

MAGISTERIO MASCULINO: OBSTACULOS E ESTRATEGIAS DE DOCENTES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adam Gabriel de Araujo Moreira¹

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda²

Resumo:

A pesquisa tem como foco as questões de gênero na docência da educação infantil, mas com um foco maior no homem sendo um docente na educação infantil, obstáculos que professores tiveram que ultrapassar para poderem exercer sua profissão, posicionamento dos mesmos para evitarem estigmas ou para ultrapassarem os obstáculos. A pesquisa foi de natureza qualitativo, utilizando a Análise de Conteúdo Temática (ACT) e com a entrevista semiestruturada e com conversas informais. O objetivo geral: compreender quais são os obstáculos e estratégias que os docentes do gênero masculino têm quando exercem suas atividades profissionais na educação infantil. Como resultado das análises da entrevista e das conversas informais, a gestão e a comunidade escolar estão com uma maior aceitação sobre professores homens na educação infantil, mesmo com essa aceitação, a escassez de licenciandos homens em pedagogia é notória. Os professores ainda no dia a dia estão sujeitos a situações que devem evitar, mas caso fossem docentes femininas, seriam normais e não mal vistas, como abraços.

Palavras-chave: Magistério Masculino. Gênero. Educação. Educação infantil

DATA DE APROVAÇÃO: 11 de Abril de 20

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo geral: compreender quais são os obstáculos e estratégias que os docentes do gênero masculino têm quando exercem suas atividades profissionais na educação infantil. O interesse em pesquisar a referida temática, partiu de um episódio que causou alguns receios, em relação a minha presença como licenciando homem de Pedagogia em uma creche municipal de Caruaru como atividade do componente curricular PPP1 (Projeto Político Pedagógico 1). Como esse

¹ Graduando de Pedagogia-Licenciatura do Núcleo de Formação Docente, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: adam.araujo@ufpe.br.

² Professor do Núcleo de Formação Docente e do PPGEDUC/UFPE. Líder do Grupo de Pesquisa: SEGS (Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade). E-mail: marcelo.gmiranda@ufpe.br.

componente curricular do curso de Pedagogia necessita que haja visitas e observação no ambiente escolar, os licenciandos e as crianças acabam por interagir. Em uma dessas visitas quando houve interações com as crianças da creche, um dos alunos sentou no meu colo. No mesmo instante, retirei ele com cuidado do meu colo de uma maneira que ele não se sentisse rejeitado ou que ele sentisse que eu estava evitando-o. Diante da constatação da minha reação, questiono: por que senti esse receio a ponto de retirar a criança do meu colo? Nesse contexto, sublinhamos que a sociedade contemporânea possui o estigma de que a figura masculina não está apta para lidar com a educação infantil. Ou seja, diante da naturalização e de um reforço de inteligibilidade essencialista da construção da identidade de gênero (masculina e feminina), há uma produção de verdade, por um lado, de que as mulheres teriam uma “natureza” maternal para cuidar de seus filhos e, no desdobramento desse pensamento, suas atividades profissionais seriam também relacionadas ao cuidar das pessoas e das crianças; por outro lado, os homens seriam, equivocadamente direcionados, por meio de sua suposta essência, para as atividades econômicas e racionais no exercício profissional (Scott, 1996; Louro, 1997; Miranda, 2011a).

Assim, na compreensão hegemônica de parte da sociedade, os homens não possuiriam aptidão para o cuidar e lecionar as crianças nas salas da educação infantil. Vale ressaltar que essa perspectiva termina reforçando a dupla ou tripla jornada de trabalho das mulheres e as desigualdades de gênero (Louro, 1997; Carvalho 1999; Nogueira; Miranda, 2017).

Os estudos sobre masculinidades, que pertencem ao campo da produção de conhecimento sobre o gênero, problematizam o ser homem por meio da compreensão do engendramento das identidades masculinas. Nesse percurso, de uma teoria da performatividade de gênero, e especificamente, sobre masculinidades, há uma hipersexualização do homem. Ele deveria começar a sua vida sexual o mais cedo possível e com o maior número de parceiras para, sob um certo pânico moral de não se tornar homossexual (Butler, 2003; Miranda, 2011b).

Essa perspectiva é consequência do machismo, da misoginia e de LGBTfobia que resulta em uma inteligibilidade em que categoriza que o homem que não for “racional”, “hipersexualizado” e “viril” 24 horas por dia, em todos os dias da semana, não será concebido como “macho”. As consequências do machismo, da misoginia e da LGBTfobia se expandem também na questão de lidar com crianças, porque o homem

não pode ser gentil, cuidador, carinhoso e sentimental, pois essas características seriam exclusivas, equivocadamente, do gênero feminino.

