num espaço tido enquanto feminino.

Em muitos casos, essas atitudes são engendradas não apenas pelos familiares dos/as estudantes, mas pela comunidade escolar como um todo, inclusive, pelas próprias colegas de trabalho, como destaca os professores homens. Sob esse viés, o professor Anísio (2019) relata

A gente enfrenta mundo olho torto, por todas as partes, e descredibilidade do trabalho, tem muito essa ideia cultural de que na educação infantil o cuidado se dá pelo afeto materno, isso já é subentendido nas mulheres, elas [supostamente] já nasceriam com esse instinto materno do cuidado. Então, o descrédito de que você não vai conseguir dar conta, porque você é homem, você não tem jeito para lidar com criança pequena e você não vai conseguir trabalhar por muito tempo. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Os apontamentos realizados pelo professor Anísio (2019), sinalizam para a existência de uma concepção de educação infantil limitada, na medida em que esta concepção é entendida pela comunidade escolar enquanto sendo uma extensão da maternidade, do cuidado materno. Outrossim, percebemos que a propagação dos papéis de gênero tem cercado os espaços dos CMEI's, uma vez que a ideia do cuidado é tida enquanto sendo uma atribuição exclusiva das mulheres, não podendo, portanto, ser desempenhado por homens, por exemplo.

Assim, os professores homens são desprovidos de qualquer possibilidade de exercer a docência na educação infantil, onde são considerados enquanto sujeitos incapazes de atender às exigências dessa etapa, pois na concepção da comunidade escolar, esses profissionais não detêm dos atributos – femininos – necessários para o exercício da docência. Diante disso, diferentes sentidos e percepções passam a ser engendradas em torno das suas masculinidades.

Imerso nesse cenário adverso, o professor Anísio (2019) narra a sua chegada ao CMEI Flor de Lis, levando em consideração que essa sua primeira experiência nessa etapa já se encontra marcada por um conjunto de dificuldades. Do ponto de vista do referido professor

[...] é um desafio tremendo. No primeiro dia que eu fui para o CMEI, na reunião, teve o maior estranhamento possível, [na ocasião] eram homens-professores eu e mais outro professor, mas o outro saiu no primeiro dia [realocado], e são dois auxiliares [homens], e a dificuldade foi exatamente essa, como se ia trabalhar, porque os professores e os auxiliares que eram homens não podiam dar banho nas crianças, não podiam nem trocar, então, lá vem as professoras brigando porque não queriam os auxiliares, e lá vem as auxiliares brigando porque não queriam ser auxiliarem dos professores homens, porque [na concepção delas] iam ter todo trabalho do cuidado só para si. E aí, eu entrei, eu intervi, eu disse: “-Primeiro que todo mundo sabe dar banho. Não tem grande segredo em dar banho, a gente bota água, a gente ensaboá e a gente enxagua, tem que ter cuidado para não cair sabão no olho, nem afogar a criança, secar bonitinho e trocar de roupa”. Já comecei assim, para ver se a situação ficava menos tensa, eu disse: “-Olha, todo mundo está para aprender, mesmo quem não sabe, vai aprendendo e aí a gente precisa do apoio de quem já sabe, e isso em qualquer profissão, e outra, sempre se teve tanta luta por direito para as mulheres ocuparem os lugares que era só de homens [ocupados], porque elas não terem essa luta do mesmo jeito para os homens ocuparem os lugares que eram só de mulheres [ocupados]. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Embora o relato apresente um tom descontraído, o professor Anísio (2019) chama atenção justamente para os empecilhos e dificuldades que são impostos aos professores homens no âmbito do seu exercício profissional, seja na tentativa de descredibilizar essa realidade protagonizada por homens ou mesmo torná-la inexistente. Com relação ao CMEI Flor de Lis, percebemos que muitas vezes esse espaço se apresenta enquanto um local hostil para os professores homens, isto porque foram constantes relatos que apontavam para a existência de práticas excludentes por parte de algumas colegas de profissão.

Visivelmente, poder-se-ia afirmar, que a realidade vivenciada pelos professores homens nos CMEI's do Agreste Pernambucano se encontra enviesada numa perspectiva machista e sexista, fundamentada nos arranjos socioculturais que historicamente estiveram delimitando o lugar do gênero na arena social. Para efeito, os professores homens relatam que frequentemente essas construções têm sido utilizadas enquanto justificativa para descredibilizar o trabalho realizado pelos mesmos, colocando em xeque a competência e eficácia desses profissionais nas ações que perpassam o trabalho pedagógico. Sobre esse aspecto, o professor Darcy (2019) pontua

Eu senti muita recusa nesse início, senti realmente uma rejeição muito grande, por parte de várias pessoas, [afirmavam que era] “pelo fato de não ter jeito, pelo homem ser mais grosso, ter a voz mais forte, mais firme, ia assustar as crianças” você vê que realmente não tinha fundamento aquilo o que era posto, que era alegado, era realmente uma questão do preconceito, do receio, do medo, [na concepção dos/as mesmos/as] só quem pode ensinar na educação infantil é mulher. (PROFESSOR DARCY, 2019).

Essa recusa sofrida pelos professores homens por parte da comunidade escolar deve ser compreendida enquanto sendo totalmente prejudicial para o campo da educação, pois, interfere diretamente no trabalho desenvolvido pelos mesmos no âmbito da sua atuação profissional. Dentre as possíveis consequências que emergem em meio à reprodução dessas práticas, destacamos a falta de identificação dos professores homens com o contexto da educação infantil, bem como a insatisfação e/ou desejo de não permanecer nessa etapa por parte desses profissionais, ou quiçá, até mesmo nesse campo profissional. Ao tratar dessa questão, o professor Anísio (2019) discorre

O maior sentimento é de frustração, muito pesado, que não adianta toda a carga que você tenha trazido junto com você, toda a bagagem de formação para se tornar um ótimo profissional, tudo vai se resumir a sua genitália ou a seu gênero. Então, nada mais importa, “- Ah, se você é homem ou mulher, daí eu sei se você pode cuidar ou não”, então é muito frustrante, eu acho que por isso que temos tão poucos homens trabalhando na educação infantil, porque você se desmotiva, pelo fato de você se frustrar e não ter crédito naquilo que você vai fazer, você acaba mudando para um lugar onde você vai se sentir mais aceito, e isso é no final o que todo mundo quer, se sentir aceito no meio que você estar. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Outro fator recorrente na fala dos professores homens, consiste na existência de olhares da comunidade escolar em volta deles. Segundo os professores homens, esses olhares denotam diferentes sentidos, sejam eles para expressar o estranhamento, surpresa ou mesmo para demonstrar a insatisfação e descrédito com a figura masculina nesse espaço. De acordo com eles, essas práticas são rotineiras, principalmente, por parte dos familiares. Nessa direção, o professor Florestan (2019) narra o seguinte episódio

A gente sentiu um desconforto dos pais no primeiro mês, principalmente, a questão dos olhares, porque foi o novo, a cultura, o choque cultural. A três anos, o primeiro professor homem que entrou aqui na creche fui eu, então, como te falei, a questão do choque cultural, eles ficavam muito aqui do lado de fora, não olhando, mas escutando, eu até questionei, mas a minha colega de trabalho disse: “-isso aqui é muito normal, não é porque você está aqui não, mas porque eles ficam inseguros das crianças chorar muito, aquele cuidado de pai e mãe”. A gente meio que fica surpreso também, porque é novo, é o novo. (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

Ainda que a colega de trabalho do professor Florestan (2019) tente justificar a constante presença dos familiares em torno do CMEI como sendo algo “normal”, acreditamos que essa prática decorre em detrimento da figura masculina no exercício da atividade docente. Ao nosso ver, a existência dessa insegurança por parte dos familiares, na verdade, decorre de uma tentativa de vigiar o trabalho que está sendo realizado pelos professores homens, pois na compreensão dos/as mesmos/as, esses profissionais denotam um certo perigo às crianças.

As falas dos/as entrevistados/as, sobretudo daqueles/as que compõem a equipe de funcionários/as do CMEI Flor de Lis, pontuaram que os olhares de intimidação e de

desconfiança não são exclusivos dos/as familiares dos/as estudantes, sendo muito recorrente também entre os/as próprios/as companheiros/as de profissão, como nos mostra a P2 “[...] tem algumas vezes, a gente percebe alguns olhares, até por parte de alguns colegas de trabalho, que a gente sabe que acontece, infelizmente.” (PROFESSORA 2, 2019).

O relato da P2 nos mostra que essa visão arcaica e limitada que cerca os/as profissionais da educação infantil não se limita aos familiares, sendo muitas vezes, difundida pelos/as próprios/as profissionais da área, as/os quais deveriam atuar num sentido contrário, desestabilizando os discursos e práticas assentados nas construções socioculturais. Imerso nesse cenário, o A1 descreve “No início, houve muito preconceito, principalmente, que foi uma coisa que me chocou bastante, eu já imaginava que haveria preconceito a partir dos pais e familiares, mas os próprios colegas de trabalho [agiram dessa maneira]” (AUXILIAR 1, 2019).

Tomando como ponto de partida os apontamentos realizados pela P2 e pelo A1, identificamos a inexistência de uma formação continuada para os/as profissionais que atuam na educação infantil, especialmente em relação à temática de gênero. A ausência dessa formação contribui diretamente para a manutenção dos estigmas, estereótipos e preconceitos, fazendo com os/as profissionais que atuam nessa etapa não tenham um entendimento sobre as particularidades que perpassam o trabalho na educação infantil. Com relação às formações continuadas, o professor Anísio (2019) relatou

[...] as formações que temos são supérfluas, são as formações só para cumprir hora atividade, não nos trazem informações, não se preocupam em trazer pessoas formadas na área para dar uma palestra, uma formação. Esses dias teve uma formação que o cara era um médico, fui olhar o Currículo Lattes e ele era formado em medicina, com especialização em ginecologia e mestrado ou era doutorado em saúde da família, alguma coisa assim, [...] a palestra era “Somos Todos Educadores”, eu pensei: “- Todos, menos você”. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Ainda no que se refere às reverberações engendradas pela equipe que compõe o respectivo CMEI, fica nítido na fala da A3 o processo de estranhamento em relação à figura masculina nesse campo profissional. Ela descreve que num primeiro momento

Assim, a gente que não tem o costume, a gente, acha assim, estranho, porque realmente não tem esse costume de ter um professor homem na educação infantil. Muita gente crítica, discrimina, assim, eu mesmo, não vejo nada demais, é um profissional, igual uma mulher, eu acho super normal. (AUXILIAR 3, 2019).

O estranhamento evidenciado pela A3 pode ser pensando a partir de duas premissas. De um lado, pelo fato de o contexto da educação infantil ter sido naturalizado enquanto sendo um campo profissional exclusivamente feminino. Por outro viés, devido à cultura patriarcal, os

homens são pensados para ocuparem apenas os locais que demandem poder, chefia, controle, força. No tocante, o professor Anísio (2019) enfatiza que

Essa ideia de que homem é mais turrão, mais grosso, mais ogro, porque a gente é muito para botar disciplina, botar ordem, tal, o que eu mais ouvi dos meus colegas de trabalho que passaram no concurso foi isso, é que as escolas separavam as turmas mais difíceis para os homens, porque os homens tinham mais pulso do que as mulheres, as mulheres eram mais amorosas, mais cuidadosas, enquanto os homens eram mais disciplinadores, mais imponente, o que isso não tem nada a ver uma coisa com a outra, já vi professores que não conseguem dominar uma turma, já vi professoras que conseguem ter domínio na turma, a pior turma que você puder imaginar, os piores alunos e elas conseguem, também já vi o contrário, já vi professoras que eram amorosas e professores que realmente conseguem colocar ordem, então, isso é muito relativo, não tem nada a ver com gênero ou identidade de gênero. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Como nos mostra o professor Anísio (2019), a compreensão em torno da figura masculina ainda se encontra muito limitada. Na arena social, por sinal, os homens são interpelados a partir de um conjunto de estereótipos, sempre ocupando a condição de desorganizados, durões, rígidos, sem paciência, dentre tantos outros adjetivos que reforçam a necessidade de uma masculinidade agressiva. Vale salientar que muitos desses demarcadores são atrelados à figura do professor homem, onde o mesmo quase sempre é concebido a partir das construções socioculturais que cercam a figura masculina.

Ao nosso ver, o relato da P3 e do A1 se encontram inscritos nessas relações, tendo em vista que os professores homens são concebidos enquanto figuras que impõem respeito e autoridade diante dos/as estudantes, que perpassam um certo medo. Segundo o/a mesmo/a

Eu acho que elas obedecem mais a homens [...], é feito eu vejo o professor lá em baixo, quando ele fala, chega eles ficam bem quietos, eles obedecem de um jeito que eu fico, meu Deus do céu, como é que ele consegue fazer isso? E ele não fala gritando, é por ele ser homem eu acho, eu acho que eles ficam mais obedientes. (PROFESSORA 3, 2019).

A presença masculina no meu caso, eu percebo que foi um ponto muito positivo, não sei se minha colega concorda, mas a questão principalmente de disciplina, disciplina e respeito, eu acho que por sermos uma figura masculina, eles têm mais, um pouco mais de respeito, e aí a questão de manter a disciplina em sala de aula se torna mais fácil do que em uma sala que só tem a presença feminina. (AUXILIAR 1, 2019).

A propagação desses discursos corrobora diretamente para reprodução de um ideal de masculinidade hegemônica, onde os homens são pensados dentro de uma única possibilidade de exercer sua masculinidade. Com relação aos professores homens, percebemos que alguns desses estereótipos são associados aos mesmos, na tentativa de que os professores correspondam às expectativas geradas em torno das construções do seu gênero.

No que segue, os/as participantes da pesquisa apontam para os receios existentes em relação ao contato dos professores homens com as crianças, em especial, no que se refere ao

processo de higienização, de banho e idas ao banheiro. Em outras palavras, percebemos que a figura masculina é concebida enquanto um sujeito que possui uma sexualidade compulsória, incontrolável, vindo, pois, representar um perigo para as crianças. Ao questionar a A2 sobre os principais motivos da rejeição dos familiares com o professor homem, a mesma destaca

Assim, pelo o motivo de ser homem, crianças pequenas, pelo fato de precisar levar no banheiro, precisa de várias coisas, você sabe, o maternal é uma questão de berço, aí tinha essa questão dos pais de não querer aceitar, por ser homem, mas agora até que eles tão aceitando numa boa. (AUXILIAR 2, 2019).

O relato da A2, expressa exatamente o medo da comunidade escolar em relação à presença dos professores homens. Sob outro viés, quando ela relata “você sabe, o maternal é uma questão de berço”, a referida auxiliar acaba reafirmando o imaginário que circunda esse território, tendo em vista que numa visão patriarcal as questões de berço estão relacionadas especificamente ao mundo da mulher.

### 7.7 “Foi uma opção, não uma condição”: Notas sobre docência

É nítido que a atividade docente se encontra marcada por diferentes sentidos e significados que vão sendo constituídos em meio à prática profissional, tendo em vista as diversas experiências e contextos onde são tecidas essas relações. Dentro desse quadro, a docência masculina se insere num contexto multifacetado, onde o exercício dessa profissão ocasiona distintas reverberações para os/as profissionais, situadas acima de tudo, na esfera das relações de gênero.

Noutro prisma, percebemos que a docência marca não apenas o exercício profissional dos professores homens, mas atrela consigo a construção de uma identidade profissional que se encontra profundamente interligada com as relações pessoais desses sujeitos. Nisso, os professores homens sinalizam para um entrelaçamento entre as suas histórias de vida e a escolha profissional pela atividade docente.

Caminhando nessa direção, o exercício da atividade docente é evidenciado pelos professores homens a partir de distintas situações que o encaminharam para essa atividade. Ao descrever o seu percurso profissional, o professor Anísio (2019) relata

A docência entrou para mim por dois caminhos, eu trabalhei com crianças carentes quando eu era adolescente, então, vi que eu poderia mudar alguma coisa. Outro fato, foi todo processo que eu passei na escola, questão de *bullying* e tal, foi para mudar a vida das pessoas que sofreram do jeito que eu sofri e para tentar melhorar a vida das pessoas. Então, docência para mim é o ato de ajudar o outro a ser melhor. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Em meio ao seu discurso, percebemos que o respectivo professor vê o exercício da docência não apenas enquanto sendo uma atividade profissional, mas também como um instrumento que dialoga diretamente com as suas aspirações pessoais. Ainda segundo o mesmo: “Docência para mim sempre foi uma ideia de tornar a vida dos estudantes, das crianças, dos adolescentes, dos jovens, melhores do que elas são, é potencializar aquilo que eles podem ser, o que tem de melhor [...]” (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Nesta perspectiva, percebemos que a docência para o professor Anísio (2019) não se trata apenas de uma atividade profissional remunerada, mas atrela consigo uma carga subjetiva, na qual ele se sente realizado em meio à essa prática. Segundo esse viés, o professor Darcy (2019) também aponta para essa realização profissional e pessoal, onde a docência sempre foi um desejo de infância, conforme destaca o mesmo

Eu sempre gostei da docência, sempre me identifiquei com o ser docente, em ser professor, e é um desejo realmente desde criança, desde a infância, desde o início, como estudante, em ser professor, então, sempre fui seguindo, terminei o fundamental, fui para o médio, aí no médio teria a opção por fazer os estudos gerais ou magistério, que depois viria a ser o normal médio, eu optei pelo magistério, conclui e já dei início na pedagogia. Então, assim, eu acho que é uma paixão desde criança, desde a infância, que foi amadurecendo e realmente foi uma opção, não foi uma condição. (PROFESSOR DARCY, 2019).

Segundo o professor Darcy (2019), a inserção da docência em sua vida pode ser compreendida enquanto sendo “uma paixão desde criança”, onde o mesmo se considera uma pessoa completamente realizada com o seu campo de trabalho. Seus relatos, chamam atenção para a profunda identificação que ele afirma ter com esse campo profissional. Nessa direção, o professor Darcy (2019) faz questão de evidenciar que a sua escolha pela carreira docente foi uma opção que partiu dos seus interesses pessoais e políticos, não sendo apenas uma possibilidade surgida no percurso.

Um sujeito apaixonado pela educação, pela sala de aula e pela profissão, foram falas recorrentes na entrevista com o professor Florestan (2019). Sua admiração por esse campo profissional pode ser compreendida enquanto sendo um impulso propulsor que lhe traz à docência. Assim, ele destaca “A paixão é um dos motivos que me trazem à sala de aula, hoje eu posso dizer que sou apaixonado pela educação, acredito seriamente na educação, e tive uma preparação para trabalhar com a educação. A gratificação é você fazer uma coisa que você gosta” (PROFESSOR FLORESTAN, 2019). Ao descrever o início de seu trajeto profissional ele destaca

Como eu gostava muito da educação, eu não visava as séries iniciais, talvez uma outra graduação em outra área, pois fiz estudos gerais, não fiz o magistério. Na minha

cidade teve um projeto “Alfabetizar com Sucesso”, ai foi meu primeiro contato com relação à questão da sala de aula, espaço aula, educação, enfim, e daí surgiu um interesse, despertou, ai eu disse: “-por que não pedagogia?” [...] E comecei a cursar pedagogia, foi um amor à primeira vista, essa foi a paixão. (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

Ainda que a docência seja um campo profissional desejado pelos professores homens, o mesmo ainda se apresenta enquanto sendo um terreno dificultoso para esses profissionais, tendo em vista que se encontra demarcado por um conjunto de estigmatizações que interferem diretamente no processo de inserção desses profissionais. A carga histórica, e principalmente cultural, pode ser considerada enquanto uma das principais barreiras para o exercício desses profissionais.

Ao destacar os principais impasses que cercam esse campo profissional, o professor Anísio (2019) chama atenção para algumas dificuldades que cercam a prática dos professores homens. De acordo ele

As desvantagens são exatamente essas, o descrédito no trabalho que você tem como um profissional homem, os olhares tortos, as piadinhas, as indiretas que você escuta. Mas isso no final, só motiva a gente a trabalhar melhor, o descrédito faz você querer fazer um ótimo trabalho, faz pesquisar mais, para dar o seu melhor, embora você não consiga [muitas vezes] pela ausência de recurso da escola, mas você consegue se destacar como professor. Mas isso no começo é muito desnorteador para você, se você não for centrado, você desiste, você pede para mudar exatamente por isso, porque o pessoal fala tanto que você acaba acreditando. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

O descredito mencionado pelo professor Anísio (2019) foi uma fala constante no decorrer das entrevistas, não sendo relatado apenas pelos professores homens, mas também pelas professoras, bem como, pelo/as auxiliar/es. É perceptível que o conjunto de imposições que cercam esses profissionais tem corroborado diretamente para a negação desses sujeitos nesse campo profissional, desencadeando a ausência dessa representação, conforme podemos constar mediante a realidade estudada.

Em meio às dificuldades e obstáculos que são encontrados, os professores homens chamam a atenção para os laços afetivos que cercam a profissão docente. Essas relações, por sinal, podem ser compreendidas enquanto sendo um dos motivos que fazem com que esses sujeitos resistam nessa atividade. Segundo esse viés, o professor Darcy (2019) destaca

[...] todas as manhãs quando eu adentro a minha sala, sou recebido com um abraço, aquele mais danado, aquele que realmente coloca a sala de pernas para o ar, ele corre, corre e me dá um abraço “- Tio Ribeiro”. Então, você vê na ingenuidade, vê uma inocência, um carinho, um afeto, isso nos motiva a persistir, mesmo com tanta desvalorização, isso a gente sempre teve, sempre vai existir essa desvalorização, temos a questão da falta de respeito e de reconhecimento, mas, às vezes, pequenas coisas vão nos motivando. ( PROFESSOR DARCY, 2019).

Visivelmente, a sensibilidade ocupa um lugar central nas relações tecidas entre os professores homens e as crianças, desmitificando assim, os estereótipos que são atrelados à figura masculina. Por outro lado, evidencia a prática de relações saudáveis entre esses sujeitos. No que tange às vivências, a P1 menciona “[...] eu vejo elas com um sorriso que é gratificante, que a gente vê, que para a educação infantil o que necessita é isso, é essa boa relação com o aluno, para que eles possam lá na frente dizer: “-poxa eu tive um professor homem que me ajudou, que eu aprendi com ele” (PROFESSORA 1, 2019).

Os sentidos que afloram em torno das relações tecidas entre esses sujeitos são utilizados enquanto sendo instrumento de resistência, pois em meio às dificuldades surgidas, os professores relatam que encontram forças para enfrentar as situações conflituosas a partir das experiências trilhadas nesses espaços, entendendo que elas ressignificam o seu eu e a sua maneira de sentir e perceber o mundo. Sob esse viés, o professor Anísio (2019) destaca

[...] as experiências que vamos tendo nos afetam como pessoa, num todo, você não olha a vida de um jeito, do mesmo jeito que você olhava, a rotina não passa a ser a mesma, o que você fala no seu dia a dia para qualquer pessoa, você repensa e você analisa antes de falar, porque você percebe o impacto que você faz na vida das pessoas, não só de alunos, metodologicamente e tal, mas o quanto em sala de aula você pode ser exemplo, você pode mudar a vida de uma criança e aquilo que você diz ou simplesmente seu exemplo pode afetar positivamente ou negativamente na vida de qualquer pessoa. Então, acho que na vida pessoal, além de me deixar realizado enquanto profissional, pois eu me encontrei como professor durante o caminho da pedagogia e hoje sou totalmente realizado por ser [pedagogo], dá esse maior cuidado do nosso olhar, daquilo que nossas atitudes, inclusive nossas palavras podem afetar as outras pessoas. (PROFESSOR ANISIO, 2019).

São através dessas lentes sensíveis que os professores homens encontram novos sentidos para a atividade docente, onde são transformados, mas ao mesmo tempo ressignificam esse campo profissional que passa a ser concebido a partir de outros olhares. Em outros termos, a docência deixa de ser compreendida enquanto sendo aquele campo profissional tradicional, marcado pela figura da suposta “Tia”, sendo, portanto, atribuído outros sentidos e representações.

## 7.8 “Se você não for centrado, você desiste”: Notas sobre Educação Infantil

O contato com os CMEI's Girassol e Flor de Lis, permitiu ampliar o nosso olhar em torno da educação infantil, entendendo-o enquanto sendo um território múltiplo, marcado por distintas realidades, sobretudo, em relação à atividade docente. Apesar disso, com base nas narrativas que ecoaram durante a nossa pesquisa, podemos afirmar que esse contexto ainda é concebido dentro de uma visão muito limitada, tido enquanto sendo um lugar de mulheres.

É notável que esse território tem sofrido um processo de mudança, caminhando assim, para uma transformação no seu interior. Por essa via, a inserção de professores homens tem emergido enquanto uma realidade possível, mesmo que ocupe um percentual menor. Acreditamos que esse movimento tem sido impulsionado pelos novos arranjos contemporâneos, onde os homens e as mulheres já não conseguem se encontrar dentro dos arquétipos de gênero determinados para os/as mesmos/as.

Ao mesmo tempo em que buscam adentrar esse campo profissional, os professores homens também tentam romper com as construções machistas e sexistas que têm cercado esse território. Sob este aspecto, o professor Anísio (2019) reafirma a necessidade de uma representação masculina nesse contexto

Eu acho que por isso que essa inserção do [professor] homem na educação infantil é tão importante, tanto para você, como para os próximos que virão, essa ideia de fortalecimento e de empoderamento para trabalhar naquele lugar que você tem direito, trabalhar naquele lugar tanto quanto qualquer mulher. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Em meio às colocações do professor Anísio (2019), poder-se-ia afirmar que a inserção desses profissionais no campo da educação infantil contribuiria diretamente para a ampliação de uma maior representatividade masculina nesse cargo, ou mesmo, a incorporação desses sujeitos sem nenhuma resistência e/ou rejeição por parte da comunidade escolar.

Ao descrever a sua entrada na educação infantil, os professores homens sinalizam para existência de alguns receios, basta ver as especificidades do trabalho desenvolvido nessa etapa, como: faixa etária dos/as estudantes, dinâmica das atividades, dentre tantos outros. Partindo desse princípio, o professor Darcy (2019) revela

Esse contato foi um choque, não foi tanto um “choque”, porque já tinha tido uma experiência atrás, só que assim, foi difícil, porque eu vim parar aqui, não foi de livre e espontânea vontade, foi de livre e espontânea pressão (risos). Fomos jogados aqui, houve um remanejamento de professores e junção de turmas e eu fiquei sem minha turma [anos iniciais do fundamental], porque na outra escola, o critério era idade na escola, quem tinha mais tempo na escola era quem tinha direito, como eu fui o último a chegar e o critério era idade de serviço na escola, eu tive que sair. Então, não tive opção, ou eu pegava creche ou eu iria para uma escola na zona rural, multisseriada, como eu já vivenciei a realidade da [escola] multisseriada e sei que é muito difícil, eu optei por ficar por aqui. (PROFESSOR DARCY, 2019).

Numa perspectiva semelhante, o professor Anísio (2019) também destacou a surpresa e ao mesmo tempo as sensações surgidas ao saber que iria atuar na educação infantil. Nesse sentido, descreve o mesmo

[...] quando eu fui chamado, eu vi que seria espaço de creche, isso me deu o maior medo, maior frio na barriga possível, pelo fato de nunca ter trabalhado e não saber para onde ia, definitivamente, mas aí a gente vai acreditando no profissional [que somos], que nos formamos, na formação que tivemos, todas as disciplinas, os estágios,

e as experiências que fomos tendo nas escolas, e acreditar no próprio trabalho, e entender que ninguém vai nascer aprendido, é tudo um processo formativo, professor vive em formação, não é quando acaba o curso, que acaba nossa formação, eu pretendo sim, continuar, e já disse a gestora que se alguém quiser me tirar ela não deixe (risos). (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Embora num primeiro momento o professor Anísio (2019) realce os medos e receios que pairam esse contato inicial com a educação infantil, posteriormente, o mesmo reafirma o seu profissionalismo e competência para atuar nessa função. Inclusive acreditamos que é em face dessa formação inicial, bem como das experiências constituídas ao longo de sua trajetória, que os professores homens conseguem lidar com os impasses que cercam a sua atuação profissional.

Ao descrever os limites e possibilidades que cruzam o universo da educação infantil, o professor Florestan (2019) revela não apenas os pontos positivos, mas também as adversidades que contornam esse terreno. Na sua concepção, embora seja uma etapa encantadora, ela também é marcada por muitos desafios, especialmente, para os professores homens. Por essa via, o referido professor frisa

Com relação à educação infantil, para mim não é diferente de qualquer outra modalidade de ensino, por que a gente está muito preparado com relação a isso [...]. Mas para mim, a educação infantil é muito desafiadora, anos iniciais do ensino fundamental, você precisa vir extremamente preparado com relação ao infantil, e é uma coisa encantadora, hoje eu se tiver uma outra oportunidade de sair da educação infantil eu não saio, não saio porque assim, é desafiador, é encantador, imagine uma criança, as primeiras letras, os primeiros números, as primeiras cores e você está lá, trabalhando tudo isso, você faz com ela, é muito gratificante. (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

Em concomitância, o professor Anísio (2019) também retrata as especificidades que afloram desse contato com a educação infantil. Assim sendo, ressalta as principais peculiaridades que perpassam o trabalho desenvolvido nessa etapa, percebendo que ela requer algumas condições dos professores.

É tudo muito novo para mim, qualquer planejamento que no fundamental eu gastaria uma hora, uma hora e meia para fazer, eu gasto mais do que o dobro, pois eu preciso pensar, pesquisar atividades, ver, analisar se vai conseguir dar conta daquilo que eu quero como objetivo, se as crianças vão ver, eu vou ter que analisar o nível de cada um. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Do ponto de vista do professor Anísio (2019), o exercício da docência na educação infantil demanda planejamento e pesquisa, vislumbrando assim, atender às necessidades dos/as estudantes. Em meio a esses encadeamentos, acreditamos que essa percepção sinalizada pelo referido professor contribui para a desmitificação do pensamento retrógrado que descreve a educação infantil enquanto sendo uma etapa constituída apenas por brincadeiras, pois o mesmo reafirma a importância de um conhecimento pedagógico para atuar nesse espaço.

Conforme destacado em outros momentos, um fator que dificulta a atuação dos professores homens, se refere às dificuldades que emergem da comunidade escolar. O professor Florestan (2019) destaca que quando chegou ao CMEI: “O quadro era todo de professoras e teve sim uma pequena rejeição em relação a uma figura masculina num espaço voltado para educação infantil, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental eu vejo que não é tanto, mas assim, com relação à educação infantil, tem sim.” (PROFESSOR FLORESTAN, 2019). A esse despeito, a A3 também relata

Muitas vêm dos pais [críticas], tem pais que não aceitam, não aceitam, principalmente, na área da creche, porque tem banho, tem que vestir. Tem um auxiliar homem no horário da manhã, e na parte da creche tem o banho, então, teve realmente alguns pais que não gostaram no início, eu não sei agora, eu acho que eles já devem estar mais adaptados, mas no começo eu acho que deve ter sido muito difícil para ele, acredito que foi muito difícil. (AUXILIAR 3, 2019).

Em decorrência desses arranjos, os professores homens sinalizam para a existência de um conjunto de estratégias que são forjadas em meio à sua atuação, visando assim, enfrentar as situações preconceituosas e, porventura, constituir uma nova realidade para esse campo profissional. A propósito, acreditamos que são essas alternativas que possibilitam condições para que esses profissionais venham permanecer nesses espaços.

Essa incessante busca por atuar num espaço, que é seu por direito, faz com que os professores homens desenvolvam um trabalho com qualidade e excelência. Esse comprometimento, por sinal, pode ser facilmente identificado a partir dos relatos dos/as seus/suas companheiros/as de trabalho, tendo em vista que suas práticas são tidas enquanto exitosas, bem-sucedidas. Assumindo essa compreensão, a P2 e o A1 revelam

O professor [homem] ele atua muito bem, porque eu vejo ele trazendo atividades, ele pesquisa, ele procura, ele procura o melhor para os alunos dele, ele interage muito, muito mesmo, assim, ele faz o que ele pode, ele sempre está assim, atento para as crianças, atento. Ele dá conta do recado como diz a história, ele consegue muito bem dá conta do recado dele, interagindo, trazendo brincadeiras como ele faz, ele faz muitas brincadeiras com as crianças. (PROFESSORA I, 2019).

[...] são excelentes, excelentes mesmos, assim, em questão de didática, em questão de carinho também, esse daqui mesmo [se dirigindo ao professor] os meninos pintam e bordam com ele, porque ele é muito carinhoso com os meninos, é nessa parte que, assim, eles conquistaram as crianças, são ótimos profissionais, sem palavras para descrever eles, pois são excelentes. (AUXILIAR BEZERROS, 2019).

Esses dados, por sua vez, revelam as potencialidades que permeiam o trabalho desenvolvido pelos professores homens nos CMEI's do Agreste de Pernambuco. Acrescentamos ainda que, ao mesmo tempo em que os respectivos professores se mostram preparados para atuar nesse contexto, os mesmos também rompem com o imaginário machista e sexista que permeia a profissão.

## 8 CRUZAMENTO ANALÍTICO: DIÁLOGOS ENTRE O TEÓRICO E O EMPÍRICO

Figura 10



Fonte: Internet<sup>75</sup>

**V**islumbrando alargar uma compreensão em torno da realidade estudada, ao longo desse capítulo faremos um cruzamento analítico entre a dimensão teórica e a empírica. Desse modo, confrontaremos os dados alcançados durante a pesquisa empírica juntamente com as produções acadêmicas que versam sobre a temática em estudo. Acreditamos que o diálogo entre essas duas dimensões possibilitará ampliar uma rede de significados em torno dos casos estudados. Partindo dessa premissa, apresentaremos nosso cruzamento analítico a partir das categorias que compõem nosso trabalho, sendo elas respectivamente: (i) gênero; (ii) masculinidades; (iii) docência e (iv) profissão docente.

<sup>75</sup>*Le Petit Chaperon rouge*. Illustration de Jessie Willcox Smith (1911). Disponível em <[https://les-contes-de-grimmm-nt1.fandom.com/fr/wiki/Le\\_Petit\\_Chaperon\\_rouge\\_\(conte\)](https://les-contes-de-grimmm-nt1.fandom.com/fr/wiki/Le_Petit_Chaperon_rouge_(conte))> Acesso em: 31 jan. 2020.

### 8.1 Entre o dito e o teorizado: o que há em comum?

O campo empírico e consequentemente o teórico constituem territórios distintos dentro do universo da pesquisa científica, tendo em vista que apresentam especificidades próprias, peculiares a cada um. Entretanto, ainda que marcado por suas particularidades, essas dimensões se encontram entrecruzadas, isto é, em permanente diálogo, pois trazem consigo a compreensão de uma mesma realidade, mesmo que se utilizem de lentes distintas.

Partindo dessa compreensão, entender o que há em comum entre esses dois campos discursivos consiste em ampliar uma rede de significados em torno dos mesmos. Demo (2009) defende que “Entre teoria e prática existe um relacionamento de estilo lógico-dialético, ou seja, de mútua necessitação e independência relativa.” (DEMO, 2009, p. 27).

Nesta perspectiva, tomamos as aproximações e possivelmente os distanciamentos que se entrecruzam entre o dito e o teorizado, entendendo-os enquanto importantes canais de diálogo para que possamos tecer nossas considerações acerca da docência masculina no contexto da educação infantil. O entrelaçamento desses dois campos, por sua vez, nos oferece subsídios para que venhamos confrontar as informações alcançadas durante nossa investigação e, consecutivamente, lançar nossos apontamentos. De acordo com Demo (2009)

[...] é mister reconhecer que a prática é necessidade da teoria, como a teoria é necessidade da prática, ainda que uma não se reduza à outra, porque possuem estruturas e movimentos diversos. A teoria é dotada de pretensões universalizantes, detém traços aperfeiçoados da forma, busca validade universalizante, enquanto a prática é restrita à intervenção concreta, incorre mais amplamente na ideologia, representa apenas um caso possível da teoria. (DEMO, 2009, p. 28).

Caminhando nessa direção, o dito pode ser compreendido enquanto categoria que emerge a partir do nosso contato com o mundo empírico, com a experiência concreta, com a realidade estudada. Assume uma posição de escuta ao longo do processo, entretanto, não se restringe à mesma, vai muito além do ouvido. Envolve, portanto, o ato da sensibilidade. É o ver, o sentir, o perceber, dimensões contrapostas que se entrelaçam e nos oferecem indícios para que venhamos tecer nossas compreensões.

O teorizado nos oferece um conjunto de apontamentos a partir daquilo que vem sendo discutido por outros/as autores/as, sendo objeto de reflexão. Assim, constitui um arcabouço teórico, uma rede de informações que nos guiam diante do processo de interpretação dos dados, da descoberta ou mesmo a partir do confronto com aquilo que já foi dito.

Entrelaçar o dito e o teorizado, significa alargar as possibilidades de compreensão em torno do fenômeno estudado, compreendendo-o a partir da sua complexidade. É, portanto, um

movimento epistêmico que pressupõe um trabalho de investigação por parte do/a pesquisador/a. Assim, ao estabelecermos um diálogo entre a dimensão empírica e a teórica da nossa pesquisa, buscamos ampliar uma rede de significações em torno do tema em estudo, de modo que viéssemos apresentar nossas contribuições para compreensão dessa realidade.

## 8.2 Quando os tensionamentos exigem posicionamentos: notas sobre gênero

Os diálogos revelados a partir das entrevistas realizadas com os/as participantes da nossa pesquisa mostraram que a categoria gênero ocupa um lugar central no universo das relações tecidas no contexto escolar, sendo, portanto, desencadeadora das ações que cercam os/as sujeitos/as em meio suas práticas e performances.

O contato com as instituições de ensino e, respectivamente, com os/as entrevistados/as, por vezes, desvelou que os espaços de educação infantil têm sido organizados tendo como base as construções de gênero que foram naturalizadas no curso da história da educação infantil. A resposta à essas questões têm consistido não apenas na reprodução dos modelos hegemônicos, mas principalmente na ampliação de um conjunto de desigualdades e violências nesses espaços.

Assiste-se, dessa maneira, a manutenção dos modelos e sistemas binários que se baseiam na hierarquização do masculino em detrimento do feminino. Segundo Felipe (2007)

[...] as hierarquias de gênero e as hierarquias sexuais pautam-se por uma compreensão naturalizada e universal, em que os sujeitos masculinos, heterossexuais, brancos, ocidentais, cristãos, são vistos como a norma, o padrão. Trata-se de uma referência praticamente invisível, inquestionável, porque está calcada numa concepção essencializada de mundo e de sujeito, constituindo-se, assim, como a matriz para uma condição subalterna por parte de todos aqueles que fugirem aos padrões hegemônicos estabelecidos. (FELIPE, 2007, p. 84).

Inscritas numa visão essencialista, as construções hegemônicas em torno do gênero têm sido tomadas enquanto dispositivos de regulação das instituições escolares, se encarregando de ‘organizá-las’, tendo como base seus preceitos arcaicos. Por outro lado, tem atribuído um conjunto sentidos e significados para as práticas tecidas nesse espaço, bem como em torno dos/as profissionais que nele atuam.

Com base nisso, acreditamos que as experiências forjadas nesse espaço têm se constituindo a partir de um conjunto de práticas autoritárias, violentas e desiguais, podendo ser consideradas impropriadas para o campo da educação, haja vista que reiteram a manutenção dos quadros de exclusão e/ou invisibilização impostos pelos sistemas dominantes. Esses arranjos, por sua vez, vem sendo reproduzidos no interior das instituições de educação infantil,

onde tem se baseado nas construções socioculturais em torno do gênero, isto é, incorporado as bases sexistas, machistas e lgbtfóbicas presentes na sociedade.

Na compreensão dos/as entrevistados/as, esses engendramentos têm corroborado para a ampliação e reprodução de uma série de estereótipos nas instituições de ensino, onde tem se baseado numa ideia errônea que fundamenta os papéis sexuais e/ou papéis de gênero. Nisso, gera-se um sistema de vigilância ou mesmo de recusa em torno dos/as profissionais que rompem com o imaginário sociocultural determinado para esse espaço. O professor Anísio (2019) enfatiza as condições impostas para ele ao longo do seu exercício profissional

Foi essa dificuldade por um bom tempo, todos ficam olhando, “-Mas tu vai ficar sozinho?”, “-Tu não vai ter ninguém para te ajudar?”, “-Eles [estudantes] mudam a roupa?” “Eles trocam a roupa para alguma atividade?” [...]. Tiveram diversas indagações, algumas foram na Secretaria de Educação, perguntando se eu iria ficar o ano todo ou se estava ali por quanto. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Os apontamentos realizados pelo professor Anísio (2019) sinalizam justamente para os tensionamentos que emergem em meio ao não atendimento das lógicas binárias do gênero. Como se vê, são criadas uma série de expectativas em torno dos professores homens, marcadas ora por uma certa preocupação, resistência, ora por um sentimento de medo e/ou pânico moral em torno da figura masculina. Notoriamente, essas situações se originam no universo das relações dicotônicas que cercam o masculino e o feminino na sociedade, tendo em vista que elas buscam dar continuidade aos modelos universais.

Constata-se, então, que o não atendimento dos parâmetros dominantes de gênero definidos para homens e mulheres são tomados a partir de uma certa recusa, resultando num conjunto de situações conflitantes, problemáticas. A despeito, Jane Felipe (2007) sinaliza que a compreensão que perpassa a dinâmica de gênero nas instituições de ensino, deve estar circunscrita numa compreensão mais alargada, envolvendo principalmente o cenário social e cultural. Sendo assim,

[...] é fundamental observar de que forma, na nossa cultura e em outras também, os vários grupos sociais elaboram minuciosas estratégias de controle sobre os corpos masculinos e femininos, criando expectativas em torno deles, estabelecendo padrões de comportamento aceitáveis ou inaceitáveis, categorizando-os como normais ou anormais, imputando-lhes tratamentos, terapias, vigilâncias, castigos, torturas ou mesmo a morte. (FELIPE, 2007, p. 80).

As experiências trilhadas pelos professores homens, por sinal, revelam tentativas de controle, normatização e regulação em torno dos seus corpos e da sua atuação profissional. Nisso, são criadas estratégias de manipulação, uniformização, na busca por atender aos padrões considerados aceitáveis, legítimos, como nos mostra Felipe (2007).

Ao narrar sua chegada ao CMEI Girassol, o professor Anísio (2019) relatou as adversidades que foram impostas para ele nesse seu primeiro contato com a instituição. De forma autocrítica, o respectivo professor destacou as imposições e dificuldades desencadeadas ao longo do processo, as quais caminharam claramente para uma tentativa de transferência e/ou retirada do mesmo desse espaço. Sob esse aspecto, o professor destaca

Por incrível que pareça, no primeiro dia eu já fui realocado. Eu trabalhei o primeiro dia na escola [CMEI] e a secretaria de assuntos pedagógicos da Secretaria de Educação me ligou, me encaminhando para uma escola do fundamental I [anos iniciais], um 5º ano. [...] aí ela disse que eu precisava ir porque lá estava precisando muito mais do que na creche, pois na creche eles conseguiriam desenrolar e no fundamental não. Eu acabei indo para lá, passei três semanas, só que aconteceu que eu não consegui organizar meu horário, porque lá na outra escola era a tarde e não estava dando para chegar no horário, estava chegando sempre atrasado. Então, eu desci para a Secretaria de Educação para remudar, a secretaria ficou meio que com o pé atrás, perguntou se era realmente o que eu queria, se eu não estaria fazendo a escolha errada, se eu não iria desistir depois e taratataaaaa. Eu disse: “- não, não se preocupe, até o fim do ano eu fico, não vou largar a turma no meio do ano”. Dois dias depois ela me ligou me fazendo outra proposta novamente, para eu ir trabalhar no fundamental I [anos iniciais], só que agora era de manhã, seria no horário que eu voltei. Eu iria ficar nessa sala por 30 dias, era o tempo de substituição de uma professora que estava de licença e era o tempo que resolveriam a exoneração de outra professora de uma outra escola. Depois disso, eu iria para essa escola que a professora seria exonerada. Mas eu falei que não aceitaria a proposta, pelo fato de que eu não teria problema algum de trabalhar na educação infantil e que eu estava mudando muito de escola e iria terminar o ano e eu não teriam um trabalho bem feito, sistematizado. Durante muito tempo não iria acompanhar uma turma toda e isso iria prejudicar meu trabalho e o rendimento das turmas por onde eu estava passando, praticamente como um nômade. [...] estou em estágio probatório, isso poderia prejudicar meu trabalho e eu ser retirado por incapacidade. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Com base no relato do professor Anísio (2019), constatamos a dinâmica que se encontra circunscrita no universo das relações de gênero que são empreendidas no contexto escolar, onde os dispositivos regulatórios não apenas determinam quais práticas são aceitas, mas também operam no princípio de controle e moldagem das experiências e/ou práticas que são consideradas credíveis. Em razão disso, o quadro de profissionais que exerce a docência na educação infantil acaba sendo determinado em meio esses arranjos, onde são criadas estratégias para que a lógica dominante continue sendo perpetuada.

Verificamos que as contrariedades existentes nesse campo profissional não constituem um acontecimento recente. Em meados da década de 90, Carvalho (1998) já sinalizava para a necessidade de uma mudança no interior das instituições de ensino, pois compreendia que “[...] a escola brasileira parece ser ainda um dos lugares sociais mais conservadores, onde a divisão rígida entre os papéis e funções de cada sexo parece resistir aos apelos de renovação.” (CARVALHO, 1998, p. 17).

A fixação e rigidez na manutenção e reprodução dos papéis de gênero pode ser facilmente identificada nas falas dos/as entrevistados/as, onde os/as mesmos/as apontam para a perpetuação dos quadros hegemônicos. O CMEI Girassol, por sua vez, se apresentou enquanto um espaço fundamentado nas demarcações binárias de gênero, podendo ser considerado também, um espaço hostil para seus/suas profissionais, principalmente, no que concerne à presença dos professores homens. No tocante, os/as respectivos/as profissionais sinalizam para a existência de um conjunto de práticas sexistas e machistas no seu interior.

Esses dados, pois, revelam o quanto as instituições de ensino se encontram circunscritas em relações arcaicas, onde através das ações e/ou discursos reverberados na mesma, acabam sendo materializados um conjunto de violências. Segundo esse viés, Louro (1997) pontua que

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente "fabricam" os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. (LOURO, 1997, p. 88).

Neste sentido, percebemos que os binarismos de gênero não se fazem presentes apenas nas ações individuais dos/as sujeitos/as, sendo também empreendida na organização dos sistemas de ensino. De acordo com o auxiliar homem, a sensação de hostilidade e rejeição o acompanhou durante um bom tempo, sendo esta, reverberada não apenas pelos familiares das crianças, mas também pelas próprias colegas de trabalho.

Nestes termos, o auxiliar destaca “[...] muitas professoras, em momentos de, por exemplo, levar ao banheiro, na hora do banho, que tudo isso faz parte da rotina do auxiliar, o pessoal meio que me olha torto, de um período para cá tem me aceitado um pouco mais, mas no início foi muito difícil.” (AUXILIAR HOMEM, 2019). O presente relato sinaliza justamente para os estranhamentos que cercaram a sua atuação profissional.

Em contrapartida, o presente relato revela que a percepção das professoras e possivelmente das auxiliares mulheres, ainda se encontra arraigada numa perspectiva sexista. Como podemos constatar, os professores homens são interpelados enquanto profissionais que se encontram em um espaço inadequado, impróprio para homens, compreendido enquanto sendo um espaço exclusivamente de/para mulheres.

Acreditamos que a ausência de uma formação crítica em torno dos temas que envolvem gênero e diversidade conduz esses/as profissionais para a ampliação e reprodução dos papéis de gênero em meio às suas práticas e discursos. Partindo desse princípio, Lyra e Medrado (2000), destacam que mesmo diante das transformações e conquistas evidenciadas pelos

movimentos de mulheres nas últimas décadas “[...] ainda hoje reproduz-se nas relações de gênero e familiares, uma delimitação clara de papéis e modelos. Ao homem provedor financeiro corresponde uma mulher naturalmente afetiva e maternal.” (LYRA; MEDRADO, 2000, p. 145).

Mediante essas considerações, percebemos que os/as professores/as não escapam das relações baseadas nas práticas de machismo e sexism, seja na condição de vítima ou mesmo de agente dessa violência, tendo em vista que muitas vezes, ainda que involuntariamente, os/as mesmos/as acabam ampliando essa rede nociva. Nisso, ao se referir aos principais obstáculos que dificultaram sua atuação docente na educação infantil, o professor Darcy (2019) relata

O que dificulta um pouquinho com relação ao fazer é que ainda é um momento muito maternal, muito mãe. Então, essa é uma dificuldade [...]. Mas assim, a gente sente dificuldade sim, com relação professor-aluno, principalmente, com a questão da afetividade, por que nós somos [afetivos], mas existe um momento em que a gente deixa de desejar com relação à questão do carinho, do lado maternal, é isso, mas no geral são crianças muito tranquilas. (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

A fala enunciada pelo professor Florestan (2019) nos chama atenção para a propagação de um discurso ancorado numa concepção de docência que se baseia nas práticas de maternagem, reforçando continuamente a manutenção das demarcações binárias de gênero que cercam esse território. Desse modo, ainda que o referido professor destaque por diversas vezes a sua atuação e comprometimento com a formação dos/as seus/suas estudantes, ele apresenta uma visão limitada da educação infantil, onde a mulher-professora ocupa um papel materno. Outrora, percebemos que a figura feminina é associada a uma excessiva carga afetiva, onde o homem supostamente se encontraria desprovido da mesma. Para Louro (1997)

Professores e professoras — como qualquer outro grupo social — foram e são objeto de representações. Assim, ao longo do tempo, alinharam-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os “constituem”, que os “produzem”. (LOURO, 1997, p. 99).