Nesse caminho, historicamente, a educação infantil é atribuída a uma responsabilidade feminina. Na sociedade machista e da heterossexualidade compulsória, a mulher é responsável pela casa, pelo cuidar dos filhos e o homem é responsável para sustentar economicamente a família e trabalhar fora de casa. Vale ressaltar que mesmo que as mulheres tenham postos de trabalho, a compreensão de que cabe ao homem ser o principal provedor econômico da família ainda permanece (Louro, 1997; Nogueira; Miranda, 2017).

Como as mulheres não tinham acesso à educação formal, no mundo ocidental, o exercício profissional da docência começou com os homens religiosos. Entretanto, quando as mulheres começaram a ter acesso à educação formal em um contexto de urbanização e industrialização da sociedade, um dos espaços privilegiados para o exercício profissional foi à docência, ministrando aulas para as crianças. Assim, a ida das mulheres para o magistério foi resultado ao mesmo tempo que causa da ampliação da (re)produção simbólica de uma educação para as mulheres direcionada para os cuidados com as crianças e ou para seus filhos (Louro, 1997; Miranda, 2011a).

Nesse caminho, a pedagogia era categorizada, e ainda é em muitos casos, como uma “extensão” da casa, no sentido de um lugar para a criança ir e ter um cuidado; e para as mulheres (re)produzirem a extensão de serem mães espirituais por meio, fantasioso, de já nascerem com o “dom” para serem professoras. Nessa inteligibilidade, à docência não necessitaria de formação inicial e continuada, bastaria “nascer” mulher (Freire, 2015). Assim, a pedagogia ainda hoje é exercida na atualidade majoritariamente por mulheres. Tanto é que nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), dificilmente se encontra um homem. Estes quando ocupam algum lugar, apenas na função de porteiro e segurança dos referidos CMEIs.

Se tratando da docência masculina com crianças, diante de uma inteligibilidade ficcional da hipersexualização dos homens, enraizou-se, na sociedade como um todo e, principalmente entre os familiares dos alunos e alunas, que o homem poderá cometer algum crime sexual se ficar sozinho com as crianças.

Infelizmente, ainda a presença hegemônica de uma educação e pedagogia machista, sexista, misógina e LGBTfóbica contribui para (re)produzir violências e

exclusões que ao mesmo tempo, é resultado dessa pedagogia e desse processo educacional. A ausência de uma educação e de uma pedagogia que promova a equidade entre os gêneros, o respeito e o aprendizado com as diferenças que possam contribuir para combater violações, discriminações e desigualdades promovendo uma escola e uma sociedade mais democráticas e plurais é urgente (Araújo; Hammes, 2015; Miranda; Lima, 2019; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024).

Problematizando a compreensão social que lugar de homem não é cuidado de crianças, temos o filme “A creche do papai” (2003), dentre outros, em que no enredo, Charlie (Eddie Murphy) decide começar uma creche na sua própria casa, e os funcionários são seus amigos também homens. Essa situação traz muitas reflexões, pois, tanto a personagem Charlie como seus amigos são indagados e questionados se teriam capacidades de liderem com crianças e trabalharem na creche, uma vez que esse tipo de ocupação laboral não seria supostamente serviço de homem.

O filme faz o telespectador refletir sobre questões: será que o homem não tem o “dom” de cuidar de crianças? Será que o homem rejeita trabalhar na educação infantil pela baixa remuneração? O filme ainda aponta um questionamento em relação aos motivos de uma mulher poder banhar um menino, e um homem não poder banhar uma menina. O filme mostra que até na própria atividade profissional, suas colegas de profissão discriminam seus colegas professores homens. Por fim, nos convida a refletir e problematizar sobre a rejeição que o homem sofre por causa do machismo exigindo que ele tem que ser o provedor financeiro da família. Logo, docente na educação infantil, o homem receberia um baixo salário e não estaria cumprindo a função de sustento econômico da família, como já explicitado.

A partir do contexto e indagações expostos acima, temos como problema de pesquisa: quais são os obstáculos e estratégias que os docentes do gênero masculino têm quando exercem suas atividades profissional na educação infantil?

Nesse caminho, o nosso objetivo geral é: compreender quais são os obstáculos e estratégias que os docentes do gênero masculino têm quando exercem suas atividades profissionais na educação infantil.

Buscando atender ao objetivo geral, temos como objetivos específicos: 1) identificar as dificuldades que o docente homem tem ao exercer sua função profissional na educação infantil 2) mapear as estratégias usadas pelos docentes homens para superar os obstáculos na educação infantil.

2. CAMINHOS ANALÍTICOS SOBRE SER PEDAGOGO HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, a educação de crianças em creches e pré-escolas é uma atividade desempenhada por mulheres, mas nem sempre foi reconhecida como uma profissão que requereria ter uma formação específica profissional. Essa profissão não possuía condições de trabalho humanas e nem uma remuneração adequada para o mínimo sustento. A exigência da formação para o magistério é recente na história da educação infantil brasileira. Tal exigência entrou em vigor a partir da constituição federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei N. 9394 de 1996. Na Seção II, Art. 29 que determina que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos psicológicos, físicos, sociais e intelectuais, sendo complementado com a ação da família e da comunidade.

Vale ressaltar que a educação infantil é um direito das crianças e é também dever do Estado. Esses avanços representam uma progressão no plano profissional, mas, ao mesmo tempo, trazem novos desafios para o campo de atuação e de formação de educadores infantis.

As discussões referentes à área da educação infantil, evidenciam a necessidade do aprofundamento de conhecimentos acerca do caráter pedagógico, das especificidades e objetivos do trabalho, da formação e atuação dos profissionais. Nesse sentido, são necessários referenciais teórico-metodológicos-práticos para projetos e ações educativas que superem criticamente os modelos familiar, hospitalar, educacional-assistencialista e educacional-escolar. É preciso considerar a criança e suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas. Assim, é plausível tratar a criança como um sujeito ativo, que é capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o seu nascimento, que ela se apropria da cultura e (re)produz história, constituindo-se nas interações sociais e ocupando posições de sujeito diante das estruturas sociais (ALVES, 2006, p.1).

Segundo Paulo Freire (1987), é necessário ir contra a concepção de educação bancária, em que o sujeito está ali apenas para ser um “depósito” de conhecimento, em que o professor depositará o conhecimento, sendo uma relação unilateral entre professor e aluno.

Nesse aspecto de fortalecimento de uma educação não bancária, é preciso levar em conta a especificidade do educando, as especificidades dos docentes da educação infantil e que sua formação ainda se encontra em processo de constituição, com pesquisas referentes aos conhecimentos, habilidades e recursos teóricos, metodológicos e práticos que são necessários para uma atuação consistentemente fundamentada nas características e necessidades de crescimento e do desenvolvimento das crianças pequenas (ALVES, 2006, p. 1).

Esse desenvolvimento profissional é uma caminhada que vem acontecendo e deve continuar ao longo de toda a vida, envolvendo crescer, ser, sentir e agir em contexto histórico e social específicos. Em um mundo onde a profissionalidade é tão complexa, exigindo um crescimento e desenvolvimento durante o ciclo da vida, essa caminhada profissional possui fases, ciclos, que pode não ser linear e que vai sendo contextualizada com os diferentes acontecimentos vivenciados pelos docentes.

2.2 GÊNERO

A discussão de gênero e os papéis e identidades impostos pela sociedade são discutidos já a algum tempo no campo da produção de conhecimento das ciências humanas e sociais. Na atualidade, essa é uma discussão bastante frequente e pertinente sobretudo em tempo de convergência perversa entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo (Miranda; Lima, 2019; Biroli; Vaggione; Machado, 2020; Silva; Miranda; Santos, 2020).

Tratando-se especificamente da Educação, historicamente, no mundo ocidental, os homens eram responsáveis pela educação das crianças. Porém, como anteriormente mencionado, com o processo de urbanização e industrialização, a educação e a escola nas etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para a ser um espaço profissional de mulheres e para mulheres (Louro, 1997).

No contexto acima, percebe-se que o gênero não está apenas na subjetividade das pessoas, mas também no exercício profissional, dentre outros espaços (Scott, 1996). O conceito de gênero foi mudado através das feministas anglo-saxãs, que passaram a distinguir *gender* de *sex*, sendo gênero uma construção social, e não o determinismo biológico implícito no uso. As concepções de gênero diferem entre as sociedades e os momentos históricos, e também entre os diversos grupos que constituem a sociedade. Louro afirma que:

Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (Louro, 1997, p. 21).