Ao longo das entrevistas realizadas durante nossa pesquisa de campo, discursos semelhantes aos do professor Florestan (2019) puderam ser constatados nas falas de outros/as sujeitos/as. Com base nisso, destacaram a A3 e, consecutivamente, a P3.

[...] em questão do aprendizado dos alunos, do jeito que a professora passa, o [professor] homem também pode passar, eles vão aprender do mesmo jeito que aprendem com uma professora mulher, aprender da mesma forma. Mas em questão assim, vamos dizer, do aluno ter a afetividade que eles confundem muito, eu acho que eles devam ter mais se fosse uma professora mulher, eles teriam mais uma afetividade [...] mas em questão do aprendizado, do profissionalismo, é igual, eu não vejo diferença, porque é homem ou porque é mulher. (AUXILIAR 3, 2019).

[...] em questão de trabalho não, só a questão dos alunos mesmo. Porque tipo, o professor parece ser mais [autoritário], é tipo o pai e a mãe, geralmente os filhos obedecem mais ao pai, o porque eu também não sei, mas é, parece como se fosse... Deixa eu tentar explicar, a mãe parece ser bem mais sensível, mais amorosa e o homem é mais do cuidado na casa, que eles respeitam mais [...] eu acho que professor [homem] tem mais autoridade, visto pelas crianças. (PROFESSORA 3, 2019).

Em concomitância com a fala do professor Florestan (2019), fica evidente no discurso das entrevistadas, uma concepção obsoleta acerca do universo feminino e porventura, do masculino, onde as mulheres são interpeladas a partir de um imaginário que as coloca enquanto sendo por natureza seres sensíveis. Poder-se-ia afirmar, portanto, que a ausência de uma formação crítica para esses/as profissionais, reverbera numa compreensão limitada do processo educativo, principalmente, no que tange à educação infantil.

Ao nosso ver, os discursos se encontram circunscritos numa dinâmica que é empreendida pelas demarcações binárias de gênero, onde são reproduzidos diferentes dispositivos para que essa lógica prevaleça. Essa realidade descortina para a necessidade de um processo formativo contínuo para esses/as profissionais, mais especificamente uma formação baseada numa perspectiva de gênero, onde os/as mesmos venham alargar sua compreensão em torno dessas questões. Assumindo essa perspectiva, Felipe (2007) defende

[...] considero muito importante, para a formação inicial e continuada de professores/as, desenvolver estudos e pesquisas que possam contribuir para um aprofundamento das discussões em torno das desigualdades no campo da sexualidade e das relações de gênero, pois desse modo talvez seja possível criar algumas condições que favoreçam mudanças de concepção, evitando assim a manutenção das subalternidades nesse campo. (FELIPE, 2007, p. 85).

A promoção de uma política de formação em torno das questões de gênero e diversidade, possibilitará caminhar para a reversão dos quadros de machismo e sexismos que ainda cercam nossos/as profissionais. Além do mais, necessitamos que homens e mulheres se libertem das construções sexistas que foram determinadas para os/as mesmos/as, de maneira que venham experimentar as diversas possibilidades de vivenciar suas práticas cotidianas, escolher livremente suas profissões ou mesmo realizar suas fantasias e desejos sexuais, sem assim serem julgados ou mesmo punidos por suas escolhas.

Compreendemos que se faz necessário repensar a organização dos espaços de educação infantil, tendo em vista que a lógica processada para os mesmos acaba muitas vezes ampliando uma rede de significados que se baseia na perpetuação de um sistema binário de gênero. Nisso, as professoras e as auxiliares mulheres são interpretadas a partir de pressupostos sexistas, sendo representadas através dos atributos de docura, carinho e afetividade. Enquanto isso, resta aos profissionais homens que atuam nesses espaços, apenas o sentimento de estranhamento e

desconfiança no que se refere a sua atuação profissional. Dentro desse quadro, Vianna (2002) advoga que

[...] o sexo da docência se articula com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas. O processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola (VIANNA, 2002, p. 90).

Tomando como ponto de partida os apontamentos levantados por Vianna (2002), podemos constatar nas falas dos/as entrevistados/as um certo descredito por parte da comunidade escolar no que se refere ao trabalho desenvolvidos pelos professores homens. Diante disso, vale ressaltar que essa percepção preconceituosa acerca desses profissionais não é exclusiva dos familiares das crianças, haja vista que os/as mesmos também sinalizam para a existência de estranhamentos e rejeições nas próprias instituições de ensino. Ao tratar dessa questão, o professor Florestan (2019) destaca

Eu sou apaixonado pela educação e o melhor curso que eu fiz foi pedagogia. Hoje, se fosse fazer um novo curso, eu faria a pedagogia novamente, porque é encantador. Às vezes, a gente recebe esse pré-julgamento, talvez seja pelo fato das pessoas não [terem] conhecimento, porque o cidadão fez uma graduação, fez uma especialização, uma segunda pós [especialização], se especializou numa área tal, vai exercer determinada função que está dentro da área e você ser desacreditado porque as pessoas ainda trazem aquela cultura. É justamente não conhecer, é a falta de informação, mas, estamos aqui para quebrar esses paradigmas, então, é isso. (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

Diante desse cenário, o professor Florestan (2019) nos chama atenção para a repercussão negativa que é gerada em torno de sua figura, onde suas titulações, bem como suas qualificações profissionais, são completamente ignoradas em nome de uma matriz hegemônica de gênero. Do ponto de vista do professor, essa repercussão resulta da falta de conhecimento da sociedade em geral, onde muitos não conseguem enxergar para além das dicotomias de gênero.

Como se vê, as representações de masculinidades e feminilidades, cristalizadas no curso da história, ainda se encontram operantes, onde seguem condicionando hierarquias e desigualdades para seus/suas sujeitos/as. Na contramão desse movimento, os professores homens sinalizam para o desejo de romper com os princípios baseados nas práticas sexistas e machistas que se fazem presentes nos diversos espaços.

Paralelamente, o professor Anísio (2019) nos lembra que dentro de uma sociedade organizada a partir dos pressupostos determinados pelo sistema patriarcal, os dispositivos socioculturais não apenas delimitam os espaços de atuação de homens e mulheres, mas também se encarregam de punir aqueles/as que fogem da regra. Sob esse aspecto, destaca o professor

Nós historicamente para sociedade somos levados a não ter esse contato mais íntimo com as crianças, nós homens. Então, dificilmente você ver um homem trocando fraldas, você ver um homem ajudando um bebezinho num machucado ou você ver ele ensinando isso, ensinando aquilo. É sempre a mulher que faz isso. E isso, na maioria das famílias da sociedade que a gente vive. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Segundo Bourdieu (2012), essa trama faz parte de um sistema de relações simbólicas empreendidas para homens e mulheres, restando às últimas, os lugares tidos enquanto inferiores para serem ocupados pelos primeiros. Desse modo, pontua o autor

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. Cabe aos homens, situados do lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, veem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhes são destinados pela razão mítica, isto é, os que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas daninhas ou fazer a jardinagem), com o leite, com a madeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e mais humildes. (BORDIEU, 2012, p. 41).

Em outras palavras, os homens foram destituídos das práticas de cuidado e/ou de qualquer atividade que se assemelhasse a mesma, sendo a princípio “educados” para a realização de atividades que forçassem uma suposta masculinidade viril, agressiva. Para efeito, as mulheres foram direcionadas para a realização dessas tarefas, por meio de uma justificativa essencialista que as colocavam enquanto sendo de sua natureza a realização delas.

No caso do CMEI Girassol, o professor Anísio (2019) destaca que a percepção das professoras e possivelmente das auxiliares, ainda se encontra ancorada numa concepção essencialista, onde as mulheres deteriam de um suposto instinto para as práticas de cuidado com as crianças pequenas. Nesse meio, ele relata que ouviu diversas vezes que os professores homens não teriam um instinto para cuidar de crianças

Eu ouvi essa palavra “instinto” várias vezes durante esses quatro meses de trabalho na educação infantil. Mas é porque o instinto de cuidar, do cuidado e tal, tal. Aí eu: “- Minha gente, instinto, instinto, isso é coisa de animal selvagem. Graças a Deus, a gente é animal racional, evoluído e todo mundo aprende. Ninguém vive só de instinto. O professor, o pedagogo, para trabalhar o pedagógico, a gente tem instinto não, a gente tem formação, tem capacitação, melhoramento do trabalho no dia a dia. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Julgamos que esses engendramentos são totalmente prejudiciais para as relações que são tecidas nos espaços de educação infantil e, sobretudo, para os/as profissionais que atuam nos

mesmos, tendo em vista que esses/as sujeitos/as são interpelados a partir de uma suposta condição natural que se baseia nas construções binárias de gênero. Portanto, acreditamos que essa visão reducionista não se encontra restrita apenas à visão das professoras, mas faz parte da teia das relações sociais que são constituídas nas suas múltiplas formas e espaços.

Dentre as principais problemáticas que emergem em meio esse cenário, percebemos a forte resistência e/ou rejeição com a figura masculina na educação infantil, como nos diz o auxiliar homem (2019)

Então, eu sinto uma resistência muito grande, em relação a atuação, principalmente, a questão dos pais. Mas, muitos têm se acostumado e durante esse período está se “normalizando”. No início, também tive muito apoio da direção, principalmente, nas atividades para que não transparecesse que seria eu que estava fazendo. Algumas atividades, como: banho, banheiro, atividade que tinha mais contato físico com as crianças; era repassado para a professora. Quando passou um certo período de aceitação, aí eu assumi essa responsabilidade. (AUXILIAR HOMEM, 2019).

Por vezes, como nos mostra o referido auxiliar, a dificuldade de aceitação da figura masculina na arena do cuidar na educação infantil tem se constituído enquanto uma problemática que vem interferindo diretamente na atuação desses profissionais, pois impõe para esses sujeitos uma série de condições, como por exemplo, não ser permitido de realizar suas reais atribuições: dar banho, acompanhar ao banheiro, trocar fralda, etc. Por outro lado, percebemos que – às vezes – são estruturadas redes de colaboração para esses profissionais, na tentativa de driblar essa situações, como nos mostra o auxiliar. Medrado (1997) nos explica que

Na cultura ocidental contemporânea, as atribuições de papéis parentais apresentam uma clara distinção: ao pai cabe a responsabilidade pelo provimento material e moral da família, à mãe a condição de provedora afetiva e “naturalmente” cuidadora da prole. À mãe, o coração. Ao pai, o bolso. (MEDRADO, 1997, p. 152).

Essas referências, portanto, são inscritas no universo da educação infantil, visto que são criadas expectativas em torno da reprodução desses modelos. Contudo, a fuga desses arranjos tem provocado um clima de desconforto e instabilidade no âmbito da instituição, conforme revela a P3

No começo é isso, os pais eles ficavam meio, olhava torto, tudo mais. Mas, hoje em dia está super normal, eles já se acostumaram, eu acho. Também, quando é coisa nova todo mundo fica, nossa, será que dá certo? Eu acho também que os pais conversam com as crianças, veem que está super bem, que nunca aconteceu nada de ruim, de errado, aí eles aceitam tudo super de boa, agora. (PROFESSORA 3).

Na medida em que o professor Darcy (2019) relata a existência dessas situações vexatórias e constrangedoras, o respectivo docente também aponta para a superação das mesmas. De acordo com Darcy (2019), conforme os/as estudantes apresentam resultados satisfatórios e os pais percebem seu comprometimento e compromisso com o processo de

formação dos/as seus/suas filhos/as, o clima de instabilidade e desconfiança com sua presença nesse espaço acaba diminuindo ou mesmo desaparecendo. Com base nisso, discorre o mesmo

Ai você entra com um preconceito, com medo, mas quando você coloca seu filho e vê um resultado, você vai quebrando aquilo que você tinha construído anteriormente. E essa quebra é que vai levando a construção de um pensamento diferente, porque se o ano que vem alguém tiver uma recusa para colocar [seu filho/a], aquela família é quem vai induzir a colocar “-coloque, eu já coloquei a minha, teve bons frutos, bons resultados. A masculinidade ali, o gênero ali, não influência em nada, independentemente de ser homem, mulher, são bons profissionais, pode colocar”. A própria comunidade que construiu o preconceito e ela mesma que vai desconstruir com essa nossa resistência. (PROFESSOR DARCY, 2019).

Constata-se, pois, que os professores homens sofrem um processo de vigilância em meio à sua atuação profissional, onde necessitam comprovar que são capazes de atuar naquele espaço ou mesmo, que não apresentam nenhum perigo para as crianças. Esse princípio de fiscalização e monitoramento em torno desses profissionais coloca em jogo as possibilidades que são dadas para a sua atuação docente, pois eles são impedidos de errar ou mesmo de cometer alguma falha durante o seu exercício profissional, sob a possibilidade de ser penalizado diante disso. Para Carvalho (1998)

[...] ao manterem-se na carreira e buscarem justificativas para suas escolhas, esses homens certamente estão também introduzindo contradições e ressignificando práticas e comportamentos; estão mostrando que existem “vocações” masculinas, formas de cuidado infantil associadas à masculinidade, práticas diferentes daquelas das professoras, por envolverem mais claramente atividades físicas mais amplas, competitividade e autoridade, mas ainda assim, práticas de cuidado. E estão mostrando que existem, na personalidade de homens, elementos que o senso comum considera como femininos. Em contextos sociais conservadores, em que a divisão de papéis e funções entre os sexos é extremamente rígida, essas atitudes são inovadoras e representam certamente acenos de mudança. (CARVALHO, 1998, p. 18).

Nas considerações do auxiliar homem (2019), a dificuldade de aceitação com a figura masculina no trabalho com as crianças resultaria principalmente da pouca representatividade masculina nos espaços de educação infantil. Desse modo, ele afirma

Eu acho que pela falta mesmo dessa presença masculina na escola. Aqui, essa creche tem muito anos, mais de 20 anos de fundação e somente agora, esse ano, foi que entrou a presença masculina. Até antes, masculino só porteiro e vigia, sala de aula não existia presença masculina. Então, acho que é falta de hábito, por não existir essa presença, as pessoas vão criando meio que um preconceito e a acessibilidade fica difícil. (AUXILIAR HOMEM, 2019).

O número insipiente ou mesmo inexistente de professores e auxiliares homens nas instituições de educação infantil, certamente, é um fator que muito contribui para o processo de esvaziamento da figura masculina nesses espaços. Contudo, a problemática não se restringe a isso, outros elementos, principalmente aqueles de natureza sociocultural, têm contribuído para a ampliação desse quadro de desigualdades.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas pelos professores homens e, consecutivamente, pelas professoras, o professor Anísio (2019) destaca que ambos/as estão preparados/as para exercer essa atividade profissional. Ainda assim, pontua que, no caso das mulheres, desde cedo as mesmas são educadas nesse viés, para serem boas esposas, mães e cuidadoras; assim, relata o professor

[...] então, nessa questão do fato de experiência, eu acho que as mulheres são mais experientes nesse universo, porque elas são culturalmente para sociedade preparadas para isso, já colocam nas mãos delas, então, você tem que saber cuidar. Menina, desde criança já cuida de boneca, já bota para dormir, já troca roupinha, já faz isso. Enquanto menino não, menino é jogado na rua, vai brincar na lama, vai jogar bola, subir em árvore, vai fazer a coisa toda que menina não pode fazer. Então, em questão de formação social, às mulheres tem essa predisposição, porque elas são culturalmente ensinadas para isso. Mas em capacidade de trabalho e manejo, é relativo demais, os dois gêneros estão ali igualitários, você tanto pode ser bom numa coisa, como não pode ser boa em outra, independente do seu gênero, e os homens vão ganhando isso, aqueles que tem vontade de trabalhar, de aprender, através da experiência, do contato, é aquela coisa, ninguém nasce aprendido. Então, uns se mostram muito predispostos e ótimos cuidadores, os auxiliares da creche [homens], por exemplo, são ótimos, e os auxiliares ficam mais com a parte do cuidado e os professores do pedagógico, das atividades, então, os auxiliares dão banho, comida, lanche e eles tem se mostrado ótimos profissionais. Então, só prova que isso é muito relativo, então, os gêneros têm igual capacidade de aprender e lidar com as crianças, com a infância, e com todos os desafios que isso interpõem, mas repito, culturalmente, socialmente falando, às mulheres tem uma maior pré-disposição porque elas são ensinadas desde cedo a esse cuidado. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Diante dessas novas possibilidades que vêm sendo trilhadas no interior das instituições de educação infantil, os/as entrevistados/as destacam que as representações masculinas de professores e auxiliares vêm sendo bem aceitas por parte do corpo de estudantes, não havendo nenhum estranhamento ou mesmo interferência na aprendizagem das crianças. Sob esse viés, a P1 relembra

[...] em relação professor [homem] com a criança é normal, porque assim, eu não achei diferente para eles, está entendendo, por ser uma figura masculina não. Eu achei normal, eles continuaram tendo aula normalmente, não acharam estranho, não tinha essa coisa de chorar porque não era uma tia não, foi normal e assim, para as mães é ruim, mas em compensação, para as crianças é normal, porque eles brincam com o professor [homem], eles conseguem interagir com o professor [homem]. (PROFESSORA 1, 2019).

O relato da P1 desmitifica as (im)posições e questionamentos que buscam deslegitimar a profissionalidade dos homens que atuam enquanto professores e/ou auxiliares na educação infantil. Conforme destaca a professora, os professores e auxiliares homens cumprem com todas as exigências que são esperadas para esse espaço, demonstrando competência e habilidade para o trabalho com as crianças.

De outro ponto de vista, constatamos que a rejeição desses profissionais em detrimento do gênero, ocorre apenas na esfera dos adultos, haja vista que as crianças, conforme destaca a

professora, são receptivas e acolhedoras com os mesmos. Ainda segundo a P1, para as crianças pouco importa se quem está à frente da sala de aula é um homem ou uma mulher, elas concebem um/a profissional, indistintamente de seu gênero.

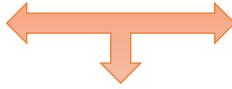
Caminhando nessa perspectiva, a P3 destaca “É o que eu digo, do jeito que a gente atua, ele atua da mesma forma, não tem diferença, do jeito que a gente ajeita a criança, ele também ajeita do mesmo jeito, a mesma coisa, o auxiliar, igual como eu, ele limpa a sala, dá banho nas crianças, faz tudo, igual a mim.” (PROFESSORA 3). Assim sendo, Sayão (2005) afirma que

A profissão e a docência na Educação Infantil são, de fato, construtos elaborados pelo trabalho cotidiano de homens e mulheres em instituições educativas e não estão unicamente determinados por uma “estrutura de gênero” que desenharia a priori a profissão. Essas construções cotidianas podem evidenciar masculinidades e feminilidades como processos relacionados ao trabalho pedagógico, ao espaço institucional, às crianças e aos profissionais conduzindo a percepção de que há um mundo social onde as relações acontecem no qual subjetividades e identidades também se entrecruzam interferindo nas interações. (SAYÃO, 2005, p. 46).

Diante disso, necessitamos estruturar novas relações no campo da docência na educação infantil, revendo, sobretudo, os discursos e práticas que (re)produzem desigualdades nesse território, bem como, rompendo com o sistema binário de gênero que impôs condições para a atuação nesse espaço.

**Quadro 8** Cruzamento analítico

| EMPÍRICO  | TEÓRICO  |
|---|--|
| Processo de estranhamento e resistência com a inserção dos professores homens nos espaços de educação infantil.                                 | “[...] na nossa cultura e em outras também, os vários grupos sociais elaboram minuciosas estratégias de controle sobre os corpos masculinos e femininos” (FELIPE, 2007).   |
| Tentativas de controle dos corpos dos professores homens, principalmente, a partir da retirada desses sujeitos dos CMEI's.                      | “[...] ainda hoje reproduz-se nas relações de gênero e familiares, uma delimitação clara de papéis e modelos.” (LYRA; MEDRADO, 2000, p. 145).  |
| Dificuldades de realização das atividades que preveem um contato mais íntimo com as crianças (banho, troca de fraldas, idas ao banheiro, etc.). | “Professores e professoras — como qualquer outro grupo social — foram e são objeto de representações.” (LOURO, 1997, p. 99).   |
| Reprodução de discursos essencialistas, baseados nas estruturas binárias do gênero  | “[...] o sexo da docência se articula com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas.” (VIANNA, 2002, p. 90).  |
| Pouca representatividade da figura masculina nos espaços de educação infantil.  | “[...] ao manterem-se na carreira e buscarem justificativas para suas escolhas, esses homens certamente estão também introduzindo contradições e ressignificando práticas e comportamentos” (CARVALHO, 1998, p. 18). |



## CONSIDERAÇÕES

- A dimensão do gênero ocupa um lugar central no universo das relações tecidas no contexto escolar, sendo, portanto, desencadeadora das ações que cercam os/as sujeitos/as em meio suas práticas e performances.
- A propagação das estruturas binárias de gênero não se encontra imersa apenas nas ações individuais dos/as sujeitos/as, mas faz parte da lógica empreendida na organização dos sistemas de ensino.
- A ausência de uma formação crítica em torno dos temas que envolvem gênero e diversidade, muitas vezes, conduzem os/as professores/as para reprodução e ampliação dos discursos baseados na ideia dos papéis de gênero.
- A rejeição e negação dos professores homens na educação infantil não é uma ação exclusiva dos familiares das crianças, haja vista que os referidos profissionais também sinalizam para a existência de estranhamentos e estigmatizações nas próprias instituições de ensino.
- Os/as professores/as não escapam das relações baseadas nas práticas de machismo e sexism, seja na condição de vítima ou mesmo de agente dessa violência, tendo em vista que muitas vezes, ainda que involuntariamente, os/as mesmos/as acabam ampliando essa rede de violências.

Fonte: Autor

### 8.3 Não recomendado à sociedade: notas sobre masculinidades

De maneira visível, a docência masculina na educação infantil se encontra entrelaçada por diferentes sentidos e percepções, sobretudo, em relação aos seus profissionais. Em razão disso, os/as participantes da pesquisa sinalizam para a existência de uma série de debates e conflitos em torno das instituições de ensino, decorrentes, pois, da presença masculina nesse espaço. Ao tratar dos respectivos atritos, o auxiliar homem (2019) relata

[...] teve uma mãe que tirou a criança da creche pelo auxiliar ser homem. No meu caso, teve uma resistência muito grande e até hoje tem, algumas mães, duas, preferem que as crianças [seus/suas filhos/as] não tomem banho na creche, preferem que tomem em casa, porque elas sabem que essa atividade é responsabilidade minha, somente eu que dou banho nas crianças diariamente, aí preferem que tomem banho em casa. (AUXILIAR HOMEM, 2019).

Por meio desse diálogo, constatamos que o imaginário da docência na educação infantil se encontra assentado numa perspectiva machista e sexista, pois reitera um conjunto de estereótipos e preconceitos em torno desses indivíduos. Nisso, os profissionais homens que atuam na arena do cuidar-educar são percebidos como possíveis “lobos-maus”<sup>76</sup>, ou seja, são interpelados enquanto figuras que apresentam uma certa ameaça, perigo, quando estabelecido um contato com as crianças.

Noutro prisma, as professoras são percebidas como figuras adequadas para esse espaço, pois circunda um imaginário de docura, cuidado materno e delicadeza em torno das mesmas, reforçado por uma cultura que impõe às mulheres o cuidado das crianças. De acordo com Cruz (1998)

Na generalização do “masculino”, aprisiona-se o homem numa categorização que exclui a possibilidade de um homem diferente [...] por outro lado, supostamente a articulação entre três dimensões mulher/mãe/educadora faz do feminino o gênero que controla a sexualidade (“*a mulher como mãe, em tudo, está no sangue*”), e o mesmo não ocorre com o homem/pai/educador que, pela ausência de domínio sobre sua sexualidade, potencialmente é capaz de cometer o abuso sexual. (CRUZ, 1998, p. 245).

Diante desse cenário, verificamos que as repercussões geradas em torno da docência masculina na educação infantil têm ocasionado uma série de impasses para esse espaço, haja vista que ora tem corroborado para a negação desses profissionais, ora tem legitimado um conjunto de práticas arcaicas em torno deles. A existência de embates, por sinal, foi um fator destacado por todos/as os/as entrevistados/as, uma vez que essa problemática não acomete

<sup>76</sup> Na literatura infantil, o conto infantil “Chapeuzinho Vermelho”, traz a estória da meiga, bondosa e indefesa criança chamada Chapeuzinho Vermelho, que ao desbravar a floresta para levar doces para a sua admirável vovozinha, fica na mira do Lobo Mau, um ser malvado que coloca em perigo a vida da indefesa menina.

apenas os professores homens, mas a comunidade escolar como um todo. Partindo dessa premissa, a P1 relata

É, no começo quando ele entrou, houve assim, muitas críticas, porque era um professor homem que ia atuar em uma creche, porque isso nunca aconteceu. Só que assim, da minha parte, eu acho isso normal, porque um professor tem direito de atuar de acordo com o que ele quer. (PROFESSORA 1, 2019).

A respectiva fala, aponta justamente para os estranhamentos que têm cercado os professores homens ao longo do seu exercício docente, dado que os mesmos são percebidos enquanto peças fora do lugar, ou seja, profissionais inadequados para atuação nesse território. Cabe lembrar que “A concepção comum de masculinidade associa o homem ao “duro”, como o viril, fálico, 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.” (SAYÃO, 2005, p. 229).

Neste sentido, poder-se-ia dizer, então, que a rejeição em torno desses profissionais se encontra circunscrita não apenas em concepções individuais, seja das professoras, dos/as auxiliares, familiares, entre outros/as, mas que a mesma se fundamenta, acima de tudo, numa estrutura maior, sendo reflexo das construções socioculturais que se encontram assentadas nos pressupostos de uma cultura patriarcal que tem se encarregado de determinar quais os lugares que devem ser ocupados pelos homens. Por outro lado, a cultura determinou as mulheres enquanto naturalmente apta para o cuidado com as crianças devido a maternidade.

Do ponto de vista do professor Anísio (2019), ser homem numa profissão feminizada constitui um grande desafio, pois os dispositivos de gênero têm se encarregado de organizar os espaços dentro dessa estrutura patriarcal, bem como, reforçado um imaginário que se assenta precisamente na manutenção dos quadros hegemônicos.

Em meio aos seus desdobramentos, constatamos que esses arranjos reverberam negativamente para os profissionais homens, pois apresentam prejuízos constantes para esses indivíduos, visto que não há uma receptividade, muito menos empatia com os mesmos. Seguindo este caminho, Carvalho (1999) explica que

Trata-se de pessoas do sexo masculino, lidando quotidianamente com expectativas, conceitos e tarefas culturalmente associados à feminilidade e que, uma vez que a estreita correlação entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens também é um pressuposto estabelecido, são igualmente expectativas, conceitos e tarefas estreitamente associados às mulheres. (CARVALHO, 1999, p. 5).

Imerso nesse movimento, os professores homens seguem lidando com as diferentes expectativas e tensões geradas em torno da sua atuação profissional. Ao rememorar sua

trajetória docente, o professor Anísio (2019) expõe as contrariedades que tem cercado o exercício da sua profissão.

[...] durante todo o percurso você sente, de formação, de trabalho, você sente essa dificuldade, esse peso a mais, de você entrar nesse ramo porque você é homem. Em seleção, eu já fiz seleção que eu já tinha o curso superior e a menina tinha [apenas] o magistério e ela entrou na vaga. Então, aparentemente não tinha nenhuma outra vantagem para ela ter entrado, eu já tinha experiência, curso superior em universidade federal e ela só tinha o magistério e sem experiência. Então, não tinha como ter outro meio de ser escolhido por outro motivo, a gente subtende que foi exatamente por isso, pelo fato dela ser mulher e eu ser homem, você sente dificuldade durante todo trajeto e eu acho que isso nunca passa. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

O relato do professor Anísio (2019) evidencia as interfaces de uma cultura marcada pelo machismo e sexism, mas, por outro lado, também aponta para as desigualdades que são legitimadas em detrimento da manutenção desse sistema hegemônico. Sendo assim, a partir das considerações do respectivo professor, notamos que as suas experiências, bem como sua formação acadêmica, são completamente ignoradas em nome das construções patriarcas que fundamentam esse sistema.

Esse diálogo descortina para uma série de prejuízos que são evidenciados no contexto educacional, visto que as construções socioculturais em torno das relações de gênero se sobrepõem as questões de ordem acadêmica e pedagógica. Ao questionarmos os professores homens acerca das possíveis motivações que fundamentam esse pensamento arcaico, o professor Darcy (2019) destaca

Acredito que possa partir realmente dessa origem machista, possa partir daí, por terem tido experiência familiar muito machista, onde o homem é muito centralizador ali, possa se ter criado esse medo. Mas que foi desconstruído ao longo do ano e superamos, eu acho que realmente esse medo vem dessa frustação. (PROFESSOR DARCY, 2019).

O professor Darcy (2019) acredita que esse preconceito em torno dos professores homens é originado na esfera sociocultural, mediante a reprodução das práticas ancoradas no machismo e sexism. Com isso, a figura masculina é interpelada a partir de um modelo dominante, onde os profissionais homens são concebidos enquanto sendo insensíveis, agressivos e desprovidos de qualquer habilidade/competência para trabalhar com as crianças.

Outro fator que merece destaque, consiste nos aspectos culturais-geográficos que cercam esses sujeitos, entendendo que no imaginário popular, o homem nordestino “Será definido, acima de tudo, como uma reserva de virilidade, um tipo masculino, um macho exacerbado, que luta contra as mudanças sociais que estariam levando à feminização da sociedade.” (ALBURQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 208-209). No tocante, a P2 sinaliza

Justamente por ele ser homem, muita gente, está na sociedade mesmo, que por ele ser homem, acha que não vai tratar o aluno como a professora que tem a mesma formação, só mesmo por ele ser do sexo masculino. Não, não tem [diferença], eu acho que é essa questão da sociedade, o preconceito social. (PROFESSORA 2, 2019).

Face às questões apresentadas, percebemos que o CMEI Girassol tem se constituído enquanto um espaço conflituoso para os profissionais homens, visto que tem desencadeado constrangimentos, frustrações e muitas vezes o próprio desencantamento com a profissão, conforme destaca os/as entrevistados/as.

Nessa perspectiva, verificamos que as dificuldades, estereótipos e rejeições que acometem os professores homens, se originam não apenas nas ações da comunidade escolar externa – familiares e sociedade civil –, mas acontece dentro das próprias instituições de educação infantil, através das práticas e discursos enviesados pelos/as próprios/as colegas de trabalho. A despeito, a P2 traz o seguinte relato

Eu não percebo diferença [...], eu não vejo diferença na questão do profissionalismo dele, com relação a nós que somos professoras. É ético, é sério, é compromissado, respeitoso com os alunos, não percebo essa diferença. O que eu percebo é a questão do preconceito que ainda existe, tanto da sociedade, infelizmente, e também alguns olhares de colegas. A gente percebe: “-Ah, é um homem que está atuando na educação infantil”, sim, mas porque ele é homem ele não pode atender as crianças da mesma forma que a gente? Se ele tem essa mesma formação, se ele tem esse mesmo compromisso com as crianças. (PROFESSORA 2, 2019).

Em tom de denúncia, a P2 manifesta seu repúdio diante das práticas de sexismo e machismo sofrido pelos profissionais homens, sobretudo, àquelas que despontam das ações dos/as próprios/as colegas de trabalho. Em contrapartida, destaca as potencialidades e comprometimento desses profissionais no processo de formação dos/as seus/as estudantes, onde rompem com o imaginário negativo que circunda em torno da docência masculina. Seu relato, portanto, desconstrói os discursos baseados em constructos machistas e sexistas, tangenciando novas perspectivas em torno desses profissionais. Carvalho (1999) explica que

[...] na prática escolar em nosso país, predomina uma visão maternal e feminina da docência no Curso Primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente àqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico. (CARVALHO, 1999, p. 5).

Conforme aponta a autora, as representações de docência se encontram assentadas nas construções de gênero. Entende-se dessa forma que, o não atendimento dos padrões hegemônicos tem condicionado para os professores homens uma série de problemáticas, haja vista que os mesmos fogem dos arquétipos ditados para esse espaço. Paralelamente, tem sido

imposto para eles, questionamentos que envolvem a sua orientação sexual, onde porventura lhe atribuem muitas vezes uma identidade homossexual. Contudo, vale lembrar que

No plano do imaginário social, a homossexualidade é, via de regra, identificada como uma incoerência entre um gênero (construção social) e um corpo (sexo biológico), que foi, por muito tempo (em alguns contextos, ainda é), considerada doença física e/ou mental, a partir do argumento básico de que compreende uma prática sexual que fere o princípio ético de preservação da espécie. (MEDRADO, 1997, p. 33).

Portanto, como nos mostra Medrado (1997), a homossexualidade é tomada a partir de um viés marginal, pois simboliza a incoerência com as expectativas que são geradas culturalmente em torno do corpo sexuado. No que se refere aos professores homens, notamos que a imagem do homossexual constitui um dos rótulos que são empreendidos para os mesmos. Em outras palavras, como expõe o professor Anísio (2019)

[...] todo mundo acha 1º (primeiro) que somos gay; 2º (segundo) com os professores do fundamental [anos iniciais] tem essa ideia de sempre de jogar para as salas mais difíceis, independente do que pensam da sua sexualidade, você vai ter mais imposição; 3º (terceiro) os estigmas que não vai saber cuidar [...]. Então, tem muito esses estigmas, de que professor que trabalha com pedagogia é gay, que professor vai para as salas dos anos iniciais vai para as salas mais difíceis porque tem mais pulso, mais dominador e de que professor não tem instinto para trabalhar com criança. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

As considerações apontadas pelo professor Anísio (2019) sinalizam mais uma vez para uma compreensão limitada acerca da docência masculina, onde a mesma é interpelada a partir dos estereótipos que se construíram em torno dos homens. Por outra via, constatamos que aqueles que rompem com os limites determinados pelos parâmetros de gênero, são, pois, punidos, sendo condicionados a uma lógica tida como inferior, como no caso dos professores homens que são vistos enquanto homossexuais. Com base nisso, Medrado (1997) afirma

O conceito de masculinidade, nos dias atuais, tem, assim, dois contrapontos: a feminilidade e a homossexualidade. Em outras palavras, na cultura contemporânea, ser “homem de verdade” implica não somente em não ser mulher, mas também e, principalmente, não ser homossexual ou, mais precisamente, não ser “passivo”. (MEDRADO, 1997, p. 34).

A suposta destituição da posição do “homem de verdade”, como retrata o autor, se encarrega de hierarquizar dentro de um jogo de poder, quais masculinidades serão aceitas dentro da arena social. Atrelado a essa problemática, surge a falácia do potencial abusador e/ou pedófilo, como se os homens tivessem uma sexualidade incontrolável, representando, portanto, na condição de professor, um perigo para as crianças.

Nesta perspectiva, os professores homens são caracterizados a partir do cruzamento de dois estigmas, ora podendo ser representado a partir da figura do homossexual, ora através do rótulo do abusador, do pedófilo. Essas reverberações que se circunscrevem em torno dos

professores homens, não apenas buscam descredibilizar sua atuação em torno das atividades de cuidado e educação com as crianças, mas também tem como objetivo punir esses sujeitos diante da quebra de normatização delegada para esse espaço e, principalmente, para essa atividade profissional. De acordo com Felipe (2006)

Tal situação tem levado muitos profissionais, no campo da educação, por exemplo, a mudarem seus comportamentos frente às crianças, para não serem confundidos com pedófilos. Refiro-me aos homens que trabalham com educação infantil (0 a 6 anos) que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas – especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seus colos. As próprias manifestações de afeto e interesse de homens por crianças pequenas podem ser vistas, nos dias de hoje, com certa desconfiança. (FELIPE, 2006, p. 214).

Os apontamentos realizados por Felipe (2006) podem ser facilmente identificados nas falas dos/as profissionais, onde observamos a existência de um processo de vigilância e fiscalização em torno das práticas tecidas pelos mesmos. Partindo desse princípio, ao tratar das implicações que decorrem da presença masculina nesse território, o auxiliar homem discorre

A dificuldade de fato é esse preconceito, principalmente, na questão de relacionamento com os pais. Na interação criança e pais, as professoras, as mulheres, elas têm mais acessibilidade de chegar para a mãe, para chegar ao pai, de contar algum fato ocorrido ou comentar sobre algum desenvolvimento ou até algum tipo de comportamento que deve ser trabalhado para que melhore, tem essa [maior] abertura. Já com nós homens, no meu caso, eles são muito fechados [os pais], eles me cumprimentam tudo, mas para relatar alguma coisa que aconteceu ou cobrar alguma coisa da sala de aula ou pedir alguma coisa eles sempre se dirigem a professora [...]. (AUXILIAR HOMEM, 2019).

É notável que uma das estratégias utilizadas pelos familiares das crianças, consiste num primeiro momento, na negação desses profissionais, os quais muitas vezes não são reconhecidos ou mesmo credibilizados dentro do contexto escolar. Nisso, os professores homens necessitam conquistar um reconhecimento, na maioria das vezes, a duras condições, e assim se reafirmar enquanto sendo capazes de ocupar esse cargo.

Ainda sobre esse aspecto, acreditamos que a manutenção dessas práticas reitera diversas interferências para as relações tecidas no contexto escolar e acima de tudo para o próprio rendimento dos/as estudantes. Ao nosso ver, o fato de os professores homens serem servidores públicos concursados, condiciona uma certa estabilidade e segurança para os mesmos, pois assegura sua permanência nesse espaço a partir de um dispositivo jurídico. Assim sendo, o auxiliar homem declara

Havia outro auxiliar [homem] na sala vizinha, mas aí ele foi transferido para outro lugar. No início, algumas mães da sala minha e da sala dele até tiveram a iniciativa de fazer uma reunião para tentar tirar a gente de sala de aula, mas foi explicado que éramos concursados, que já tínhamos passado pelo período de avaliação, que nós éramos aptos para estar dentro do ambiente escolar. (AUXILIAR HOMEM, 2019).

O desencontro com os padrões hegemônicos do gênero, gera uma certa insatisfação, incômodo, no que se refere a presença dos professores homens, sendo muitas vezes, criadas estratégias para que essa realidade não seja possível, para a mesma não venha existir, conforme aponta o relato do auxiliar homem. Esse movimento é impulsionado pelo poder que nossa cultura patriarcal ocupa nas relações contemporâneas, sendo a mesma legitimada e reconhecida em diversas instâncias sociais e institucionais. Sob este viés, Kaufman (1994) explica que

*La interiorización de las relaciones de género es un elemento en la construcción de nuestras personalidades, es decir, la elaboración individual del género, y nuestros propios comportamientos contribuyen a fortalecer y a adaptar las instituciones y estructuras sociales de tal manera que, consciente o inconscientemente, ayudamos a preservar los sistemas patriarcales. (KAUFMAN, 1994, p. 148).*

Seja de maneira consciente ou mesmo inconscientemente como pontua Kaufman (1994), uma coisa podemos afirmar, os dispositivos hegemônicos do gênero têm conseguido ampliar uma rede de relações baseadas nos constructos socioculturais. Ao descrever os impactos gerados em torno da presença masculina nos espaços de educação infantil, a A3 chama a atenção para repercussões geradas em torno desses profissionais, onde

Muitas críticas vêm dos pais, tem pais que não aceitam, não aceitam, principalmente, na área da creche, porque tem banho, tem que vestir. Tem um auxiliar homem no horário da manhã, e na parte da creche tem o banho, então, teve realmente alguns pais que não gostaram no início, eu não sei agora, eu acho que eles já devem estar mais adaptados, mas no começo eu acho que deve ter sido muito difícil para ele, acredito que foi muito difícil. (AUXILIAR 3, 2019).

Sem dúvidas, o convívio entre os professores homens e os familiares das crianças se encontra demarcado por uma rede de conflitos e tensionamentos, haja vista que a docência masculina é interpelada a partir de concepções retrógradas, ancoradas num imaginário patriarcal. Em face dessa realidade, a não aceitação desses profissionais caminha para um conjunto de problemáticas, seja para os profissionais, para instituição e até mesmo para os/as estudantes, entendendo que essas ações ocasionam interrupções e interferências no processo de relacionamento professor-estudante e, consecutivamente, no processo de ensino e aprendizagem.

Desconstruir o arquétipo de docência imbricado no imaginário dos familiares das crianças, mas também na comunidade escolar, constitui um movimento urgente, ainda que seja marcado por inúmeros desafios. Seguindo esse viés, percebemos que a atuação dos professores homens trilha justamente essa perspectiva, romper com os paradigmas de gênero que se encontram delimitando lugares, práticas e/ou sujeitos/as. Em contrapartida, Kaufman (1994) chama atenção para

*La noción de trabajo de género sugiere que existe un proceso activo que crea y recrea el género, que este proceso puede ser permanente, con tareas particulares en momentos particulares de nuestras vidas y que nos permite responder a relaciones cambiantes de poder de género. Igualmente, sugiere que el género no es algo estático en lo cual nos convertimos, sino una forma de interacción permanente con las estructuras del mundo que nos rodea. (KAUFMAN, 1994, p. 148).*

Na medida em que caminham para o rompimento dos pensamentos essencialistas que cercam o território da educação infantil, os professores homens assumem o gênero enquanto sendo uma construção sociocultural. Na mesma perspectiva, trilham novos horizontes para uma proposta de trabalho ancorada numa compreensão alargada do gênero.

Outrossim, percebemos que os referidos professores, mediante sua atuação profissional, passam a atribuir outros sentidos à prática docente e consecutivamente a própria profissão, onde desmitificam as marcas de sexismo e machismo presentes nesse espaço. Passos (2005), lembra que a atividade de “[...] ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo que sofre influências de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos.” (PASSOS, 2005, p. 1).

Imerso nesse movimento de mudanças que aflora em torno desse campo profissional, o professor Anísio (2019) realça que

Ser professor homem, no meu lado profissional, me dá uma esperança maior de trabalhar na educação infantil, já que o pedagogo atua em várias áreas, então, é muito bom para meu currículo e para minha formação em si, como pessoa. E as potencialidades, a gente está abrindo caminho para que todos esses estereótipos sejam quebrados, a ideia de que eu espero que daqui a algum tempo, quando vier outro professor, não tenha mais estranhamentos, e que ele não venha passar pelo constrangimento que eu passei na primeira reunião, de ter que brigar pelo espaço que você estar ali, já que é um direito. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Ao assumir esse posicionamento, o professor Anísio (2019) comprehende que é imprescindível uma mudança de pensamento e principalmente de realidade, de modo que os professores homens não venham sofrer qualquer tipo de rejeição em detrimento de questões culturais. Segundo Connell (1997), desmitificar esses arranjos herdados no curso da história tem sido uma possibilidade outorgada aos homens, haja vista que

*Las profundas transformaciones ocurridas en las relaciones de género en el mundo, producen a su vez cambios ferozmente complejos en las condiciones de la práctica a la que deben adherir tanto hombres como mujeres. Nadie es un espectador inocente en este escenario de cambio. Estamos todos comprometidos en construir un mundo de relaciones de género. Cómo se hace, qué estrategias adoptan grupos diferentes, y con qué efectos son asuntos políticos. Los hombres, tanto como las mujeres, están encadenados a los modelos de género que han heredado. Además, los hombres pueden realizar opciones políticas para un mundo nuevo de relaciones de género. (CONNELL, 1997, p. 46).*

Caminhando nessa perspectiva, o professor Darcy (2019) atenta para a necessidade de haver uma resistência não apenas por parte dos professores homens, mas por toda a equipe escolar, no que se refere à desestabilização de uma cultura ancorada em preconceitos. Para ele, essa resistência culminará num movimento de quebra dos paradigmas que partirá da própria comunidade, na medida em que a mesma acompanha o trabalho desenvolvido pelos mesmos. Assumindo essa perspectiva, destaca o professor

Justamente, essa permanência vai trazer, na realidade, quem vai desmistificar isso é a própria comunidade, porque a partir do momento que lá fora surgir uma conversa negativa que vai entrar um professor [homem] em sala de aula na educação infantil, como a comunidade já viveu uma experiência positiva, ela vai ter mais propriedade para defender, do que eu enquanto profissional. Então, essa permanência ela ajuda a desmistificar sim, a nossa resistência aqui e os frutos que serão produzidos é que vai delinear esse caminho, e como eu já lhe disse, é justamente a comunidade quem vai contribuir muito para desmistificar esse preconceito, porque ela é quem vai avaliar o nosso trabalho, tanto avaliar, como expor, porque a partir do momento que eles tem bons frutos, isso vai se alargar, isso vai se espalhar, que são dois homens, mas dão bons resultados, bom produto no final, então a comunidade vai ter esse papel de fundamental importância para desmistificar esse pensamento preconceituoso referente ao homem na educação infantil. (PROFESSOR DARCY, 2019).

Ainda que a inserção dos professores homens em seus respectivos campos de trabalho seja recente, percebemos que mesmo diante de todas as dificuldades que têm sido impostas aos mesmos, seu trabalho tem provocado uma série de transgressões nesses espaços. Nisso, com muita resistência e, principalmente, dedicação, os professores homens têm garantido não apenas sua inserção nesse campo profissional, mas também uma mudança de pensamento no imaginário das pessoas. Ao tratar desse movimento de mudança, o professor Florestan (2019) faz o seguinte relato

Eu fiquei muito feliz, já tem alguns meses, a mãe de uma menina, inclusive, veio e nos parabenizou enquanto escola, “por se tratar de professor homem”, foi o termo dela, vocês para serem professores homens, vocês estão de parabéns, é o novo, mas vocês estão de parabéns, porque está evoluindo, ela está vendo o progresso da filha dela, e é aquele, porém, somos trabalhadores da educação e isso é muito gostoso. (FLORESTAN, 2019).

De modo visível, poder-se-ia afirmar que num primeiro momento, os familiares e a comunidade escolar não concebem os professores homens que atuam na educação infantil enquanto sendo profissionais, mas os instituem na qualidade de homens que se encontram exercendo uma atividade feminina. Assim, a figura do homem se sobrepõe a do profissional. Reconstruir a imagem da atividade docente, portanto, tem consistido num árduo trabalho que vem sendo moldado aos poucos pelos professores homens.

O trabalho desenvolvido pelos professores homens, por sinal, para além de romper com os estereótipos e estigmas que se fazem presentes nesse campo profissional, denota a

consistência de práticas bem-sucedidas por parte desses sujeitos. Conforme o professor Florestan (2019), os resultados apresentados à comunidade escolar têm reverberado numa outra visão dos professores homens por parte da comunidade escolar, pois

O olhar da comunidade é de respeito, acho que é a figura do professor. Graças a Deus, essa comunidade nos acolheu muito bem, eu posso até dizer diante dessa situação, mas eu acho que a gente precisa melhorar mais, precisamos de mais figura masculina na educação infantil, é uma soma, precisamos somar, são poucos. (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

Segundo o professor Florestan (2019), necessitamos caminhar para uma mudança de paradigmas, revendo em especial, as injustiças que durante muito tempo estiveram passíveis de qualquer contestação. Ao lado disso, far-se-á primordial, novas atitudes, de maneira que venhamos romper com os binarismos de gênero e, consecutivamente, possibilitar aos homens e às mulheres, uma livre escolha das suas profissões, dos seus espaços de atuação. Ainda assim, necessitamos lembrar que

Masculinidades” e “feminilidades” são definidas como construções sociais que variam espacialmente (de uma cultura para outra), temporalmente (numa mesma cultura, através do tempo), longitudinalmente (no curso da vida de cada indivíduo) e na relação entre os diferentes grupos de homens de acordo como sua classe, raça, grupo étnico e etário. (MEDRADO, 1997, p. 41-42).

No que se refere à docência, precisamos de uma maior representatividade masculina nos anos iniciais do ensino fundamental e, acima de tudo, na educação infantil, de modo que venhamos desconstruir os preceitos machistas e sexistas que cercam esse território. Na perspectiva apontada pelo professor Darcy (2019), esse movimento possibilitará repensar não apenas a atividade docente, mas as contrariedades que acompanham os homens de um modo geral. Seguindo esse viés, o refiro professor destaca

Isso vai refletir na criança, porque o menino vai vendo esse exemplo de um professor cuidando, de um homem cuidando, tendo um carinho de homem, brincando, acaba que ajudando a construir uma nova sociedade lá na frente, porque esse menino de hoje vai ser o homem de amanhã, ele tem a referência de um pai ogro lá em casa [muitas vezes], mas ele tem a referência de um homem brincando com ele, de sentar, de brincar, de contar uma história, ler um livro, ele tem essa referência, ai vai caber a ele escolher o que realmente é melhor, ser esse homem grosso, machista, ignorante, rude ou ser um homem que brinca, faz carinho, que ler, conta história, qual é melhor para mim, acredito que ele vai optar pela segunda opção, assim espero [risos]. (PROFESSOR DARCY, 2019).

Como destaca o respectivo professor, necessitamos ampliar as possibilidades de vivências das masculinidades, de modo que os homens venham se libertar das amarras machistas que impõem aos mesmos determinados tipo de conduta, modos de ser e viver a masculinidade. Assumindo essa perspectiva, Badinter (1994) advoga que

Se a masculinidade se ensina e se constrói, não há dúvida de que ela pode mudar. No século XVIII, um homem digno deste nome podia chorar em público e ter vertigens; no final do século XIX, não o pode mais, sob a pena de comprometer sua dignidade masculina. O que se construiu pode, portanto, ser demolido para ser novamente construído. (BADINTER, 1993, p. 29).