Com essa afirmação, é compreensível a necessidade de discutir, problematizar e desestabilizar as concepções de gênero e suas aplicações, entendendo também que as discussões feministas também afetam não só o feminino, mas também o masculino, entendendo que é necessário refletir também sobre como o machismo impacta também na vida masculina. Como caracteriza Louro (1997), o gênero transcende o mero desempenho de papéis, o gênero faz parte do sujeito, ou seja, constituindo-o. Como por exemplo, o sujeito é brasileiro, negro, homem, pobre, homossexual etc. Partindo dessa perspectiva é admitido que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros.

2.3 MAGISTERIO MASCULINO

A presença do docente homem na educação infantil é uma discussão bastante pertinente, pois, na educação infantil, a figura masculina era ou ainda é destinada apenas a funções como porteiro ou segurança, e não como professor, como anteriormente exposto. Esse afastamento dos homens da docência na educação infantil, leva em conta a baixa valorização social da profissão e o estigma sofrido por homens, e ainda sim, os que conseguem exercer sua função de professor nessa área, acabam por serem promovidos a gestores. Como afirma Miranda (2011a, p. 66): “assim, eles assumiram atividades burocráticas, o que nos leva a refletir nas discussões teóricas demonstrando que homens em atividades associadas ao gênero feminino têm uma tendência a exercerem cargos hierarquizados”.

É visível a crescente produção acadêmica de estudos que contribuem para a problematização das questões que durante bastante tempo vem sendo tratadas como não importantes ou que são silenciadas como no caso dos professores homens na educação infantil. A importância no crescimento do interesse nessa temática no campo da produção de conhecimento tem apontado uma nova construção para novas perspectivas, sentidos e aportes teóricos.

Algumas pesquisas terminam produzindo análises que apenas consideram a construção e posição do feminino na sociedade, e acabam por negligenciar, não problematizar e ou desconstruir gênero masculino. Como o gênero é relacional, é indispensável um olhar atento perante as masculinidades, tendo em mente os inúmeros debates acadêmicos e políticos sobre os homens na luta pela equidade de gênero. Nesse caminho, cria-se discussões e problematizações sobre as formas de atuação masculina na educação infantil como objetivo de estudo.

Quando se trata da docência na educação infantil, ainda é apresentado um território hostil, pouco receptivo para a docência masculina. Porém mesmo que seja a presença de professores masculinos ainda pequena na educação infantil em relação ao quantitativo de professoras mulheres nessa atualização profissional. Entretanto, com o passar do tempo, é notório a existência de um aumento da demanda masculina que busca se inserir nesse campo profissional dentro do processo de ensino e aprendizagem com na educação infantil (Marciano, 2020, p. 53).

As presenças masculinas no cuidado e ensino de crianças problematizam as construções supostamente “naturais” das identidades de gêneros, tanto o feminino como o masculino. Nessa visão equivocada e ficcional, o feminino é concebido “homogêneo” e “natural”, e nesse caminho, todas as mulheres teriam “dom” para serem mães e uma habilidade inata (suposto dom) para o cuidado infantil na educação infantil; enquanto o gênero masculino tem a sua capacidade de cuidar de crianças questionada e ou não reconhecida, além de se ter uma inteligibilidade de que ao professor homem caberia um lugar de reforçar a disciplina na educação infantil. Assim, os gêneros dos e das docentes vêm permeados uma performatividade de gênero que (re)produz as identidades sociais de masculino e feminino. Sobre essa situação, Marciano (2020, p. 43) explicita que:

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.

A partir do exposto, há uma compreensão que a construção da identidade docente ministrando aulas com crianças equivocadamente fortalece uma dicotomia, excludentes e hierarquizada na sociedade, demarcando o que é “permitido” ou “proibido” tanto para os homens como para as mulheres (Scott, 1996; Louro 1997; Carvalho, 1999; Miranda, 2011a; Marciano, 2020).

Nos dias atuais, é perceptível que a minoria dos ingressantes em licenciatura de pedagogia é do sexo masculino, como hipótese para essa escassez, pode-se dizer que é o preconceito em relação ao homem atuando como docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Brito, Nascimento e Silva (2018):

Os homens são minoria nessas etapas da educação, mas nem sempre foi assim. Na história da educação, ocorreram mudanças na forma de ensinar, nos recursos que eram utilizados e principalmente, quem iria ensinar. É necessário analisar e compreender essas mudanças que ocorreram dos profissionais no exercício da docência e como o magistério se tornou uma profissão feminina.