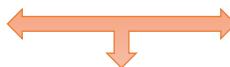
Essa transformação destacada por Badinter (1993), pressupõe a criação de alternativas outras, de maneira que venhamos forjar possibilidades que reconheçam a pluralidade das experiências que marcam os homens e as mulheres. Do ponto de vista do professor Anísio (2019)

Então, eu acho que é uma luta, mas as possibilidades são essas, de você está abrindo espaço para outras pessoas, para outros homens que querem atuar, porque eu estava fazendo uma pesquisa e tem professores [homens] que preferem atuar na educação infantil, e que eles possam ter essa escolha, já que você tem um leque de possibilidades de trabalhar na educação infantil. Então, se você fizer essa escolha, você possa ter esse direito, e não precise passar por constrangimento ou descredito. Eu acho que a maior vantagem de você ser homem e estar trabalhando na educação infantil é essa luta de igualdade de direitos e acesso ao trabalho. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Concordamos com o professor Anísio (2019), quando enfatiza que a inserção e, em especial, a permanência dos professores homens na educação infantil é uma luta, entendendo, pois, que essa transgressão prevê uma quebra de paradigmas e resistências por parte desses sujeitos. Neste sentido, podemos afirmar que se trata de uma luta política pelo fim da cultura patriarcal.

Quadro 9 Cruzamento analítico

| EMPÍRICO  | TEÓRICO   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Os homens ainda são concebidos a partir das construções socioculturais que cercam o masculino na sociedade.</li> </ul>   | <p>“Na generalização do “masculino”, aprisiona-se o homem numa categorização que exclui a possibilidade de um homem diferente [...]” (CRUZ, 1998, p. 245).</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Existência de uma série de conflitos e tensionamentos em decorrência da inserção de professores homens na educação infantil.</li> <li>Os professores homens são tidos enquanto figuras que apresentam uma certa ameaça, perigo, quando estabelecido um contato com as crianças.</li> </ul> | <p>“Trata-se de pessoas do sexo masculino, lidando quotidianamente com expectativas, conceitos e tarefas culturalmente associados à feminilidade e que, uma vez que a estreita correlação entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens também é um pressuposto estabelecido, são igualmente expectativas, conceitos e tarefas estreitamente associados às mulheres.” (CARVALHO, 1999, p. 5).</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Os professores homens lidam cotidianamente com uma série de estereótipos e estigmas.</li> </ul>  | <p>“O conceito de masculinidade, nos dias atuais, tem, assim, dois contrapontos: a feminilidade e a homossexualidade.” (MEDRADO, 1997, p. 34).</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Desconstruções de gênero em meio à atuação dos professores homens.</li> <li>Práticas exitosas tecidas pelos professores homens.</li> </ul>   | <p><i>Los hombres, tanto como las mujeres, están encadenados a los modelos de género que han heredado. Además, los hombres pueden realizar opciones políticas para un mundo nuevo de relaciones de género.</i> (CONNELL, 1997, p. 46)</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Ressignificação das concepções de docência e de masculinidade a partir do trabalho desenvolvido pelos professores homens.</li> </ul>   | <p>“Refiro-me aos homens que trabalham com educação infantil (0 a 6 anos) que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas – especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seus colos.” (FELIPE, 2006, p. 214).</p>   |



### CONSIDERAÇÕES

- O imaginário da docência na educação infantil, ainda se encontra assentado numa perspectiva machista e sexista, pois reitera um conjunto de estereótipos e preconceitos em torno dos professores homens.
- As repercussões geradas em torno da docência masculina na educação infantil têm ocasionado uma série de impasses para esse espaço, haja vista que ora tem corroborado para a negação desses profissionais, ora tem legitimado um conjunto de práticas arcaicas em torno dos mesmos.
- Os estereótipos e rejeições determinados para os professores homens, se originam não apenas nas ações da comunidade escolar externa - familiares e sociedade civil -, mas acontecem dentro das próprias instituições de educação infantil.
- A atuação dos professores homens tem caminhado para o rompimento dos paradigmas de gênero que se encontram delimitando os lugares e ações dos/as sujeitos/as.
- Os professores homens seguem resistindo às (im)posições de machismo e sexismo e construindo uma proposta de trabalho baseada numa nova perspectiva de gênero.

#### 8.4 Um território em disputa: notas sobre docência

Tomando como ponto de partida os diálogos estabelecidos com os/as participantes da pesquisa, constatamos que o imaginário que permeia o território da docência ainda se encontra circunscrito numa concepção retrógada, baseado nos pressupostos que reforçam a ideia da atividade docente enquanto sendo uma ocupação de natureza feminina.

Em face desses arranjos, são estruturados um conjunto de condicionantes para que essa realidade seja posta não apenas no plano imaginário, mas que também venha ser reproduzida na prática social, seja mediante a manutenção dos modelos hegemônicos ou mesmo através dos discursos que se ocupam de moldar as práticas desses indivíduos. Dentro dessa concepção, Louro (1997) destaca que

Professores e professoras — como qualquer outro grupo social — foram e são objeto de representações. Assim, ao longo do tempo, alinharam-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que "refletem" as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os "constituem", que os "produzem". (LOURO, 1997, p. 99).

Neste sentido, acreditamos que a constante repercussão desses discursos e modelos, sobretudo nas instituições de ensino, não ocorre de maneira imparcial, mas atua na tentativa de dar continuidade a um projeto de sociedade que se encontra ancorado nos pressupostos do patriarcado. Todavia, precisamos atentar para os prejuízos que têm sido provocados em nome desse sistema.

Ao dialogarmos com os profissionais homens, constatamos que a manutenção dos discursos e práticas baseadas nos pressupostos do machismo e sexismo tem gerado um clima de instabilidade e incerteza em torno desse campo profissional. Para efeito, podemos afirmar que as consequências geradas em decorrência da continuidade desses arranjos não se limitam aos/as profissionais, mas acometem a comunidade escolar como um todo, apontando para uma sucessão de problemáticas em torno das instituições de ensino.

Ao desdobrar uma atenção para as contrariedades existentes nesse território, Louro (1997) defende que as representações que cercam os professores e as professoras “[...] dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo.” (LOURO, 1997, p. 98).

Logo, em meio esses engendramentos, vão sendo constituídas diferentes possibilidades para os professores homens e, consecutivamente, para as professoras, ora servindo para

legitimar a sua atuação docente, ora para negá-la ou mesmo puni-la mediante o não enquadramento na lógica imposta. Há algo, porém, que é inquestionável: a propagação desse sistema tem sido eficaz na constituição de um imaginário docente que se fundamenta nas premissas patriarcais.

Sob outro viés, a docência se evidenciou enquanto uma categoria que se encontra estreitamente entrecruzada com as histórias de vida dos professores homens, sendo, portanto, marcada por diferentes sentidos e significações para esses profissionais. Em razão disso, ao tratarem dos principais pontos que cercam sua atuação profissional, eles retomam para as experiências e trajetórias constituídas ao longo das suas vidas. Assim, ao narrar suas principais vivências, o professor Florestan (2019) destaca

Desde criança, desde o início, eu tive professoras da educação infantil, foram professoras maravilhosas que me marcaram toda minha vida [...]. Foram professoras que nos abraçavam, nos beijavam, que organizavam nosso caderno, chegavam no início do ano, preparavam nossa matéria, rasgavam as que não precisavam, faziam tudo dividido, cuidavam do nosso material, nos orientavam de como cuidar do material. Então, eu sempre fui apaixonado por elas, com relação à questão do cuidar e jamais quero no futuro que alguém me destrate na educação. Mas, assim, as minhas inspirações foram minhas professoras, elas sempre foram muito organizadas, elas sempre cuidaram muito bem da turma. Quando eu estava inserido com alunos [docente], eu tive o grande prazer, a grande satisfação de nessa mesma escola onde me alfabetizei começar a lecionar, foi maravilhoso, foi lá na minha comunidade e eu tenho um grande respeito e grande admiração. (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

Frequentemente, ao tratar da atividade docente, os professores homens retomam as experiências forjadas ao longo do seu trajeto formativo, muitas vezes, ainda na condição de estudante, como relata o professor Florestan (2019). Partindo desse princípio, Iza *et al* (2014) explica que “[...] a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida. (IZA *et al*, 2014, p. 276-277).

No que concerne às experiências do professor Florestan (2019), o mesmo relata a existência de uma certa identificação e admiração pela profissão ainda quando criança. Para ele, seu encantamento com a docência provém em especial das práticas que eram tecidas por suas professoras, baseadas, principalmente, nos ideários de afetividade, amor, carinho e respeito. Em razão disso, teria optado pela inserção nesse campo profissional. Tardif e Raymond (2000) consideram que

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reactualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218-219).

Com base nas ponderações do professor Florestan (2019), podemos inferir que sua compreensão acerca da docência não resulta apenas da sua formação acadêmica a nível superior, mas traz consigo elementos que foram constituídos a partir da sua vivência na condição de estudante. Segundo Tardif e Raymond (2000) “[...] os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 219).

Ainda com base na fala do referido professor, identificamos no seu discurso a reprodução de estereótipos que reforçam a docência a partir dos ideários de afeição, dedicação e carinho. Nisso, precisamos atentar para os riscos que decorrem da propagação desses constructos, principalmente, no universo das relações tecidas dentro das instituições de ensino. Isto porque essas falas, historicamente, têm corroborado para a perca da identidade profissional, sobretudo, das professoras, as quais têm sido reduzidas à imagem da suposta “Tia”. Partindo dessa premissa, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) nos lembram que

São diversos os veículos desse discurso e alto o poder de penetração das demandas oficiais em jornais, nos comentários educacionais veiculados pela mídia, nos periódicos especializados, etc. Enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Como bem aponta as autoras, as representações em torno dos/as professores/as, vão sendo constituídas em meio a um jogo simbólico que circunda em torno da profissão. Esse encadeamento, por sua vez, surge com o objetivo de moldar um determinado perfil de professor/a. Contudo, aqueles/as que não se encontram dentro dos arquétipos cristalizados para essa atividade, sofrem duras sanções.

Ainda que a docência na educação infantil tenha se mostrado um terreno nocivo para os professores homens, identificamos uma certa resistência por parte deles quanto à sua permanência nesse campo profissional. É perceptível que a docência para além de ser uma profissão com a qual os professores homens demonstram uma estreita identificação, representa também uma realização de cunho pessoal. Sob esse aspecto, no que se refere às conversas entrelaçadas com o professor Florestan (2019), diversas vezes o mesmo associa a docência enquanto sendo uma paixão, um desejo

Hoje eu não me vejo fazendo outra coisa a não ser estar em sala de aula. É uma paixão, sempre foi uma paixão e sempre foi um grande desafio. Então, para mim sempre foi tudo rápido, pois eu gostava da educação, não especificamente da educação infantil, mas da educação, tinha projeto de fazer uma outra graduação em uma outra área (letras, matemática, não sei), mas daí veio a questão do contrato na educação infantil,

onde tive muitas dificuldades e desafios, mas gostamos de desafios [risos]. (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

A constante utilização de termos que realçam a estrita aproximação entre a dimensão pessoal e profissional, pode ser tomado enquanto uma das marcas do professor Florestan (2019). De modo visível, podemos afirmar que sua inserção na docência vai muito além do exercício profissional, tem um significado próprio; trata-se de uma realização no campo pessoal. Assim sendo, sua atuação traz consigo uma dimensão afetiva e ao mesmo tempo individual, a qual vem sendo constituída ao longo das suas experiências.

Segundo Iza *et al* (2014), a constituição da identidade do/a professor/a deve ser compreendida enquanto sendo um processo contínuo, pois “[...] perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente.” (IZA *et al*, 2014, p. 277).

Assumindo outra perspectiva, constatamos que a atividade docente é tomada pelos professores homens enquanto sendo um instrumento de transformação social, no qual os mesmos podem atuar diretamente para a mudança do contexto social no qual se encontram inseridos. Para efeito, os professores homens compreendem que a docência é um meio eficaz para que se possa caminhar para o rompimento das desigualdades e injustiças sociais. Em meio às suas colocações, o professor Darcy (2019) destaca

É um caminho, é um viés, para se mudar, para se mudar o mundo, porque eu vejo nossa especialidade muito grande em sala de aula, nós somos uma classe não tanto valorizada, muito desvalorizada, porém, de uma importância relevante, não existe adjetivo para definir nossa importância na sociedade, o social, a gente não abrange apenas o pedagógico, mas o social, o cuidado, vem toda uma questão, o que o aluno passa na família, na sociedade, reflete na escola, nós temos esse papel de mediar, driblar essa situação, para que ele consiga fluir. Então, é uma profissão de uma relevância sem precedente, muito grande, docência para mim é isso, é um profissional que tem uma capacidade, um dom de lidar com situações diversas e no final do ano colher um bom fruto. (PROFESSOR DARCY, 2019).

Ao longo do seu discurso, o professor Darcy (2019) sinaliza justamente para a importância que a figura do professor ocupa na sociedade, seja mediante sua atuação enquanto agente de transformação social, seja a partir do papel político que ele detém na formação dos/as cidadãos/ãs. Para efeito, Passos (2005) nos lembra que “Além de individual o objeto do trabalho docente é também social. Sua origem de classe e seu gênero o expõem a diferentes influências e experiências que repercutem em sala de aula provocando diferentes reações e expectativas no(a) professor(a) e alunos(as).” (PASSOS, 2005, p. 1).

Em contrapartida, percebemos que o discurso do referido professor ainda se encontra fundamentado no pressuposto da vocação. Cabe ressaltar, que durante muito tempo, a docência foi compreendida enquanto sendo uma ocupação predestinada, ou seja, os indivíduos nasceriam com as condições necessárias para o exercício dessa atividade. A manutenção desse pensamento, por sua vez, tem servido para delimitar o território da docência, baseado principalmente nos modelos binários de gênero que se constituíram em torno dos homens e mulheres. Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005), devemos entender a identidade docente enquanto

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Neste sentido, os/as professores/as constituem a sua identidade profissional em meio a uma diversidade de elementos sociais e culturais que se encontram situados num determinado tempo e espaço geográfico. Por essa via, no que se refere à atividade docente, Passos (2005) defende que suas “[...] características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela atribuída e as exigências feitas em relação à profissão variam de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes tempos e espaços.” (PASSOS, 2005, p. 1).

De acordo com o professor Darcy (2019), dentre as principais motivações que o impulsionam a permanecer nesse campo profissional, mesmo diante de todas as adversidades que são enfrentadas ao longo do percurso profissional, se encontra a realização em puder contribuir diretamente no processo de formação dos/as estudantes. Nesse sentido, relata

Você chegar no término do ano letivo, você pegou uma pedra bruta e lá no final do ano letivo você vê a pedra lapidada, você vê a criança escrevendo, você vê a criança lendo, você vê a é criança com coordenação motora, conhecendo letrinhas que lá no início não tinha, então, você vê que aquilo foi um processo, que você veio lapidando desde o início do ano, então isso é gratificante. (PROFESSOR DARCY, 2019).

A realização no campo profissional e sobretudo no pessoal, como destacado pelo professor Anísio (2019), põe em evidência a relevância que o “torna-se professor” representa para esses indivíduos. Por outro lado, revela a efetividade de um trabalho que vem sendo trilhado de maneira exitosa nos espaços de educação infantil, seja rompendo com as barreiras sexistas determinadas para esse espaço, seja diante da realização de um trabalho bem-sucedido, reconhecido inclusive pela comunidade escolar.

Mesmo que as experiências travadas pelos professores homens venham se constituindo enquanto um ponto de encontro entre a realização pessoal e a profissional, necessitamos atentar para as contrariedades que tem cercado esse campo profissional. Isto porque, visivelmente, a docência se encontra fundamentada num viés machista e sexista, outorgando diferentes realidades para os homens e mulheres que desejam se inserir nessa profissão.

Do ponto de vista dos/as entrevistados/as, a manutenção dessas estruturas binárias na arena da docência, tem acarretado diversas dificuldades para os professores homens mediante sua atuação profissional, tal qual nos mostra o professor Darcy (2019)

Essa não aceitação, isso em um certo momento acaba sendo frustrante, você se frustra, você se decepciona, poxa, eu trabalhei tanto, me esforcei tanto, estudei tanto para estar aqui, tem uma trajetória, um currículo, uma larga experiência, 10 anos de sala de aula. É justamente isso, você fica frustrado, amargurado, até magoado, poxa, fazer o que eu fiz, e ser negado, ser rejeitado, por nada, por algo tão simples, tão bobo, tão preconceituoso. (PROFESSOR DARCY, 2019).

O sentimento de revolta anunciado pelo professor Darcy (2019) denota a insatisfação do profissional perante as construções de gênero que têm cercado esse território e, consecutivamente, delimitado o seu espaço de atuação. Outro aspecto importante que merece destaque reflete o quanto danoso tem sido a continuidade desses arranjos nas instituições de ensino, tendo em vista que o mesmo compromete a qualidade educacional, pois ignora a formação acadêmica, as experiências e as trajetórias desses profissionais em face da continuidade de uma matriz hegemônica baseada nas construções de gênero. Nesta perspectiva, o professor Anísio (2019) também ressalta

Então, a frustração é enorme, mas aí você escolhe, ou você só sai do lugar que você está e você aceita aquilo que impõe a você e vai para um lugar mais confortável, para uma zona de conforto, ou você aceita o desafio de tentar mudar aquela situação a seu favor. Não é fácil, e tem horas que mudar para zona de conforto seria o melhor, dependendo do que você enfrenta... (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

De modo visível, a manutenção dessas práticas discriminatórias tem acarretado sérias consequências para os professores homens, tendo em vista que põe em questão a sua conduta profissional, ética e os seus valores. Porém, atrelada a essa problemática, encontramos um processo de resistência por parte dos referidos professores, onde eles vêm desmitificando as estruturas patriarcais. Essa opção, contudo, tem possibilitado a construção de uma nova realidade para esse campo profissional, demonstrando outras possibilidades e potencialidades que a sua atuação pode contribuir para esse espaço. Como nos mostra Vianna (2002)

Para compreender a constituição do eu e as relações sociais que marcam essas características, é preciso recorrer a esses modos de ser e pensar lineares, hierárquicos e binários, fortemente predominantes na cultura ocidental. Mas também é necessário ultrapassá-los e buscar a diversidade caracterizadora da identidade docente, considerando o cotidiano escolar de professores e professoras não como

determinismos locais fragmentados, e sim como um importante aspecto da organização social formadora de professores e professoras como sujeitos contraditórios e capazes de superar essa visão bipolar hegemônica. (VIANNA, 2002, p. 94).

Uma vez compreendido que as relações dicotômicas, binárias e lineares estão ancoradas na manutenção das desigualdades, se faz necessário superar essa realidade e sobretudo, constituir alternativas de enfretamento à essa lógica dominante. As experiências forjadas pelos professores homens no Agreste pernambucano apontam justamente para esse movimento, o qual tem desencadeado novas possibilidades para esses sujeitos.

Diante das atuais demandas, os professores homens têm firmado um compromisso consigo mesmo, mas também com os tantos outros que serão beneficiados com a construção de outra realidade para essa atividade profissional. Assim, o professor Darcy (2019) ressalta “[...] ao ser negado dessa forma, você tem que levantar a cabeça e tem que seguir em frente e mostrar para a sociedade que lhe negou o quanto você é capaz e realmente desmistificar aquilo que eles lhe fizeram lá atrás.” (PROFESSOR DARCY, 2019).

Ao questionar os professores acerca de possíveis alternativas para reversão do quadro, o professor Florestan (2019) destacou

Mostrando resultados, mostrando resultados, esse é o abrir a porta da educação, é compromisso, a partir do momento que chega ao final do ano letivo e você entrega a criança da educação infantil já conhecendo as letras, os números, as cores, escrevendo seu próprio nome sem precisar olhar, é resultado. Então, você vai ver, as pessoas verão que você não está ali só brincando e ao mesmo você está brincando, mas naquela brincadeira, a gente costuma dizer que é uma brincadeira pedagógica. (DARCY, 2019).

Com base no pensamento do professor Florestan (2019), notamos através da rede de conversa tecidas com os/as entrevistados/as que, para serem reconhecidos e aceitos pelos familiares dos/as estudantes e pela comunidade escolar, os professores homens passam por um processo de testagem, monitoramento, onde necessitam reafirmar por meio das suas ações, das suas práticas pedagógicas, que estão “aptos” a exercerem essa atividade profissional.

Acrescentamos ainda, que o processo de vigilância não se encerra na medida em que os professores são “aceitos” por todos/as, pois a vigilância é constantemente exercida em torno de seus corpos, podendo ser renovada e até mesmo transformada, mas ninguém dela escapa (LOURO, 1997, p. 106).

Numa outra vertente, quando pensamos o caso das professoras, ainda que se criem expectativas em torno das mesmas, vislumbrando a reprodução de um arquétipo de professora que foi moldado para a mesma, a rigidez no processo de acompanhamento e fiscalização em torno da sua prática não funciona da mesma maneira como ocorre com os professores homens.

Uma vez que as mulheres durante muito tempo foram compreendidas enquanto sendo vocacionada para esse espaço, ou seja, desde cedo estariam preparadas para realização dessa atividade. Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005)

[...] professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício. Diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Mediante os apontamentos realizados pelos/as autores/as, acreditamos que os professores e as professoras se encontram imbricados em diferentes “regimes do eu”, haja vista que os/as mesmos/as são circunscritos numa teia de representações que busca inscrevê-los/as dentro de determinados arquétipos. Esse movimento, por sua vez, pode ser considerado enquanto sendo um dos dispositivos determinantes para que esses profissionais venham ou não permanecer nesse espaço. Diante desse cenário, o professor Anísio (2019) relata

Até hoje, o que eu encontrei não foi tão assustador, a perseguição não foi tão pesada, mas com certeza tem alguém muito mais persuadido, muito mais coagido a sair do lugar que está. Mas acho que pelo fato de ser funcionário efetivo, de ter mais solidificação no campo profissional, não tem essa preocupação, mas você pode potencializar essa frustração e tentar mudar esse quadro, essa situação, e aos pouquinhos tentar mudar essa hostilidade que tem no seu local de trabalho. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Esse modo de encarar a questão, demonstra uma certa maturidade e consciência política na forma como o professor Anísio enfrenta a situação. Outro aspecto que merece destaque consiste nas vivências do professor, pois mesmo tendo relatado em outros momentos a existência de diversas dificuldades e/ou constrangimentos na profissão, o mesmo acredita que outros profissionais tenham sido submetidos a situações mais conflituosas.

Cabe destacar ainda que, na compreensão do professor Anísio (2019), sua condição de servidor público concursado tem propiciado uma certa segurança para o mesmo, visto que o seu exercício profissional se encontra assegurado por lei. Nesse sentido, vale ressaltar que todos os professores homens, bem como o auxiliar homem são servidores concursados. Mesmo que os referidos profissionais se encontrem nessa condição, o professor Anísio (2019) ressalta que hoje só é bem recebido na instituição, pois conseguiu “provar” que estava apto a estar nesse cargo, como podemos constatar no seu relato

Hoje, eu sou muito bem aceito na creche que eu trabalho, já mostrei do que sou capaz, que você consegue fazer o mesmo sem os recursos que você deveria ter, mas isso afeta qualquer âmbito da educação, mas você consegue mostrar o seu bom trabalho e todo esse descredito na sua capacidade vai se esvaindo aos poucos. É claro que se aparece uma pessoa nova ou você vá mudar de escola, de creche, tudo meio que recomeça,

você tem que estar ali, provando que é capaz, cada vez mais que é capaz, para conseguir seu espaço e essa igualdade de trabalhar em um âmbito que você não é socialmente aceito. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Sem dúvidas, podemos considerar a aceitação do professor Anísio (2019) enquanto sendo um importante avanço para a ampliação da concepção de docência, bem como para superação da visão binária de gênero. Porém, na compreensão do professor, essa mudança de perspectiva por parte da comunidade escolar não diz respeito ao surgimento de um novo pensamento acerca da docência masculina na educação na educação infantil, mas se refere exclusivamente à sua pessoa.

Do ponto de vista do professor Anísio (2019), se chegar um novo professor homem na instituição, ou caso o mesmo venha a ser realocado para outro espaço, iniciará novamente todo um processo de desconfiança, rejeição e vigilância em torno da sua prática docente, pois embora a percepção sobre a sua atuação tenha se modificado ao longo do tempo, o pensamento sexista permanece o mesmo. Para o professor Darcy (2019), lidar com essas problemáticas deve ser encarado enquanto um aprendizado, onde

Representa justamente isso, esse aprendizado, cada dia é um aprendizado novo, a gente vai aprendendo com as pessoas, a cada desafio, a cada problema enfrentado você vai vendo novas formas de enfrentar, de enfrentar as situações, então, representa realmente isso, aprendizado. (PROFESSOR DARCY, 2019).