Com a saída dos homens na atuação da educação, as mulheres foram vistas como a solução para resolver esse “problema”, já que elas não iriam se preocupar com o salário, pois elas estariam ajudando as crianças e teriam a oportunidade de estudar. Esse trabalho seria visto como maternidade, onde as mesmas iriam dar amor e carinho às crianças, nesse contexto o ser professor, era visto como uma profissão feminina, por ser uma extensão do lar.

2.4 DOCENTES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carvalho (1999) expõe que a relação homem adulto-criança embora seja estigmatizada, quando envolve cuidado infantil pode ter uma perspectiva de afetividade. No referido estudo, ao invés de criticar a relação professor-aluno como uma relação de parentesco, porque essa relação é entrelaçada pelo cuidado e afetividade, o estudo vai considerar a relação professor-aluno como uma relação profissional, relação profissional que a afetividade estará presente como parte do cuidado, inclusive, para melhorar o processo educacional de ensino e aprendizagem.

Carvalho (1999) afirma que, a linha que divide entre o que seria “próprio dos homens”, e o que seria “destinado” às mulheres pode variar. Ou seja, se um docente homem está desenvolvendo suas atividades profissionais com crianças de 6 ou 7 anos, “caberia” às docentes mulheres desenvolverem suas atividades profissionais com crianças de 4 e 5 anos. De maneira didática, se o docente homem está nos anos iniciais, seria destinado as docentes mulheres à educação infantil. Ou seja, se um professor ministrasse aula nos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo no 1º ano, isso seria “natural”, então a educação infantil seria para as mulheres, e se o professor ensinasse na educação infantil, o berçário, seria, então, o campo de atuação feminino. E assim sucessivamente. Em resumo, há socialmente uma reposição de sujeito no exercício profissional docente

que ganha sentidos contingenciais colocando sempre os professores homens com ensino, aprendizagem e cuidado com crianças maiores em oposição às professoras mulheres, em processos sociais relacionais, com o ensino, aprendizagem e cuidado com crianças menores (Carvalho, 1999; Miranda, 2011a).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

O caminho metodológico é de natureza qualitativa, pois a pesquisa busca compreender aspectos subjetivos em relação aos desafios e estratégias utilizadas por pedagogos homens na educação infantil em relação a inteligibilidade social. Essa abordagem possui um potencial para o tratamento de informações que surgiram acerca do objeto estudado. Foram entrevistados três professores homens da educação infantil, sendo dois professores em atividades e um que saiu da educação infantil há alguns meses e está ministrando aula no ensino fundamental. Este último professor passou três anos na educação infantil. Todos os entrevistados ensinaram em Caruaru e região e foram professores do Pré-II. Ressaltamos também que a abordagem qualitativa permite ter acesso ao mundo subjetivo por meio uma visão crítica e reflexiva em torno da docência masculina ministrada nas aulas para crianças na educação infantil no agreste de Pernambuco (Bauer; Gaskell, 2017).

Para corroborar com essa abordagem, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, pois possibilita, previamente, a construção de um roteiro ao mesmo tempo em que permite que outras perguntas pertinentes sejam realizadas no momento da realização da entrevista visando um aprofundamento sobre os objetivos do estudo (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016; Minayo; Costa, 2018).

Os dados produzidos via entrevista semiestruturada e conversas informais foram analisados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo Temática (ACT). A ACT contribuiu em um aprofundamento dos sentidos evocados pelos nossos entrevistados em relação ao exercício da docência com crianças e ao gênero masculino como campos de produção de conhecimento (Minayo, Deslandes; Gomes, 2016; Bauer, 2017).

A fase de análises possui finalidades, a primeira finalidade destacada é estabelecer uma compreensão profunda dos dados coletados. Isso envolve não apenas processar e organizar os dados, mas também interpretá-los de maneira significativa. A compreensão dos dados é fundamental porque permite aos pesquisadores extrair concepções valiosas que, de outra forma, poderiam permanecer ocultas. Isso pode envolver a identificação de

padrões, tendências e correlações que contribuem para uma visão mais clara do objeto de estudo. Outra finalidade crucial da fase de análise é testar os pressupostos iniciais da pesquisa. Muitas vezes, os pesquisadores partem para uma investigação com hipóteses predefinidas, baseadas em conhecimentos prévios, teorias ou observações preliminares. A análise dos dados é o momento de confirmar se essas hipóteses são válidas ou se precisam ser ajustadas. Isso não apenas ajuda a validar a pesquisa, mas também abre espaço para descobertas inesperadas que podem desafiar as concepções iniciais e levar a novas perspectivas. E por fim, a última finalidade é ampliar o conhecimento existente é uma das principais metas de qualquer pesquisa. Isso implica não apenas responder às questões formuladas, mas também explorar novos aspectos do tema, revelar conexões inesperadas e oferecer contribuições originais ao campo de estudo. A análise dos dados é o momento de tecer essas contribuições, consolidando o que já se sabe e apontando direções futuras para a pesquisa.