Entende-se dessa forma que as experiências que vêm sendo trilhadas pelos professores homens, ainda que marcadas por constrangimentos, devem ser tomadas enquanto sendo formativas, pois possibilitam a criação de estratégias de enfrentamento para lidar com essas situações. Para Iza *et al* (2014) “[...] “ser-professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações.” (IZA *et al*, 2014, p. 276). Por conseguinte, o professor Anísio (2019) realça

Acho que é o dia a dia que você vai enfrentando, situações que vai mexendo tanto no pessoal, como no profissional, e isso vai lhe dando meio que uma carapaça, uma armadura e você vai se sentindo mais forte para enfrentar essas situações. Então, cada vez que vem uma situação mais preconceituosa, mais discriminatória, você se sente mais fortalecido, mais emporadeado da situação, para puder se defender e para defender o lugar que você estar. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Em face das contrariedades existentes nesse campo profissional, percebemos que o professor Anísio (2019) tem buscado encarar as dicotomias existentes nesse espaço de um modo distinto. Desse modo, ora tem resistido às imposições arcaicas que cercam sua atuação, ora tem constituído outras possibilidades ao longo do seu exercício docente. Contudo, necessitamos atentar que diversos prejuízos têm sido demandados daqueles que se contrapõe à lógica

dominante, seja no plano profissional ou mesmo pessoal, como destaca o referido professor. Para Tardif e Raymond (2000)

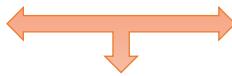
Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Ainda com base no relato do professor Anísio (2019), acreditamos que essa estreita vinculação entre a dimensão pessoal e a profissional decorre justamente do significado que o “ser professor” representa para os professores homens, onde sua escolha pela docência se entrelaça com a sua história de vida. Noutro prisma, percebemos que para lidar com os diferentes impasses que cercam sua atuação, os respectivos professores necessitam recorrer aos diversos saberes constituídos ao longo de sua trajetória formativa.

Caminhando nessa perspectiva, Passos (2005) explica que a efetividade do trabalho docente “[...] exige um saber plural, temporal, interativo, em constante processo de construção, exige do(a) professor(a) articulação das diferentes instâncias de seu saber, de sua experiência profissional e pessoal.” (PASSOS, 2005, p. 5). Seguindo essa direção, os professores homens vêm quebrando paradigmas e despertando a comunidade escolar para uma mudança que se faz necessária e urgente.

**Quadro 10** Cruzamento analítico

| EMPÍRICO  | TEÓRICO  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>As representações de docência ainda se encontram circunscritas num imaginário sociocultural.</li> </ul>  | <p>“Professores e professoras — como qualquer outro grupo social — foram e são objeto de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas.” (LOURO, 1997, p. 99).</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>A atividade docente se encontra interligada com a identidade dos professores homens.</li> </ul>  | <p>“[...] a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida.” (IZA <i>et al</i>, 2014, p. 276-277).</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>A docência vai se constituindo a partir dos trajetos dos professores homens.</li> <li>Identificação pessoal e profissional dos professores homens com a docência.</li> </ul> | <p>“Enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).</p>          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O exercício da docência tem um viés político para os professores homens.</li> <li>A docência masculina na educação infantil enfrenta uma série de obstáculos.</li> </ul>     | <p>“Além de individual o objeto do trabalho docente é também social. Sua origem de classe e seu gênero o expõem a diferentes influências e experiências que repercutem em sala da aula provocando diferentes reações e expectativas no(a) professor(a) e alunos(as).” (PASSOS, 2005, p. 1).</p>          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Desconfiança em torno do trabalho realizado por professores homens.</li> </ul>   | <p>“[...] ‘ser-professor(a)’ é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações.” (IZA <i>et al</i>, 2014, p. 276).</p> |



### CONSIDERAÇÕES

- O imaginário que permeia o território da docência ainda se encontra circunscrito numa concepção retrógada, baseado nos pressupostos que reforçam a ideia da atividade docente enquanto sendo uma ocupação de natureza feminina.
- A docência se encontra estreitamente entrecruzada com as histórias de vida dos professores homens, sendo, portanto, marcada por diferentes sentidos e significações para esses profissionais.
- A atividade docente é tomada pelos professores homens enquanto sendo um instrumento de transformação social, no qual os mesmos podem atuar diretamente para a mudança do contexto social no qual se encontram inseridos.
- Os professores homens passam por um processo de testagem, monitoramento, onde necessitam (re)afirmar por meio das suas ações, das suas práticas pedagógicas, que estão “aptos” a exercerem essa atividade profissional.
- A docência se encontra fundamentada num viés machista e sexista, outorgando diferentes realidades para os homens e mulheres que desejam se inserir nessa profissão.

Fonte: Autor

## 8.5 Entre Chapeuzinhos Vermelhos e lobos maus: notas sobre educação infantil

Sem nenhum receio, podemos afirmar que o contexto da educação infantil tem se configurado enquanto um território estranho para os profissionais homens, sobretudo para aqueles que atuam na arena do educar-cuidar. O número insipiente de professores homens, por sinal, denota não apenas a existência de um contexto pouco explorado por esses sujeitos, mas aponta também para as dificuldades que permeiam a inserção masculina nesse campo profissional.

Cabe lembrar que o baixo percentual de professores homens atuando na educação infantil não é uma realidade específica do território brasileiro, podendo ser constatada também em outros países (SAYÃO, 2005, p. 20). Partindo dessa ideia, na busca por desvendar as principais questões que se encontram circunscritas nessa realidade, Batista e Rocha (2018) alertam que

A constituição histórica da Educação Infantil, marcada pelas contradições entre o feminino e o profissional, e o discurso da maternidade como função primordial das mulheres na educação e socialização das crianças no âmbito doméstico tem contribuído para potencializar a negatividade das práticas que constituem a maternagem sobre práticas reconhecidas como pedagógicas. (BATISTA; ROCHA, 2018, p. 98).

De modo visível, os elementos destacados pelas autoras têm corroborado diretamente para existência de um processo de estigmatização ou mesmo rejeição em torno dos professores homens que atuam nos espaços de educação infantil. Poder-se-ia afirmar, portanto, que o imaginário da docência nessa etapa se encontra fundamentado por um viés machista e sexista, colocando em questão, muitas vezes, a própria atuação desses profissionais, numa tentativa de descredibilização dos mesmos.

De forma autocrítica, na medida em que destacam suas vivências nesse espaço, os professores homens também chamam a atenção para as repercuções geradas em torno da sua atuação nessa etapa, na sua maioria, carregada por estereótipos e estigmatizações. Para elucidar os fatos, o professor Darcy (2019) relata “É um impacto, ‘- creche?’ ‘- Tu é da creche?’ ‘- Tu ensina em creche é?’, realmente é um impacto [para as pessoas], tem essa visão de creche, da figura feminina, então, muitos ainda veem com preconceito. Então, o sentimento é de estranhamento” (PROFESSOR DARCY, 2019).

É possível afirmar que a docência masculina quando exercida na educação infantil, causa um certo espanto, surpresa e/ou estranhamento nas pessoas, sobretudo nos familiares dos/as estudantes. Paralelamente, a presença dos professores homens é entendida enquanto uma certa anomalia, aberração, pois ultrapassa os limites de uma suposta normalidade. Em outras

palavras, transcende as polarizações de gênero que se constituíram em torno do masculino e do feminino na sociedade. Partindo desse princípio, Sayão (2005) pontua que

Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a apostila de que os docentes “não dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “como cuidar”. Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como “cuidadoras” de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância (SAYÃO, 2005, p. 177).

Concordamos com os pressupostos lançados por Sayão (2005), entendendo que o exercício da docência se encontra circunscrito nas construções socioculturais que foram determinadas para homens e mulheres na arena social. Essas ponderações, por sinal, são encontradas nas falas dos/as nossos/as entrevistados/as, como destaca o professor Florestan (2019)

Estávamos numa certa roda de conversa e uma certa pessoa perguntou minha profissão, eu disse: “- professor”, aí ele: “-educador físico?”, eu ri: “-não, sou professor das séries iniciais, hoje estou atuando na educação infantil”, ele: “-Hã? Por que assim, é estranho né?”. Para muitos, a educação infantil é só o brincar, é um depósito, você joga as crianças para lá, você brinca e está de boa, está tranquilo e sabemos que não é. A gente tem todo um norte a seguir para dar um resultado, porque a gente sabe a valorização, a gente sabe o peso que a educação infantil tem, a gente precisa ter esse norte e assim, é muito estranho, porque um educador físico? Pelo tamanho, pelo porte, por ser do sexo masculino, assim, é muito comum hoje encontrarmos nas creches, na educação infantil professores homens, é normal. Ele bem que não aceitou muito a resposta, mas, enfim, cada um é cada um. (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

O episódio narrado pelo professor Florestan (2019) descreve justamente o imaginário que é idealizado para homens e mulheres no âmbito da sua atuação, seja no cenário social ou institucional. No que se refere ao episódio vivenciado pelo professor Florestan (2019), percebemos que diante da sua condição sexual e do seu porte físico, fora projetado para o mesmo a imagem de um educador físico. Constata-se, então, que os “[...] homens, da mesma maneira que as mulheres, estão imersos em códigos culturais que tentam determinar maneiras de viverem sua masculinidade.” (SAYÃO, 2005, p. 216).

Nesta perspectiva, a constituição e sobretudo a afirmação de uma identidade docente por parte dos professores homens que atuam nessa etapa, pode ser entendida enquanto um movimento que segue em curso. Apesar disso, os relatos dos/as entrevistados/as demonstram que esse processo tem sido doloroso para os profissionais homens, haja vista que tem desencadeado um misto de rejeições e estranhamentos em torno dos mesmos. Em contrapartida, Sayão (2005) esclarece que

A atuação de homens no cuidado das crianças pequenas parece ampliar a concepção do gênero, porque confere outros sentidos à ideia reducionista de papéis/funções específicas para homens e mulheres posto que docentes podem exercer o papel ou a “função maternal”, ampliando-a para a compreensão dos diferentes modos pelos quais o gênero opera estruturando o social e com isso ressignificando a fixidez de tais papéis e funções (SAYÃO, 2005, p. 192-193).

Tomando como ponto de partida as considerações postas por Sayão (2005), acreditamos que o percurso trilhado pelos professores homens nas instituições de ensino caminha para uma nova realidade nesse campo profissional. Desse modo, contribui não apenas para a desmitificação das posições binárias de gênero e/ou rompimento das práticas de machismo e sexism, mas também corrobora para uma dilatação do conceito de gênero na esfera da sociedade.

Na compreensão do professor Darcy (2019), mesmo diante de toda resistência com a figura masculina nesse território, cada vez mais constata-se a ampliação de uma nova compreensão em torno da docência masculina na educação infantil. Por esse atalho, o referido professor descreve

Esse ano, já não senti essa recusa, senti o ano passado, esse ano senti uma aceitação melhor, um apoio maior da comunidade, não senti nenhum problema, nenhum olhar estranho, diferente, não senti nada, acredito que a comunidade está se adaptando e está desconstruindo aquele pensamento que seguia anteriormente. A partir do momento que você passa a ter contato com o problema, com tal situação, você passa a ter outros olhares, uma coisa é você imaginar tal situação, outra coisa é você vivenciar ela. Então, acho que a partir dessa vivência está tendo o amadurecimento da comunidade quanto a essa questão. (PROFESSOR DARCY, 2019).

Do ponto de vista do Professor Darcy (2019), esse novo olhar que emerge da comunidade escolar em torno do seu exercício profissional, pode ser atribuído aos esforços e principalmente ao trabalho que vem sendo desenvolvido pelos mesmos nos seus respectivos ambientes de trabalho. Assim, dentro da sua concepção, sua atuação docente tem contribuído para desconstrução dos preceitos machistas e sexistas que cercam esse território e sobretudo esses profissionais. Nessa perspectiva, a A1 relata

Olha, assim, no meu ponto de vista, logo no início a maioria dos pais não queriam aceitar. No início, os pais ficaram meio assim, sem querer aceitar, mas agora os pais estão aceitando numa boa, até porque eu estou aqui, conversando com os pais, que eles são ótimos profissionais. (AUXILIAR 1, 2019).

Convergindo com o relato dos professores homens, a A1 também destaca a existência de uma certa dificuldade por parte dos familiares dos/as estudantes em relação à aceitação da docência masculina na educação infantil. Isto porque ainda impera uma visão da atividade docente nessa etapa enquanto sendo uma complementação da maternidade. Considerando tais questões, Carvalho (1998) alerta que

[...] quanto mais doméstica a concepção de educação, mais difícil a aceitação de homens e mais associada a características femininas a ocupação; quanto mais profissional a proposta, mais articulada enquanto projeto pedagógico, menos feminizada a ocupação e maior a presença de homens como educadores. (CARVALHO, 1998, p. 7).

Ainda no que se refere à A1, consideramos que o seu relato se encontra marcado por algumas ambiguidades. Uma vez que, num primeiro momento, em concordância com o professor Darcy (2019), a auxiliar sinaliza para uma mudança de pensamento por parte dos familiares, o que viria desencadeando numa maior aceitação desses profissionais. Entretanto, por outro lado, ao justificar essa transformação, a mesma menciona “- até porque eu estou aqui”, o que poder-se-ia supor, que há uma confiabilidade na presença feminina da auxiliar nesse espaço, não necessariamente no trabalho realizado pelo professor homem.

Esse modo de encarar a questão também pode ser constatado durante a conversa realizada com o professor Florestan (2019). O referido professor reforça a existência de um certo incômodo em torno de sua presença

Principalmente os olhares, a questão dos olhares, aqui na creche a gente sempre teve uma cuidadora, então, isso foi um ponto que facilitou ainda mais, demais, com questão as idas e vindas ao banheiro, ao processo de higienização, isso foi muito bom, foi um grande avanço, quando cheguei ela já estava. Mas mesmo assim, com relação ao trabalho no infantil, a gente percebe os olhares, só com a questão do passar tempo, do desenvolver, que vem pegar a confiança e vê que é um trabalho sério. Agora que é muito novo a figura masculina na educação infantil. (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

Constata-se então, que não existe num momento inicial uma confiabilidade em torno do trabalho desenvolvido pelos professores homens, seja por parte dos familiares ou da comunidade escolar. Desse modo, os mesmos precisam conquistar diariamente esse reconhecimento, de forma que venham provar que são capazes de exercer essa atividade. Outro aspecto que merece atenção, parte da ideia de que a presença feminina da auxiliar contribui para uma maior aceitação desses profissionais, como mencionava anteriormente a A1.

Mesmo que as experiências tecidas pelos professores homens no âmbito da educação infantil sejam marcadas por obstáculos, seu exercício profissional enquanto docente tem sido concebido enquanto de sucesso, no sentido de que sua atuação se encontra marcada por práticas exitosas. Ao se referir ao professor homem, a P1 destaca

Eu não vejo nada de diferente em relação a ele, ele é um ótimo professor, eu vejo ele assim, como uma coisa normal, um profissional e tanto como ele é. Assim, no começo foi muito difícil, as mães começaram a criticar, mas assim, conseguiram levar numa boa, e está aí, um profissional excelente, e eu não tenho nada a reclamar. (PROFESSORA 1, 2019).

Como podemos constatar novamente na fala da P1, a rejeição por parte dos familiares é um impasse constante nos trajetos que vêm sendo percorridos pelos professores homens. Por

outro lado, percebemos nas considerações da P1, que a docência masculina é entendida enquanto uma experiência inovadora, porém, bem-sucedida, tendo em vista que esses profissionais têm se mostrado atuantes e engajados na luta por uma educação de qualidade.

A excelência no trabalho desenvolvido pelos professores homens pode ser compreendida a partir de diferentes vieses:

- (i) é notável que os professores homens possuem uma formação sólida no campo da educação, o que tem garantido uma atuação de qualidade;
- (ii) a larga experiência dos docentes tem possibilitado uma ação reflexiva, mediante os impasses existentes nesse campo profissional;
- (iii) os docentes necessitam se afirmar enquanto profissionais inovadores, seja por meio das suas metodologias ou mesmo através da sua atuação, para que assim consigam permanecer nesse campo profissional;
- (iv) não é permitido que esses profissionais errem ou cometam alguma falha ao longo da sua atuação, sob a penalidade de serem expulsos e/ou justificados os estereótipos demandados para os mesmos;
- (v) os professores homens necessitam mostrar resultados satisfatórios ao longo de sua atuação.

Em face desse contexto, Oliveira (2005) esclarece que “[...] os profissionais atuantes em creches ou pré-escolas criam pressupostos, acordos e regras básicas que são assumidos e transmitidos por seus integrantes como modos corretos de observar, pensar e sentir em relação ao trabalho desenvolvido e aos problemas criados.” (OLIVEIRA, 2005, p. 169). Assim, ao passo que seguem criando alternativas e forjando outras possibilidades de atuação, vão também constituindo um conjunto de saberes, bem como uma identidade profissional que é resultante das vivências experienciadas nesse terreno.

Outro aspecto importante que necessita ser considerado, diz respeito à existência de uma certa tensão em torno do trabalho desenvolvido pelos professores homens. É nítido que as estruturas patriarcais têm imposto determinadas condições para esses profissionais, seja criando barreiras e delimitando margens para a sua atuação, seja regulando o exercício da sua prática a partir dos moldes hegemônicos, não permitindo com isso, erros ou falhas por parte dos mesmos. Ao narrar sua experiência, o professor Anísio (2019) destaca

É meu primeiro ano, então, é tudo muito novo para mim, é tudo muito meticoloso, por assim dizer, tudo que eu planejo, eu planejo com muito cuidado, e tudo que eu vou pesquisar, eu tenho que fazer uma pesquisa grande, para saber se está de acordo com as crianças, para eu não avançar mais do que o necessário, porque a gente que trabalha

com o fundamental é outro sistema, é outro ritmo, outra coisa. Então, as vezes eu quero pegar rápido demais, não pode, tem que ser tudo no tempo deles, então, tudo é muito meticoloso. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Os receios e cuidados expressos pelo professor Anísio (2019) podem ser compreendidos a partir de duas vertentes. De um lado, o referido professor demonstra compreender a especificidade do trabalho docente na educação infantil. Todavia, sob outro viés, evidencia uma certa inquietação para que tudo ocorra bem, tendo em vista que esse êxito é condição necessária para a sua aceitação nesse espaço.

Para efeito, notamos que o jogo de expectativas criado em torno da atuação dos professores homens acaba gerando diversos sentimentos nesses sujeitos. A esse respeito, o professor Florestan (2019) realça “A educação infantil ela sempre assusta um pouco, todos, porque não é só o brincar, a gente precisa ser muito organizado, é a base, e hoje ela é simplesmente maravilhosa, é a primeira fase, é muito desafiadora, é uma delícia.” (PROFESSOR FLORESTAN, 2019). Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2008) advoga que

Esta globalidade da educação da criança pequena – que reflecte a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve –, e a perspectivação da criança como um projecto, levam a que a educadora [educador] de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um *papel abrangente* com fronteiras pouco definidas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 137).

Os apontamentos levantados por Oliveira-Formosinho (2008) nos possibilitam ampliar uma rede de compressões em torno dos principais impasses sinalizados pelo professor Florestan (2019). Desse modo, no que diz respeito à sua atuação, o respectivo professor busca desconstruir o imaginário que reduz a educação infantil enquanto sendo uma complementação das atividades da maternidade, baseado sobretudo pelo viés da brincadeira.

Na compreensão do professor Florestan (2019), faz-se necessário atentar para a proposta pedagógica que deve nortear o trabalho realizado na educação infantil, marcado pelo reconhecimento das particularidades dessa etapa. Em outros termos, torna-se imprescindível caminhar para a integração da educação infantil enquanto parte da educação básica, como defende Batista e Rocha (2018)

No enfrentamento da tarefa de constituição da área da Educação Infantil como um segmento da Educação Básica, que tem suas especificidades, tem-se procurado construir referências, para a docência, orientadas pela complexidade das ações da educação das crianças pequenas, na medida em que o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, social, e cultural é concebido como um processo marcado por diferentes dimensões imersas no interior das relações entre adultos e crianças, e das crianças entre si. (BATISTA; ROCHA, 2018, p. 96).

Neste sentido, acreditamos que as experiências forjadas pelos professores homens vão de encontro à perspectiva defendida pelas autoras, tendo em vista que o exercício desses

profissionais procura desconstruir os argumentos que assemelham a educação infantil às práticas de maternagem. Ainda assim, mesmo que sua atuação caminhe nessa direção, percebemos muitas vezes que os discursos evidenciados pelos referidos professores apresentam algumas contrariedades. Em meio às suas colocações, o professor Darcy (2019) discorre

[...] ele não pode entender tal qual a mulher entende, porque realmente a mulher tem um sexto sentido, ela pelo processo materno, por ser mãe, por ser mulher. Mas assim, a gente consegue entender esse universo infantil, as sensações, os sentimentos. Isso é claro, depois de adaptação, de um processo, eu posso ter uma visão melhor, eu já tenho 10 anos, não na mesma etapa, na creche, porém, em fases que oscilam. Durante os 10 anos, eu só passei três anos com 4º e 5º anos, mas o restante foi com 1º e 2º ano, então, é nessa faixa da creche que já sai da creche 6, 7 anos, então, fica mais fácil para eu ter um conhecimento desse universo. (PROFESSOR DARCY, 2019).

Embora o professor Darcy (2019) destaque as várias possibilidades em torno do trabalho desenvolvido por professores homens na educação infantil, constatamos que seu discurso ainda apresenta algumas marcas da nossa cultura patriarcal. O mesmo reitera a maternidade enquanto sendo de natureza feminina, baseado nos pressupostos de que a mulher deteria de um instinto maternal, como constatamos em discursos anteriores.

Esse diálogo, por sua vez, descortina uma série de questionamentos, tendo em vista que os próprios professores que deveriam atuar na desconstrução dos discursos essencialistas, são propagadores de tais discursos. A resposta a essas questões baseia-se na ampliação de um conjunto de desigualdades para esse espaço, principalmente, no que se refere à docência masculina nessa etapa da educação básica.

Mediante esses apontamentos, poder-se-ia afirmar, portanto, que o machismo e o sexismão algo tão engendrado na vida dos/as participantes da nossa pesquisa, que muitas vezes acaba sendo reproduzido sem nenhuma reflexão. Segundo esse viés, Batista e Rocha (2018) advogam que

[...] compreender a categoria de gênero como constitutiva da docência na Educação Infantil poderá ampliar as condições de analisar criticamente a condição de subalternidade de gênero, no sentido da tomar consciência da ação e do papel como agente que reproduz. Contudo, também transforma, em uma perspectiva da emancipação das mulheres e homens envolvidos com a educação da pequena infância. Para tanto, continua presente a necessidade de desnaturalizar as justificativas históricas pautadas nas desigualdades sociais entre homens e mulheres, pelas suas características biológicas. (BATISTA; ROCHA, 2018, p. 108).

Seguindo uma visão contrária ao pensamento enunciado pelo professor Darcy (2019), encontramos na perspectiva defendida pelo professor Anísio (2019), elementos que apontam para a desnaturalização das justificativas históricas, conforme menciona Batista e Rocha (2018). Na concepção assumida pelo professor Anísio (2019)

[...] cuidado não tem nada a ver com feminino, com maternidade, cuidado tem realmente a ver com esse aprendizado que você tem de cuidar de alguém que precisa desse cuidado, e tudo é aprendido, nenhuma mulher vai nascer aprendendo a trocar de roupa, a trocar a fralda, dar banho, dar comida, fazer o mingau, certo? Do mesmo jeito, o homem não nasce aprendido, agora, tem essa ideia cultural que homem não sabe, que homem não serve, que homem não sabe fazer isso. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Como podemos constatar, a narrativa do professor Anísio (2019) se opõe ao discurso que reforça a ideia de que as mulheres deteriam de uma maior habilidade para o cuidado do que os homens. O mesmo ainda chama a atenção para o imaginário cultural que circunda esse território, principalmente, em torno da figura masculina, legitimando muitas vezes um discurso que se baseia nesses pressupostos.

Tomando como ponto de partida os trajetos e experiências compartilhadas pelos professores homens, percebemos que embora o objetivo central seja comum a todos, os meios, bem como as estratégias utilizadas pelos professores, trilham caminhos distintos, apontando para as várias possibilidades. Noutro prisma, ao descrever o seu percurso no campo da docência, o professor Florestan (2019) destaca

Com relação à minha experiência não foi tão difícil, porque eu já tive a experiência com a educação, depois com a educação infantil, e retorno novamente como te falei. Então, professor-aluno tem uma questão do querer fazer, do gostar, do se empenhar, da dedicação, eu sou, nós somos aqui na creche muito dedicados com relação a isso. (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

Num primeiro momento, conforme constatamos no respectivo diálogo, o professor Florestan (2019) destaca que a sua experiência no contexto da educação infantil não foi tão difícil. Porém, logo em seguida, o mesmo sinaliza para as dificuldades existentes, onde, segundo o mesmo “[...] a rejeição não foi assim uma coisa, mas teve, a gente sentiu que teve sim e viu que sim, mas foi logo de início, uma coisa muito rápida, como te falei, a questão do trabalho, a parceira, não tivemos mais problema com relação a isso” (PROFESSOR FLORESTAN, 2019).

Por vezes, constatamos ao longo da nossa conversa com o professor Florestan (2019), um certo cuidado ou mesmo receio, no que se refere ao compartilhamento das suas experiências. Uma vez que, em diversas ocasiões o professor relatava determinados acontecimentos que ocorreram durante sua atuação – alguns um pouco desagradáveis –, mas logo em seguida tentava mesclar o ocorrido ou mesmo retrocedia em algumas questões que havia apontado anteriormente. Gatti (1996) explica que

Os professores ao agirem de determinadas maneiras revelam/escondem uma identidade complexa em que representações de conhecimentos, crenças, valores e atitudes se compõem integrando as vivências nas salas de aula e fora delas. Ao

tentarmos traduzir componentes desta identidade, por considera-los importantes para qualquer ação junto aos professores, temos de ter presente ao espírito que estamos correndo o risco de homogeneizar o que é plural. Por outro lado, e eis a contradição da nossa situação, se não o fizermos teremos dificuldades em chegar a uma reflexão que permita projeções e ações. O risco precisa, pois, ser corrido lembrando sempre que estamos correndo perigo de simplificar demais o que é múltiplo. (GATTI, 1996, p. 88-89).

A pluralidade que emerge das identidades dos/as professores/as, como anuncia Gatti (1996), pode ser constatada a partir das diferentes visões e perspectivas adotadas pelos professores homens. Desse modo, podemos dizer que essa diversidade marca não apenas os trajetos docentes que vêm sendo constituídos pelos professores por meio de sua prática, mas também aponta para uma visão heterogênea da docência, inclusive na própria concepção da educação infantil enquanto etapa da educação básica.

A resposta a essas questões traduz-se na forma como os professores homens encaram as adversidades presentes nesse território. No que concerne ao professor Anísio (2019), o mesmo destaca

Eu sempre tive muito concepção de que a educação infantil não era uma etapa tão importante, não era tão conteudista, não era tão formativa cognitivamente. Eu achava que era só desenvolvimento de motricidade e passar tempo. Mas quando você entra realmente na educação infantil, quando você vê o currículo, que você vê os processos de aprendizagem, vê o quanto essa fase é importante para as crianças do fundamental e o quanto a gente que trabalha no fundamental não percebe incialmente. Quando vamos para a educação infantil, percebemos que os conteúdos que não são dados, que os processos de aprendizagem e formação de conhecimento não são feitos na educação infantil, essa ausência é sentida muito no fundamental e durante toda a vida do estudante. Então, se a educação básica é a base, a educação infantil é a base da base da educação básica. (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

Como podemos constatar, a compreensão do professor Anísio (2019) acerca da educação infantil, se insere numa perspectiva crítica, onde ele reconhece as especificidades que afloram dessa etapa. Perseguindo esse viés, sua fala caminha para desconstrução da ideia retrógada que sempre permeou esse território, marcada em especial, pela sobreposição dos princípios do cuidado, do afeto em detrimento do trabalho pedagógico.

Numa outra vertente, notamos que as atitudes e condutas de negação e rejeição que acometem os professores homens partem, em sua maioria, dos familiares e/ou colegas de trabalho, mas nunca dos/as próprios/as estudantes. Como destaca o Professor Darcy (2020), a aceitabilidade por parte das crianças ocorre de maneira tranquila

Não, eu não vejo essa distinção referente aos alunos, para eles pouco importa, homem ou mulher, o que vai diferenciar é o cuidado, o carinho, a forma que você vai trabalhar com eles, porque se você manter uma relação de carinho, não fará diferença, entre um homem ou uma mulher. Porém, para sociedade, para a comunidade, existe sim um preconceito [...] para sociedade, existe um certo preconceito com o homem na educação infantil, existe sim. Eu acho que receios, por acharem que a mulher tem mais

um afeto materno, tem mais um carinho, tem mais um jeito. Realmente por esse caminho, a gente percebe em olhares, em conversas, você sente que para as famílias seria melhor uma mulher, até pelo fato realmente como já te falei, desse cuidado materno. (PROFESSOR DARCY, 2019).

Neste sentido, podemos afirmar sem nenhum receio que, o sexo da docência pouco importa para os/as estudantes, tendo em vista que o machismo e sexismo que cerca esse território, diz respeito exclusivamente a um imaginário adultocêntrico. Assumindo esse ponto de vista, Cerisara (2002) nos lembra que a “[...] categoria de gênero é uma dimensão decisiva da organização da igualdade e desigualdade em nossa sociedade, já que as estruturas hierárquicas repousam sobre percepções generalizadas da relação pretendemente natural entre masculino e feminino (CERISARA, 2002, p. 28).

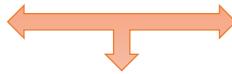
Ainda no que se refere à relação entre os professores homens e as crianças, verificamos que, por meio da sua prática, os referidos professores buscam romper com os estereótipos e estigmas que foram determinados para a figura masculina. Por essa via, se mostram sensíveis, criativos e cuidadosos com o trabalho desenvolvido nos espaços de educação infantil. Caminhando nessa direção, o professor Anísio (2019) declara

Eu sempre achei que ia ser muito mais assustador para eles. Eu sou um professor, sou homem, tenho quase dois metros de altura, desse tamanho e barbudo. Então, a gente sempre acha que vai ter esse estranhamento das crianças, que não vão aceitar, pois sempre estão acostumados com tias. Mas, a receptividade deles foi maravilhosa, eles são muito abertos e ficam íntimos de você com 10 minutos, então, tem essa relação muito mais íntima [...] (PROFESSOR ANÍSIO, 2019).

A partir das ponderações do professor Anísio (2019), torna-se válido afirmar que não há estranhamentos, muito menos resistências por parte dos/as estudantes em relação à figura masculina à frente da docência. Os relatos dos professores homens indicam a existência de uma aceitação e, acima de tudo, uma ótima convivência entre os mesmos.

**Quadro 11** Cruzamento analítico

| EMPÍRICO   | TEÓRICO   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainda impera uma visão materna no contexto da educação infantil.</li> </ul>               | <p>“Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a apostila de que os docentes “não dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem “como cuidar”. (SAYÃO, 2005, p. 177).</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estranhamentos em torno da docência masculina na educação infantil.</li> </ul>            | <p>[...] quanto mais doméstica a concepção de educação, mais difícil a aceitação de homens e mais associada a características femininas a ocupação. (CARVALHO, 1998, p. 7).</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de constituição de uma identidade docente para os professores homens.</li> </ul> | <p>[...] os profissionais atuantes em creches ou pré-escolas criam pressupostos, acordos e regras básicas que são assumidos e transmitidos por seus integrantes como modos corretos de observar, pensar e sentir em relação ao trabalho desenvolvido e aos problemas criados.” (OLIVEIRA, 2005, p. 169).</p>                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desmitificação da visão binária de gênero.</li> </ul>                                     | <p>[...] compreender a categoria de gênero como constitutiva da docência na Educação Infantil poderá ampliar as condições de analisar criticamente a condição de subalternidade de gênero, no sentido da tomar consciência da ação e do papel como agente que reproduz. (BATISTA; ROCHA, 2018, p. 108).</p>                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores homens são constantemente monitorados.</li> </ul>                          | <p>[...] a ênfaseposta sobre o gênero não é explícita, mas ele não deixa de ser uma dimensão decisiva da organização da igualdade e da desigualdade. As estruturas hierárquicas repousam sobre percepções generalizadas da relação pretensamente natural entre masculino e feminino.” (SCOTT, 1990, p. 28).</p>               |



### CONSIDERAÇÕES

- A docência masculina quando exercida na educação infantil causa um certo espanto, surpresa e/ou estranhamento nas pessoas, sobretudo nos familiares dos/as estudantes.
- Não existe num momento inicial, uma confiabilidade em torno do trabalho desenvolvido pelos professores homens, seja por parte dos familiares ou da comunidade escolar. Assim, os mesmos precisam conquistar diariamente esse reconhecimento, de modo que venham provar que são capazes de exercer essa atividade.
- A inserção de professores homens na educação infantil contribui não apenas para a desmistificação das posições binárias de gênero e/ou rompimento das práticas de machismo e sexism, mas, também corrobora para uma dilatação do conceito de gênero na esfera da sociedade.
- Ao passo que seguem criando alternativas e forjando outras possibilidades de atuação, os professores homens vão constituindo um conjunto de saberes, bem como uma identidade profissional que é resultante das vivências experienciadas nesse terreno.
- O sexo da docência pouco importa para os/as estudantes, tendo em vista que o machismo e sexism que cerca esse território, diz respeito exclusivamente a um imaginário adultocêntrico.

Fonte: Autor

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Navegar é preciso; viver não é preciso<sup>77</sup>, enuncia Fernando Pessoa em um dos seus delírios poéticos. Pois bem, enveredar pelos mares – nem sempre calmos – da pesquisa científica consistiu justamente nesse movimento de navegação. Assim, entre chegadas e partidas, cruzamentos e travessias, fomos guiados pelo desejo de responder às nossas curiosidades epistêmicas e, consecutivamente, contribuir com a realidade estudada.

Ao optarmos por investigar os impasses que emergem em torno da docência masculina no contexto da educação infantil, não estamos inventando a roda, haja vista a existência de pesquisas e produções acadêmicas – ainda que em número não muito grande, se comparado a outros estudos – que versam acerca dessa temática. Outrossim, acreditamos que se faz necessário alargar uma compreensão em torno dessa realidade, apontando para as contrariedades existentes nesse campo profissional.

Investigar os casos que afloram em torno das relações tecidas nos CMEI's da região Agreste de Pernambuco, possibilitou conhecer a dinâmica empreendida por essas instituições de ensino, sobretudo, no que se refere às condições impostas aos professores homens que atuam nesses espaços. Cabe destacar, que a atividade docente se encontra imersa num sistema binário de gênero que historicamente tem condicionado realidades distintas para homens e mulheres que desejam adentrar essa profissão.

Trabalhando com essa acepção, desvelar os impasses existentes nesse campo profissional exigiu um olhar crítico, mas ao mesmo tempo sensível, para os trajetos dos/as participantes da pesquisa. Isto porque, entendemos que a atuação profissional desses/as sujeitos/as tem se constituído em meio a uma rede de conflitos, resistências e transgressões, na busca pela desestabilização das lógicas binárias de gênero.

Para alcançar os nossos propósitos, elegemos um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos que viabilizaram a realização da pesquisa. Em razão disso, não apenas conseguimos responder os nossos questionamentos, como também pudemos lançar de tantos outros procedimentos. O Método do Caso Alargado, por sinal, consistiu num importante

---

<sup>77</sup> PESSOA, Fernando. Navegar é preciso. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000001.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2020.

instrumento de organização da investigação e análise de dados, pois permitiu captar as singularidades que afloram em meio ao fenômeno estudado, garantindo assim, uma análise minuciosa e cuidadosa do mesmo.

Diante desse cenário, retomamos ao nosso problema de pesquisa “**Quais os condicionantes experienciados pelos professores homens no exercício da profissão docente no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco?**”. Objetivando responder aos nossos questionamentos, fizemos uma reflexão teórica e fomos ao campo entrevistar não apenas os professores homens, mas, também, as professoras e os/as auxiliares que atuam nesse contexto.

Essa escolha epistêmica buscou ouvir outras vozes que partilham dessas experiências, entendendo que as resistências circunscritas em torno da docência masculina na educação infantil constituem uma problemática que deve ser encarada por toda a comunidade escolar, não apenas pelos professores homens. Assim, na medida em que decidimos escutar outros/as sujeitos/as, também alargamos as possibilidades de compreensão em torno dessa realidade.

Seguindo essa direção, os objetivos específicos cumpriram com uma importante função dentro do nosso estudo, pois guiaram o percurso da pesquisa, permitindo que viéssemos responder aos questionamentos lançados desde o seu momento inicial. Em decorrência disso, tomamos os respectivos objetivos enquanto eixo norteador da pesquisa, para que assim, conseguíssemos responder às nossas indagações.

Com relação ao nosso primeiro objetivo específico, buscamos **identificar os principais desafios enfrentados pelos professores homens no âmbito de sua vivência profissional na educação infantil**. Nisso, pudemos conhecer as interfaces desse contexto, sobretudo, as inúmeras dificuldades impostas aos professores homens que atuam nesse espaço, haja vista que a educação infantil ainda é concebida enquanto sendo um território feminino.

Mediante as falas dos/as entrevistados/as, notamos que as dificuldades que acometem os professores homens que optam por atuar nos anos iniciais da educação básica, especialmente, na educação infantil, iniciam desde o processo de graduação, visto que a pedagogia ainda é um curso composto majoritariamente por mulheres. Sendo assim, antes mesmo de se inserir nesse campo profissional, os professores homens já têm que lidar com as expectativas e estereótipos que cercam os mesmos.

Esses fatos, por sua vez, refletem diretamente nas dificuldades de inserção masculina na atividade docente na educação infantil, pois dentro do imaginário machista e sexista, os professores homens são compreendidos enquanto sendo sujeitos inapropriados para ocupar essa profissão. A resposta a esses engendramentos consiste na pouca representatividade ou mesmo na inexistência de professores homens nesses espaços, conforme pudemos constatar em dois dos municípios elencados para a realização da pesquisa.

No que se refere aos professores homens dos CMEI's em estudo, constatamos que a sua inserção nesse campo profissional ocorreu a partir de concurso público. Ainda assim, os referidos professores sinalizam para uma série de tentativas de retirada desse campo profissional, seja por parte dos familiares dos/as estudantes, ou mesmo por outros/as profissionais que atuam nas instâncias superiores.

Na maioria dos relatos, os conflitos e entraves gerados por parte dos/as familiares dos/as estudantes, ocupou um lugar de destaque na fala dos/as entrevistados/as. Segundo os/as mesmos/as, a docência masculina gera um certo desconforto e insatisfação nessa parcela da comunidade escolar. Os professores homens, em especial, sinalizam para a existência de olhares em torno dos mesmos, enquanto sendo um dos fatores que ocasionam um cenário de insegurança e desprestígio com a sua atuação.

Ao nosso ver, os obstáculos impostos aos professores homens, se interligam diretamente com a realização das atividades que envolvem as práticas de higienização, idas ao banheiro e banho das crianças. Esses tensionamentos, ocasionam inúmeras consequências, como: (i) a manutenção das concepções retrógadas que fundamentam as práticas de maternagem nas instituições de ensino; (ii) a reprodução de um imaginário que reforça a figura masculina enquanto sendo um potencial abusador.

Outro achado da nossa pesquisa, consistiu na existência de uma certa resistência no interior das próprias instituições de ensino, principalmente, com relação ao CMEI Flor de Lis, onde identificamos uma recusa por parte das professoras e das auxiliares em relação à inserção de professores homens nesses espaços. Esse dado foi relatado não apenas pelos professores homens, mas também pelas próprias professoras e auxiliares.

A existência desses tensionamentos, corroboram para a legitimação dos discursos hegemônicos que historicamente foram propagados nesse espaço, tendo em vista que a docência segue sendo repercutida enquanto uma atividade de cunho feminino. Outras vezes, acreditamos

que a manutenção desses arranjos contribui para a insatisfação dos professores homens com esse campo profissional.

Seguindo esse viés, tomamos enquanto segundo objetivo específico **caracterizar as concepções diversas acerca dos professores homens cisgênero na educação infantil por parte dos/as docentes e auxiliares que atuam nesse contexto**. Partindo desse princípio, constatamos que as concepções desses profissionais são distintas, onde em alguns momentos os/as professores/as e auxiliares caminham para desestabilização das marcas binárias de gênero, mas em tantos outros, corroboram para reprodução dos discursos essencialistas.

Com relação ao CMEI Girassol, os professores homens defendem a necessidade de uma maior representatividade masculina na docência na educação infantil. Na compreensão dos mesmos, a inserção de outros professores homens nesses espaços, contribuirá para uma maior abertura masculina nesse campo profissional que tem sido repercutido enquanto sendo uma atividade exclusivamente feminina. Por outro lado, acreditamos que esse movimento potencializará o rompimento das premissas machistas e sexistas que tem cercado esse território.

Ainda de acordo com eles, a representação masculina na docência da educação infantil permitirá repensar outros espaços, especialmente, aqueles que foram naturalizados enquanto femininos. Neste sentido, os respectivos professores defendem que a sua permanência nesse contexto é também um ato político, para que assim outros homens venham se reconhecer dentro das múltiplas possibilidades de vivenciar as suas masculinidades.

Sem nenhum receio, podemos afirmar que os professores homens do CMEI Girassol avançam na sua compreensão acerca da docência na educação infantil, assim como nas suas concepções em torno do universo masculino. Entretanto, por vezes, percebemos que os seus discursos se encontram permeados por uma visão essencialista que corrobora diretamente para a ampliação de uma rede de desigualdades em torno desse campo profissional.

No que se refere ao CMEI Flor de Lis, o professor homem entende que a sua permanência nesse espaço – ainda que marcada por dificuldades – consiste num importante posicionamento político para que venhamos modificar essa realidade. Ele entende que se faz necessário transgredir os limites que foram impostos para homens e mulheres, sobretudo em relação às premissas machistas e sexistas que sempre imperaram nesse espaço.

Sobre as concepções enviesadas pelas professoras que atuam na referida instituição, as mesmas apontam para a seriedade e comprometimento do trabalho realizado pelo professor

homem nesse espaço. De acordo com as docentes, mesmo em meio aos conflitos surgidos em decorrência da presença masculina nesse cargo, o professor homem tem se destacado ao longo do seu exercício profissional.

Quanto às auxiliares mulheres, percebemos que embora as mesmas reconheçam a efetividade do trabalho desenvolvido pelos professores homens, o seu discurso ainda se encontra marcado por um viés essencialista. Isto porque, no seu imaginário, a docência na educação infantil continua sendo reproduzida enquanto uma atividade marcada predominantemente pela afetividade e por práticas de maternagem.

Noutro prisma, o auxiliar-homem destacou que as dificuldades que cercam a atuação dos professores homens também são demandadas ao mesmo, visto que a sua permanência nesse espaço se encontra imersa nessa rede de tensionamentos. Segundo o auxiliar, não há um reconhecimento, muito menos uma receptividade, por parte da comunidade escolar com o trabalho desenvolvido por profissionais homens nesse contexto.

Vale ressaltar que todos/as os/as entrevistados/as do CMEI Flor de Lis, mencionaram a existência de uma certa resistência por parte de alguns/algumas profissionais que atuam na instituição – professoras e auxiliares – em relação à inserção dos professores homens. Do ponto de vista dos referidos professores, a manutenção dessas práticas nos CMEI's não apenas gera um mal-estar docente, como também contribui para a inviabilização da sua atuação.

Diante desses arranjos, podemos afirmar que as percepções acerca dos professores homens se encontram entrelaçadas em meio às diferentes compreensões em torno da educação infantil. Notavelmente, as construções de gênero assumem um lugar de destaque nesse cenário, tendo em vista que as adversidades que cercam esses profissionais decorrem justamente das construções que foram naturalizadas na arena sociocultural.

Quanto ao nosso terceiro objetivo, no qual buscamos **analisar o modo como os docentes homens percebem os recursos e rotinas pedagógicas presentes na educação infantil**. De acordo com os referidos professores, tanto os recursos como as rotinas pedagógicas ainda se encontram imbricados num imaginário que reforça a atividade docente nessa etapa enquanto sendo uma extensão da maternidade.

Acreditamos que a organização dos CMEI's dentro desses arranjos coopera diretamente para manutenção do imaginário arcaico que circunda esse espaço. Em outros momentos, culmina para que os próprios professores não se reconheçam dentro dessa atividade

profissional, pois cotidianamente é reiterado que esse espaço pertence às professoras, seja por meio dos recursos, rotinas ou mesmo discursos propagados no mesmo.

Enquanto alternativa de superação dessa realidade, os professores homens sinalizaram para uma série de estratégias que são utilizadas numa tentativa de minimizar os impactos ocasionados em decorrência da presença masculina nesse espaço. Esses mecanismos têm garantindo não apenas a permanência dos professores homens, mas também, o reconhecimento por parte da comunidade escolar no trabalho desenvolvido pelos mesmos.

São através desses mecanismos que esses profissionais avançam para uma mudança de perspectiva nesse campo profissional, desestabilizando assim, os discursos e/ou práticas de machismo e sexismo presentes nesse espaço. Na concepção defendida pelos professores homens, sua atuação será decisiva para a inserção de outros profissionais homens nesse espaço.

Galgando o caminho da pesquisa, para além dos pontos lançados no início do estudo, outros elementos emergiram no curso do mesmo, dentre eles, o entrelaçamento entre a dimensão pessoal e a profissional dos professores homens. Assim sendo, a docência se mostrou estar vinculada com as histórias de vidas desses profissionais, tendo em vista que ao retomar os seus trajetos docentes, os professores homens rememoraram momentos da sua vida pessoal.

Em meio esses desdobramentos, os professores homens atribuem diferentes significados à atividade docente, onde tecem expectativas e sentidos em torno desse campo profissional. A propósito, essa intrínseca vinculação com a docência pode ser entendida enquanto sendo um dos fatores que contribuem para uma maior resistência desses profissionais nesse contexto.

Outra questão pontuada pelas professoras e pelas auxiliares, diz respeito à relação dos professores homens com os/as estudantes, visto que esse convívio tem ocorrido de forma harmoniosa, sem maiores conflitos. Ainda de acordo com as mesmas, os professores são bem aceitos e respeitados pelas crianças, desmitificando os discursos que reiteram que as mesmas não se adaptariam com uma figura masculina nesse cargo.

Neste movimento, respondendo à pergunta que norteou o nosso estudo, acreditamos que as condições enfrentadas pelos professores homens que atuam nos CMEI's da região Agreste de Pernambuco são marcadas por uma rede de tensionamentos, estereotipações e rejeições. De outro ponto de vista, constatamos uma série de transgressões por parte dos professores homens, entendendo que esses profissionais seguem resistindo e caminhando para uma mudança de realidade. Por essa via, forjam outras possibilidades e alternativas ao longo desse processo.

Em meio aos desdobramentos da pesquisa, notamos que as condições impostas aos professores homens ocupam um lugar de tensionamentos e conflitos, pois não há uma receptividade, muito menos uma empatia e colaboração com a atuação desses profissionais. Esse reconhecimento por parte da comunidade escolar, por sinal, necessita ser conquistado ao longo do percurso docente, muitas vezes, a duras condições.

Poder-se-ia afirmar, portanto, que a docência masculina é concebida a partir de um viés marginal, tendo em vista que os professores homens que optam por seguir essa carreira sofrem um processo de estranhamento, outras vezes, de estigmatização, pois rompem com o imaginário docente que fora outorgado para esse território. Nesses termos, a docência na educação infantil se evidencia enquanto uma profissão que se encontra entrelaçada com as construções de gênero que foram naturalizadas no curso da história.

Acreditamos que a permanência dos professores homens é um dos caminhos possíveis para que venhamos romper com as dicotomias binárias presentes não apenas nesse espaço, mas, em todos aqueles que se encontram delimitados dentro das construções de gênero. Além disso, constatamos que a atuação dos professores homens trilha uma experiência exitosa no campo da educação – ainda que durante muitas vezes dolorosa – sendo inclusive, reconhecida por toda a comunidade escolar.

Os professores homens, na medida em que reafirmam o seu compromisso com a educação, reiteram, por meio das suas práticas pedagógicas, que embora a mudança de pensamento e quebra de paradigmas seja um percurso doloroso e muitas vezes difícil, a mesma se faz possível. Com isso, os referidos professores nos ensinam que é necessário seguir forjando mecanismos de enfrentamento, pois a utopia é uma alternativa possível. As experiências trilhadas pelos professores homens nos encorajam a prosseguir navegando em meio às tempestades e mares agitados.

O diálogo com os professores homens consistiu numa experiência única, haja vista que possibilitou pensar para além das questões de ordem epistêmica. Com esses profissionais, aprendemos as dores e as delícias de ser o que é<sup>78</sup>, como também, ressignificamos o nosso olhar para a educação infantil. As entrevistas, por sua vez, se afastaram de qualquer proposta estática e padronizada, sendo realizada conforme a dinâmica e condições dos/as participantes.

---

<sup>78</sup> VELOSO, Caetano. Dom de iludir. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44719/> Acesso em 19 fev. 2020.