É essencial considerar o contexto cultural no qual a pesquisa se insere. Os dados coletados e as interpretações feitas não existem no vácuo; são influenciados pelo ambiente cultural, social e histórico em que ocorrem. Articular as descobertas da pesquisa com esse contexto significa reconhecer as dinâmicas culturais que moldam os fenômenos estudados e garantir que as conclusões sejam relevantes e aplicáveis ao mundo real.

É necessário refletir sobre as finalidades da fase de análise, conseguir abranger esses temas é uma forma de enriquecer as pesquisas de cunho sociais.

4. O MUNDO DA DOCENCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS ANALÍTICOS

Partindo do primeiro objetivo específico: *Identificar as dificuldades que o docente homem tem ao exercer sua função profissional na educação infantil*, a maioria dos entrevistados tiveram uma experiência satisfatória em relação a aceitação por serem homens na educação infantil, porém, um dos entrevistados teve que lidar com duas situações desafiadoras por ser homem na educação infantil fica explicitado nas seguintes falas dos entrevistados:

Por incrível que pareça, não teve nenhuma resistência ou preconceito, a gestão e a coordenação foram super receptivos comigo. Me apresentaram para a comunidade escolar e foram bem receptivos. Não sei se é porque não aparento ser homossexual, mas fui bem recebido (Professor Sam, 6 anos na educação infantil).

Foi mais tranquilo que eu imaginava. Nesses dois anos e meio na

educação infantil, só tive um probleminha com um pai uma vez, eu tenho umas estrelinhas, umas luzinhas, que uso para falar da lua, estrela e questões do universo e da natureza, uma vez ele chegou e as luzinhas estavam ligadas, ele foi falar com a coordenação insinuando que era coisa de cabaré, mas a coordenadora explicou e depois ele ficou todo constrangido (Professor Pippin, 3,5 anos na educação infantil).

Aconteceram algumas situações de resistência e preconceito durante esse período, mas vou focar em duas que penso serem mais significativas. A primeira ocorreu logo no início do primeiro ano letivo, quando fui apresentado a equipe e houve resistência por parte da própria equipe escolar, onde algumas auxiliares verbalizaram que não queriam trabalhar na minha sala por achar que homem não saberia "cuidar" de criança pequena e que todos os trabalhos referentes aos cuidados ficariam para elas. O segundo caso foi com uma avó (que era a tutora responsável da criança) que ao chegar na sala e se deparar comigo no papel de professor, questionou algumas vezes se seria eu mesmo o professor ou se aquilo era um engano. Eu respondi afirmando que seria eu mesmo e a senhora saiu puxando a criança, dizendo em alta voz que jamais deixaria uma criança pequena com um professor homem (Professor Merry, 4 anos na educação infantil).

Dessa forma, é possível evidenciar que algumas gestões estão menos desafiadoras em relação ao homem como professor na educação infantil. Porém, como Marciano (2020) explicita, “professores e professoras são inscritos dentro das demarcações binárias que foram naturalizadas para os homens e as mulheres”, isso fica em destaque na fala do professor Merry, onde as próprias auxiliares acharam que todas as atividades que não seriam “pedagógicas” ficariam sobre os cuidados delas, por serem mulheres.

As auxiliares de educação naturalizaram um processo de compreensão equivocada de que homem, não saberia lidar com crianças até 6 anos. Nesse aspecto, houve a reprodução de sentidos binários em que para a mulher caberia o cuidar da reprodução humana, cuidar das pessoas e os homens estariam aptos para se dedicarem a produção material. Nesse contexto, o professor teve que lidar com essa situação contribuindo para ser desestabilizada essa performatividade de gênero no exercício profissional da educação infantil (Louro, 1997; Carvalho, 1999; Butler, 2003; Miranda, 2011a, Araújo; Hammes, 2015).