Desde o momento inicial da pesquisa tínhamos em mente as possíveis limitações que poderiam surgir no curso do presente estudo, dada as especificidades requeridas para o perfil dos nossos sujeitos. Assim, entendendo que as questões que cercam os professores homens são múltiplas e diversas, sabíamos da impossibilidade de esgotar todas as interrogações que emergem em torno da realidade enfrentada pelos professores homens, mas mesmo assim, ousamos cruzar esses limites que pareciam até um certo ponto inviáveis.

Como explicitado em outros momentos, a produção que versa acerca da docência masculina não é tão recente no universo das pesquisas científicas, nem por isso, deixa de ser um debate contemporâneo ou menos urgente, visto que as estruturas sexistas permanecem outorgando diferentes realidades para esse campo profissional. A propósito, nossa investigação avança no sentido de explicitar aspectos que ainda não foram tratados por outros/as autores/as na academia.

Ao mesmo tempo, retomamos aspectos que já foram discutidos em outras pesquisas, porém, ainda não superados dentro da realidade enfrentada pelos professores homens. Em razão disso, tratamos desses elementos a partir de um olhar outro, apontando inclusive para as especificidades do contexto onde a mesma emerge. Fatores como a rejeição dos familiares com os professores homens, estereotipação e dificuldades de inserção por parte dos mesmos, permanecem sendo os principais entraves para esses sujeitos.

Ao investigar as interfaces existentes nesse campo profissional, retomo à minha trajetória enquanto professor homem que ousou cruzar os limites desse território, rememoro inclusive às impossibilidades surgidas ao longo desse percurso. A minha inserção e logo em seguida retirada da educação infantil<sup>79</sup>, se evidenciou enquanto uma das experiências mais dolorosas nessa atividade profissional, pois materializou os efeitos do machismo e sexismo que viola nossos sonhos e desejos cotidianamente. Apesar disso, os professores homens nos ensinam e motivam a seguir resistindo e reinventando em meio os percalços.

Imersos nesse movimento, chegamos ao fim dessa travessia epistêmica exaustos, visto que nos últimos anos temos vivenciados constantes ataques no campo da pesquisa e da educação. No que se refere ao atual (des)governo, assistimos periodicamente as suscetíveis tentativas de precarização e desmonte das políticas conquistadas a partir das lutas e

---

<sup>79</sup> No ano de 2017, após ser aprovado em uma seleção pública para o cargo de professor, fui lotado numa turma multisseriada que contava com a educação infantil. Contudo, após poucos dias de atuação, fui retirado desse contexto sob o pretexto de que “não daria certo um homem na educação infantil”, sendo posteriormente, realocado numa turma de 5º ano.

reivindicações populares. Além do mais, é nítido o discurso de ódio contra as classes menos favorecidas, bem como a uma proposta de educação emancipatória.

Apesar disso, seguiremos resistindo aos ataques desse governo fascista, fazendo pesquisa e construindo alternativas para a superação das opressões. Assim sendo,

***Ninguém solta a mão de ninguém.***

*Quando a fera fere e mata alguém  
 Só porque difere de gênero, tem  
 Algo enrustido, algo enrustido*  
*Quando descrimina a pele de alguém  
 E não preza a mina de onde 'cê vem  
 Faz um ebó pra ele, um ebó pra ele*  
*Ninguém solta a mão de ninguém  
 Olho no olho, gente por gente  
 Cuidar de cada um dentro de nós*  
*Ninguém solta a mão de ninguém  
 Olho no olho, gente por gente  
 Cuidar de cada um dentro de nós*  
*Quando acelera, atropela alguém  
 Envenena o ar e expõe seu desdém  
 Pega a bicicleta, pega a bicicleta*  
*Se derruba a mata e atira em alguém  
 Que cuida da floresta como mais ninguém  
 Faz um rapé pra ele, um rapé pra ele*  
*Ninguém solta a mão de ninguém  
 Olho no olho, gente por gente  
 Cuidar de cada um dentro de nós*  
*Ninguém solta a mão de ninguém  
 Olho no olho, gente por gente  
 Cuidar de cada um dentro de nós*  
*Se criminaliza o direito de alguém  
 De ter moradia e uma terra também  
 Movimenta ele, movimenta ele*  
*Esse alguém sem nome sou eu e você  
 Se juntar não some, faz aparecer  
 Nome e sobrenome, nome e sobrenome*  
*Ninguém solta a mão de ninguém  
 Olho no olho, gente por gente  
 Cuidar de cada um dentro de nós*  
*Ninguém solta a mão de ninguém  
 Olho no olho, gente por gente  
 Cuidar de cada um dentro de nós*

(Lucas Santtana)

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR JÚNIOR, Josoé Durval. **Professores de bebês: Elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil.** 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino: uma invenção do “falo”- uma história do gênero masculino (1920-1940).** 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALVES, Benedita Francisca. **A Experiência Vivida de Professores do Sexo Masculino na Educação Infantil: Uma Questão de Gênero?** 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.
- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- BACZKO, Bronislaw. **Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas coletivas.** 2 ed. Buenos Aires : Ediciones Nueva Visión, 1999.
- BADINTER: Elisabeth. **XY: sobre a identidade masculina.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa Acires Candal. A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX. In: 37º Reunião da ANPEd: PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 37, 2015, Florianópolis/SC. **Anais[...]** Editora ANPEd. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/constituição-histórica-da-docência-na-educação-infantil-um-estudo-partir-do-contexto>>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Candal. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista Zero-a-seis.** v. 20, n. 37, jan./jun. 2018.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BONETTI, Nilva. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?. In: 29º Reunião da ANPEd: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos, 29, 2006, Caxambu/MG. **Anais[...]** Editora ANPEd. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-professor-de-educação-infantil-um-profissional-da-educação-básica-e-sua>>. Acesso em: 15 mai. 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOZAL, Ana Guil. El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer. *Revista Comunicar*, n. 12, p. 95-100, mar. 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação infantil: pra que te quero?. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-26.

BUSSMANN, Antônia Carvalho; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano editora, 2002, p. 133-144.

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: 30º ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 30, 2007, Caxambu/MG. **Anais[...]** Editora ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3550-int.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CARVALHO, Ana Márcia de Oliveira. **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) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: FAPESP, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 401-412, maio-ago. 2012.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores**. 1998. Disponível em: <[lasa.international.pitt.edu/lasa98/pintodecarvalho.pdf](http://lasa.international.pitt.edu/lasa98/pintodecarvalho.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CONNELL, Robert W. El imperialismo y el cuerpo de los hombres. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARÍA, José (Org.). **Masculinidades e equidad de género en América Latina**. Santiago: FLACSO, 1998. p. 76-89.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez., 1995.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr., 2013.

CONNELL, Robert. "La organización social de la masculinidad". In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (Org.). **Masculinidad/es: poder y crisis**. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres, 1997. p. 31-48.

CONNELL, Robert. W. **Masculinidades**. México: PUEG-UNAM, 2003.

CRAIDY, Carmen Maria. A educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-26.

CRUZ, Elizabete Franco. "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS, 1998, p. 235- 255.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

DESLAURIERS J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

FARIA, Adriana Horta de. **Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Caruaru, 2018.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo?. **Cadernos Pagu**: Bauru, v. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**: Campinas, v. 18, n. 2, p. 77-87, maio/ago. 2007.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural**. 2008. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FERREIRA, Waldinei do Nascimento. **As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GARCIA, M. M. A., HYPOLITO, Á. M. e VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v.31, n. 1, p. 45-56, jan./mar. 2005.

GARCIA, Sandra Mara. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades: outras palavras.** São Paulo: ECOS, 1998, p. 235- 255.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: desvelamentos da heterogeneidade. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GEBARA, Ivone. **Filosofia feminista uma brevíssima introdução.** São Paulo: Editora Terceira Via, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOLDENBERG, Mirian (Org.). **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira: A inserção de homens na docência da educação infantil.** 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KAUFMAN, Michael. Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. In: BROD, Harry; KAUFMAN, Michael. **Theorizing Masculinities.** Thousand Oaks: Sage Publications, 1994, p. 142-165.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 117-132.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais**: caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

LAGE, Allene. Gênero, diversidade e educação: a produção do conhecimento a partir da crítica feminista. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (Org.). **Pós-graduação e a produção do conhecimento: a educação nas regiões Norte e Nordeste**. Natal, RN: EDUFRN, 2015. p. 255-265.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Nancy Nonato de. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: Significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: Reunião da ANPEd: Educação, Culta e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos, 29, 2006, Caxambu/MG. **Anais...** Editora ANPEd. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

LOPES, Elsa Santana dos Santos. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora do lugar?**. 160 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LYRA, J.; MEDRADO, B. Gênero e paternidade nas pesquisas demográficas: o viés científico. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 145-158, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MEDRADO, Benedito. **O masculino na mídia**. 1997. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 809-840, set./dez. 2008.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge; AZEVEDO, Mariana. 'Eu Não Sou Só Próstata, Eu Sou um Homem!': Por uma política pública de saúde transformadora da ordem de gênero. In: GOMES, R., (Org.). **Saúde do homem em debate** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011. p. 39-74.

MENDONÇA, Michelle Mariano. **Impacto da presença de gestores e professores homens em Centros de Educação Infantil: alguns elementos para compressão**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIRANDA, J. V. de. **“Recuso-me”! Ditos e escritos de Maria Lacerda de Moura**. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado). UFU - Universidade Federal Uberlândia. Uberlândia. 2006.

MIRANDA, M. H. G. de. **Magistério masculino; (re)despertar tardio da docência**. 2003. 105f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência: Professores homens na educação infantil**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência: Professores homens na educação infantil**. In: 36º ANPEd: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 36, 2013, Goiânia/GO. **Anais[...]** Editora ANPEd, 2013. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23\\_2689\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23_2689_texto.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MONTOYA, Román Alexis Huertas. La experiencia de la corresponsabilidad en la cotidianidad de los hombres, una oportunidad para la transformación social desde las masculinidades. In: ENDARA, Gustavo (Org). **¿Qué hacemos con la(s) masculinidad(es)? Reflexiones antipatriarcales para pasar del privilegio al cuidado**. Friedrich-Ebert-Stiftung (FES-ILDIS), Ecuador, 2018, p. 188-198.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **Professores Homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: Vozes, Experiências, Memórias e Histórias**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da génesis e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NUNES, Patrícia Gouvêa. **Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Verde (GO)**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala de aula e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 133-168.

PASSOS, Carmensita. **Trabalho Docente: características e especificidades**. Disponível: <[https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Trabalho\\_Docente\\_Caracteristicas\\_Especificidades.pdf](https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Trabalho_Docente_Caracteristicas_Especificidades.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2019.

PENIN, Sônia. Profissão docente e contemporaneidade. In: PENIN, Sônia; MARTINEZ, Miguel; ARANTES, Valéria Amorin (Org.) **Profissão Docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor homem na educação infantil: a construção de uma identidade**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980). In: 27º ANPEd: Intelectuais, conhecimento e espaço público, 27, 2004, Caxambu/MG. **Anais[...]** Editora ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t232.pdf>> Acesso em: 24 de abr. de 2019.

ROSA, Fábio José Paz da. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor – homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil**. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

SALGADO, Martha Patricia Castañeda. **Metodología de la investigación feminista**. México: UNAM, 2008.

SÁNCHEZ, Rigoberto Oliva. ... ¿Yo? ... “macho” desde la cuna. In: ENDARA, Gustavo (Org.). **¿Qué hacemos con la(s) masculinidad(es)? Reflexiones antipatriarcales para pasar del privilegio al cuidado**. Friedrich-Ebert-Stiftung (FES-ILDIS), Ecuador, 2018, p. 213-227.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Esquerdas do mundo, uni-vos!**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do “Skylab”. **Revista Crítica**, Coimbra: CES, n. 11, p. 9-59, mai. 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Émerson Silva. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru-PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar**. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SANTOS, Lilian Borges 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. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo socioprofissional**. 2004. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SAPAROLLI, Eliana. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 107-125, jan./jun. 1998.

SAPAROLLI, Eliana. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SCOTT, J. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, J. Usos e abusos do gênero. **Projeto História**. São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual**. 2003. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SILVA, Filipe Antonio Ferreira da. **Consensos e dissensos sobre diversidade sexual e lgbtfobia na escola: Quem fala, quem sofre, quem nega.** 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

SILVA, Mirian Pacheco. Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo na formação de professores. In: 30º ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 30, 2007, Caxambu/MG. **Anais[...]** Editora ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3718-int.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil.** 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SOUSA, Fernando Santos. **Construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização.** 2017. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2017.

SOUSA, José Edilmar de. **“Por acaso existem homens professores de educação infantil?”: Um estudo de casos múltiplos em representações sociais.** 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUSA, José Edilmar de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. In: 37º ANPEd: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 37, 2015, Florianópolis/SC. **Anais[...]** Editora ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4232.pdf>>. Acesso em: 24 de abr. de 2019.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato.** Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado.** Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SOUZA, Maria Isis de. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais.** 2010. 246 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 73, dez. 2000.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Caderno Pagu** [online], Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2001.

VIANNA, C.; CARVALHO, M. P. de; SCHILLING, F.; MOREIRA, M. de F. S. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, 2011.

## **ANEXO A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES HOMENS**

**Pesquisa:** PROFESSORA SIM. PROFESSOR NÃO. TIO JAMAIS. Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto na educação infantil na região Agreste de Pernambuco.

### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- Nome;
- Idade;
- Formação acadêmica;

### **DADOS ESPECÍFICOS**

- Como você conceitua a docência?
- Como você conceitua a educação infantil?
- Há quanto tempo você atua como docente?
- Como tem sido suas experiências no campo da docência?
- Como tem sido sua experiência no campo da docência no contexto da educação infantil?
- Quais os principais motivos pela escolha desse campo profissional?
- Qual sua formação acadêmica?
- Quais os principais motivos por escolher esse campo de formação?
- Você se identifica com esse espaço de atuação profissional? E com essa profissão?
- Como você percebe os recursos pedagógicos disponíveis na educação infantil?
- Como você comprehende a ausência de professores homens nos espaços de educação infantil?
- Como tem sido sua relação com as crianças, equipe escolar e pais dos/as alunos/as?
- Como você percebe o processo de feminização do magistério?

**ANEXO B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORAS**

**Pesquisa:** PROFESSORA SIM. PROFESSOR NÃO. TIO JAMAIS. Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto na educação infantil na região Agreste de Pernambuco.

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- Nome;
- Idade;
- Formação acadêmica;

**DADOS ESPECÍFICOS**

- Como você conceitua a docência?
- Como você conceitua a educação infantil?
- Há quanto tempo você atua como docente?
- Qual sua formação acadêmica?
- Como você percebe os recursos pedagógicos disponíveis na educação infantil?
- Como você percebe a ausência de professores homens atuando nos espaços de educação infantil?
- Como você percebe a atuação dos professores homens na educação infantil?
- Como você percebe a relação dos professores homens com a equipe escolar? E com os/as alunos e seus pais?

**ANEXO C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – AUXILIARES**

**Pesquisa:** PROFESSORA SIM. PROFESSOR NÃO. TIO JAMAIS. Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto na educação infantil na região Agreste de Pernambuco.

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- Nome;
- Idade;
- Formação acadêmica;

**DADOS ESPECÍFICOS**

- Como você conceitua a educação infantil?
- Como tem sido sua experiência na educação infantil?
- Como tem sido sua experiência enquanto auxiliar de creche?
- Quais os principais motivos pela escolha desse campo profissional?
- Qual sua formação acadêmica?
- Como você percebe a ausência de professores homens atuando nos espaços de educação infantil?
- Como você percebe a atuação dos professores homens na educação infantil?
- Como você percebe a relação dos professores homens com a equipe escolar? E com os/as alunos e seus pais?

**ANEXO D- TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto: Professora sim. Professor não. Tio jamais. Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil no Agreste de Pernambuco**

**Pesquisador responsável: Marciano Antonio da Silva**

**Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA**

**Telefone para contato: 81 99360-7691**

**E-mail: marcianoantoniosilva@gmail.com**

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Caruaru – PE, 05 de julho de 2019.

*Marciano Antonio da Silva*  
Assinatura Pesquisador Responsável



## ANEXO E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **PROFESSORA SIM. PROFESSOR NÃO. TIO JAMAIS: Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na Região Agreste de Pernambuco**, que está sob a responsabilidade do pesquisador **Marciano Antonio da Silva**, com endereço na Rua Maria Dinah, 285, Divinópolis, Caruaru, Pernambuco, CEP: 55014-415, telefone (81) 99360-7691 e e-mail: [marcianoantoniosilva@gmail.com](mailto:marcianoantoniosilva@gmail.com) (inclusive ligações a cobrar) e está sob a orientação de: **Allene Carvalho Lage**, telefone para contato: (81) 99679-5952, e-mail: [allenelage@yahoo.com.br](mailto:allenelage@yahoo.com.br).

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa tem como objetivo geral investigar os condicionantes experienciados pelos professores homens no exercício da profissão docente no contexto da educação infantil na região agreste de Pernambuco.
- Cada voluntário (a) concederá no mínimo uma entrevista, podendo ser convocado (a) para esclarecimentos e informações complementares através de diálogos informais ao longo de 2019.
- As entrevistas terão uma duração média de 60 minutos, sendo realizadas nas instituições onde os professores/as e auxiliares atuam.

➤ **RISCOS:** As perguntas que compõem o nosso questionário e/ou entrevista, podem ocasionar certos incômodos ou mesmo desconfortos, pois demandam que os professores/as e auxiliares destaquem suas experiências e enfretamentos – nem sempre agradáveis – vivenciados no âmbito de sua inserção na educação infantil. Almejando a preservação dos nossos participantes, será garantido o sigilo e anonimato dos mesmos através do uso de nomes fictícios nos documentos públicos da pesquisa.

**BENEFÍCIOS:** Objetivamente, não haverá nenhum benefício direto para os/as participantes da pesquisa.

Os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas ligadas ao tema da pesquisa, não havendo identificação dos (as) voluntários (as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados (entrevistas) serão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador Marciano Antonio da Silva no endereço acima informado pelo período mínimo de cinco anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)).**

---

Marciano Antonio da Silva

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **PROFESSORA SIM. PROFESSOR NÃO. TIO JAMAIS: Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na Região Agreste de Pernambuco**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

\_\_\_\_\_ a utilização de gravador de voz ou aparelho com esta funcionalidade, tendo ciência de que não haverá divulgação do conteúdo da entrevista em formato de áudio, apenas em formato de descrição textual, quando avaliado necessário pelo pesquisador.

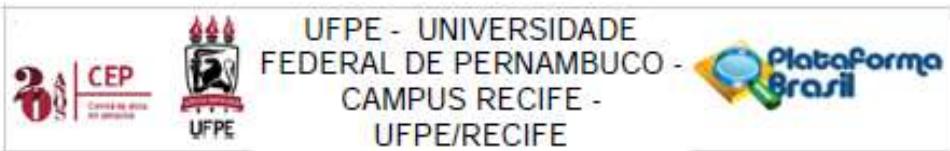
Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

|             |             |
|-------------|-------------|
| Nome:       | Nome:       |
| Assinatura: | Assinatura: |

## ANEXO F- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFPE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Titulo da Pesquisa:** PROFESSORA SIM. PROFESSOR NÃO. TIO JAMAIS. Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco

**Pesquisador:** MARCIANO ANTONIO DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 17120619.2.0000.5208

**Instituição Proponente:** CENTRO ACADEMICO DO AGRESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DA NOTIFICAÇÃO

**Tipo de Notificação:** Outros

**Detalhe:** Correção

**Justificativa:** Solicito a alteração dos municípios onde será realizada a pesquisa.

**Data do Envio:** 04/10/2019

**Situação da Notificação:** Parecer Consustanciado Emitido

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.621.450

#### Apresentação da Notificação:

Trata-se de um projeto de mestrado do Programa de Educação Contemporânea do CAA/UFPE interessado em investigar, por meio de questionário estruturado a ser respondido por 09 docentes e auxiliares de creche, atuantes na educação infantil dos municípios de Bezerros e Santa Cruz do Capibaribe, a respeito da presença e da atuação de professores homens na educação infantil.

#### Objetivo da Notificação:

**Objetivo Geral:**

Investigar as condições masculinas no exercício da profissão docente no contexto da Educação Infantil.

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde

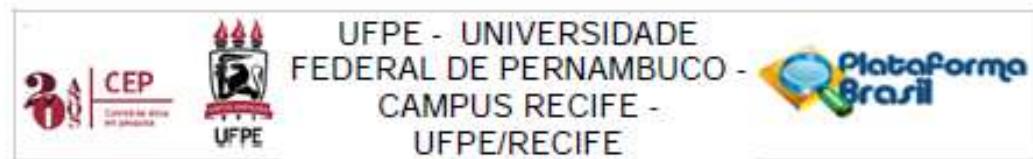
**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 50.740-600

**UF:** PE      **Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2126-8588

**E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 3.621.450

**Objetivos Específicos:**

- 1) Identificar os principais desafios e superações enfrentados pelos professores homens no âmbito de sua vivência profissional na educação infantil;
- 2) Identificar as percepções diversas acerca dos professores homens na educação infantil por professores que atuam nesse contexto;
- 3) Analisar o modo como os docentes homens percebem os recursos e rotinas pedagógicas disponíveis na educação infantil.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Foram bem descritos e estão bem avaliados.

**Comentários e Considerações sobre a Notificação:**

Trata-se de pesquisa qualitativa que destina-se a investigar os principais desafios e superações pedagógicas enfrentados pelos professores homens no exercício da profissão docente, no contexto da Educação Infantil.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados e estão adequados.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

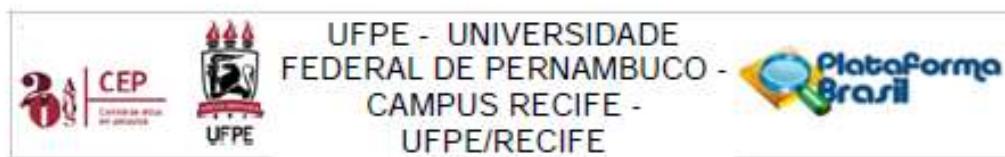
Projeto adequado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o inicio da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consustanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil. Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto.

|  |                        |
|--|------------------------|
| Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde | CEP: 50.740-600        |
| Bairro: Cidade Universitária   |                        |
| UF: PE   | Município: RECIFE      |
| Telefone: (81)2126-8588  | E-mail: cepccs@ufpe.br |



Continuação do Parecer: 3.621.450

identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo                | Postagem               | Autor                        | Situação |
|----------------|------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
| Outros         | correcao_pesquisa.docx | 04/10/2019<br>11:58:50 | MARCIANO<br>ANTONIO DA SILVA | Postado  |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 04 de Outubro de 2019

**Assinado por:**

**Gisele Cristina Sena da Silva Pinho**  
(Coordenador(a))

|  |                        |
|--|------------------------|
| Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Pŕedio do Centro de Ciências da Saúde | CEP: 50.740-600        |
| Barro: Cidade Universitária  |                        |
| UF: PE   | Município: RECIFE      |
| Telefone: (81)2126-8588  | E-mail: cepccs@ufpe.br |

## ANEXO G- CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que aceitamos o(a) pesquisador Marciano Antonio da Silva para desenvolver o projeto de pesquisa **PROFESSORA SIM. PROFESSOR NÃO. TIO JAMAIS. Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco**, que está sob a coordenação/orientação da professora Allene Carvalho Lage, cujo objetivo é conhecer as experiências docentes de professores homens que atuam no contexto da educação infantil. A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisa aos requisitos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Comprometendo-se a utilizar os dados e matérias coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Santa Cruz do Capibaribe, 26 de junho de 2019

  
Maria Claudenice Dias Silva

Secretaria Executiva de Educação - Port. N° 026/2017  
Maria Claudenice Dias Silva  
Secretaria Executiva de Educação  
Port. N° 026/2017

## ANEXO H- CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BEZERROS



**PREFEITURA MUNICIPAL DE BEZERROS**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES



### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que aceitamos o(a) pesquisador Marciano Antonio da Silva para desenvolver o projeto de pesquisa **PROFESSORA SIM. PROFESSOR NÃO. TIO JAMAIS. Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco**, que está sob a coordenação/orientação da professora Allene Carvalho Lage, cujo objetivo é conhecer as experiências docentes de professores homens que atuam no contexto da educação infantil. A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisa aos requisitos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Comprometendo-se a utilizar os dados e matérias coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Bezerros, 20 de junho de 2019

  
**Cláudemir Venceslau da Silva**  
 Secretário Municipal de Educação e Esportes  
 Cláudemir Venceslau da Silva  
 Secretário de Educação  
 Portaria 061/2017

Av. Capitão Eulino de Mendonça, 200. São Sebastião. Bezerros – PE.  
 Email: [educacaoprefeituradebezerros@gmail.com](mailto:educacaoprefeituradebezerros@gmail.com) Fone: 3728-6715/6709  
 CNPJ:10.091.510/0001-75.