O professor Sam, um dos entrevistados, mencionou que talvez tenha sido bem recepcionado na escola em que trabalhava por não deixar transparecer a sua homossexualidade. Como anteriormente explicita, sua fala disse que:

Não sei se fui recepcionado bem por não aparentar ser homossexual, ou mesmo se aparentasse seria tratado da mesma forma... (Professor Sam, 6 anos na educação infantil)

Reflete que mesmo que ele não tenha sofrido preconceitos e exclusões, por sua passibilidade como homossexual, infelizmente, ainda houve e há uma inteligibilidade da homossexualidade compulsória e/ou da heteronormatividade em que o sentido condensado é que não há espaços para sexualidades dissidentes. Essa inteligibilidade da homossexualidade compulsória ainda reforça o enfraquecimento do caráter plural e democrático da escola (Butler, 2003; Miranda; Lima, 2019; Silva; Miranda; Santo, 2020; Miranda; Mattos Júnior; Nascimento, 2024).

Em outra fala do Professor Sam, ele explicitou que, no momento que solicitou um acompanhante terapêutico para um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi um episódio desafiador em relação ao fato dele ser do gênero masculino e do auxiliar de turma também ser homem:

Tenho um estudante autista, então teve uma convocação para ele ter um acompanhante terapêutico, quando viram que seria um homem, se recusaram a deixar três homens adultos em uma sala com crianças, então foi chamada uma mulher (Professor Sam, 6 anos na educação infantil).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que houve, e ainda há, resistências pelo fato de ser um professor homem na educação infantil. Mesmo diante de desestabilizações em relação a não ser mais exclusivo apenas se ter uma professora mulher na educação infantil. Assim, ressalta-se que a gestão aparentemente não tem criado obstáculos, a comunidade escolar pode ter um estranhamento no que diz respeito ao professor homem.

Em relação a desestabilizações da suposta naturalização da docência na educação infantil ser apenas exercida por mulheres, Professor Pippin explicita que vem enfrentando menos desafios:

Não sei se não sofri tanto preconceito por ser homem e tá no infantil. Não sei se é por causa da minha personalidade. Não sei se tem algo a ver com isso, ou se pelo fato de ser algo que tá mais aceitável pelos pais e pelas famílias. Falo da minha personalidade, por que sou muito comunicativo, de conversar, bastante dinâmico. As crianças gostam bastante de mim... não sei, acho que eu passo essa confiança (Professor Pippin, 3,5 na educação infantil)

Nesse caminho, pode-se dizer que mesmo os professores não tendo consciência se o fato de enfrentarem menos desafios é decorrente de uma mudança na sociedade em que a equidade de gênero no exercício profissional docente é decorrente de transformações na sociedade ou resultante da maneira de cada um docente agir em sua prática profissional e pessoal, ou se ambas as situações: as mudanças sociais e as ações profissionais e pessoais estariam influenciando no reconhecimento do professor homem

na educação infantil. O que podemos destacar é que desestabilizações em aceitar os gêneros na educação infantil está sendo materializada juntos aos professores entrevistados. Considerando o segundo objetivo específico: *Mapear as estratégias usadas pelos docentes homens para superar os obstáculos na educação infantil*, algo em comum nas respostas dos entrevistados. Os professores homens possuem certos cuidados com a dinâmica do infantil; evitam ao máximo terem contatos físicos com as crianças. Vale ressaltar que esses contatos são categorizados como normais quando é uma professora na educação infantil, por exemplo colocar criança no colo.

Em um dia atípico, uma criança estava chorando muito, e na correria tive que botar ela no colo para acalmar. Normalmente é a auxiliar de turma que faz isso, e logo após o ocorrido, a coordenação conversou comigo sobre a situação e disse que era para evitar. Situações como por exemplo, estou na quadra e um estudante precisa ir ao banheiro, eu peço para alguém acompanhar, não por que vão desconfiar de alguma coisa, mas sim para evitar deixar brechas que podem gerar boatos e fofocas (Professor Pippin, 3,5 na educação infantil)

Eu sempre sou comunicativo e evito ter atos como abraço. Quando ocorre, tento fazer ser do jeito mais rápido possível, para já evitar alguma coisa. Sempre chamo os tutores pela mesma forma que a criança os chamam, já para criar um vínculo (Professor Sam, 6 anos na educação infantil).

Como menciona alguns teóricos (Louro, 1997; Carvalho, 1999; Miranda; 2011a), a relação homem adulto-criança é estigmatizada quando envolve cuidado assim como acontece na relação professor-estudante, principalmente na educação infantil. Mesmo tendo uma afetividade envolvida, uma vez que na relação adulto-criança sempre há o cuidado e afetividade. Entretanto, as estratégias utilizadas pelos professores homens quaisquer demonstrações de contatos físicos que materializassem os cuidados e afetos com as crianças da educação infantil, ao mesmo tempo em que protegem os professores homens, também podem causar e/ou restringir um descuido no processo de ensino-aprendizagem ocasionando impactos negativos seja em relação ao desenvolvimento profissional do docente seja ao desenvolvimento da criança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando o objetivo geral: compreender quais são os obstáculos e estratégias que os docentes do gênero masculino têm quando exercem suas atividades profissionais na educação infantil, a pesquisa apontou os seguintes resultados: dois dos entrevistados relataram que não sofreram resistências por atuarem profissionalmente na educação infantil. Porém, mesmo não havendo resistência, esses dois, junto com outro professor tiveram que enfrentar desafios e/ou assumirem estratégias para evitar terem contato

físico com os estudantes: dar abraços, não poder levar o estudante ao sanitário, não poder os colocar nos seus colos mesmo que chorando etc.

Outro ponto que destacamos que é todos os nossos entrevistados, eram professores homens na educação infantil ensinando o Pré-escola II, etapa de transição para o ensino fundamental, que é constituída por crianças de 5 anos com mais autonomia e independência do que as crianças da pré-escola I.

Assim, os professores homens da educação infantil tentavam evitar preconceitos, discriminações e exclusões.

Dessa maneira, apesar de já ser algo enraizado que o homem não sabe lidar com crianças de até seis anos nem cuidar delas, é possível perceber que a aversão a professores homens na educação infantil está mudando, pois, nossos entrevistados relataram que foram poucas os desafios enfrentados por e eles ou que esses desafios estão um pouco mais dissimulados. Entretanto, ainda é escasso o número de docentes homens na educação infantil.

REFERENCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende. **significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização**. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006.

ARAÚJO, Messias Pereira; HAMMES, Care Cristiane. **A androfobia na educação infantil**. Interfaces da Educação, v. 3, n. 7, p. 5-20, 2015.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. Boitempo Editorial, 2020.

BRITO, A.; NASCIMENTO, F.C; SILVA, M.S. A escassez da figura masculina na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Rev Communitas, v.2, n.4, p.307-330, 2018.

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

CARVALHO, Marília Pinto. **No Coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas**

séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018.

MIRANDA, Marcelo Henrique G. **Magistério masculino:(re) despertar tardio da docência**. Recife: Editora Universitária, 2011a.

_____. Mediações: telenovelas e sexualidades como elementos de condensações de sentidos híbridos entre a hegemonia e a resistência. **Razón y Palabra**, n. 77, 2011b.

MIRANDA, M. H. G. de; LIMA, L. S. G. Andrade de. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. In **Momento-Diálogos em Educação**. V. 28, n. 1, p. 328-348, 2019.

MIRANDA, M. H. G. de; MATTOS JÚNIOR, L. dos S.; NASCIMENTO, F. S. Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia. **Revista Interitórios**. V. 10, n. 19, e262118, p. 1-27, 2024.

NOGUEIRA, Christina Gladys de Mingareli; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves. A (re)produção das masculinidades hegemônicas: homens, famílias populares e violações dos direitos humanos. **INTERITÓRIOS**, v. 3, n. 5, p. 120-140, 2017.

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Tradução: Chistine R. Dabat e Maria B. Ávila. Recife: SOS Corpo, 1996.

SILVA, Dhones Stalbert Nunes; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. Homofobia e interseccionalidade: Sentidos condensados a partir de uma pesquisa bibliográfica. **Interitórios**, v. 6, n. 10, p. 200-224, 2020.

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**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

ADAM GABRIEL DE ARAUJO MOREIRA

**MAGISTERIO MASCULINO:
OBSTACULOS E ESTRATEGIAS DE DOCENTES HOMENS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso Licenciatura em Pedagogia do
Campus Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE, na modalidade **ARTIGO** como
requisito parcial para a obtenção do título de
LICENCIADO(A) EM PEDAGOGIA.

Aprovado(a) em: 11/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda
Orientador – PPGEDUC/UFPE

Prof. Ms. Claudianderson Nogueira da Silva
Externo – PPGEFDUC/UFPE

Prof. Ms. Victor Hugo Barbosa da Silva Oliveira
Externo – PPGEFDUC/UFPE