

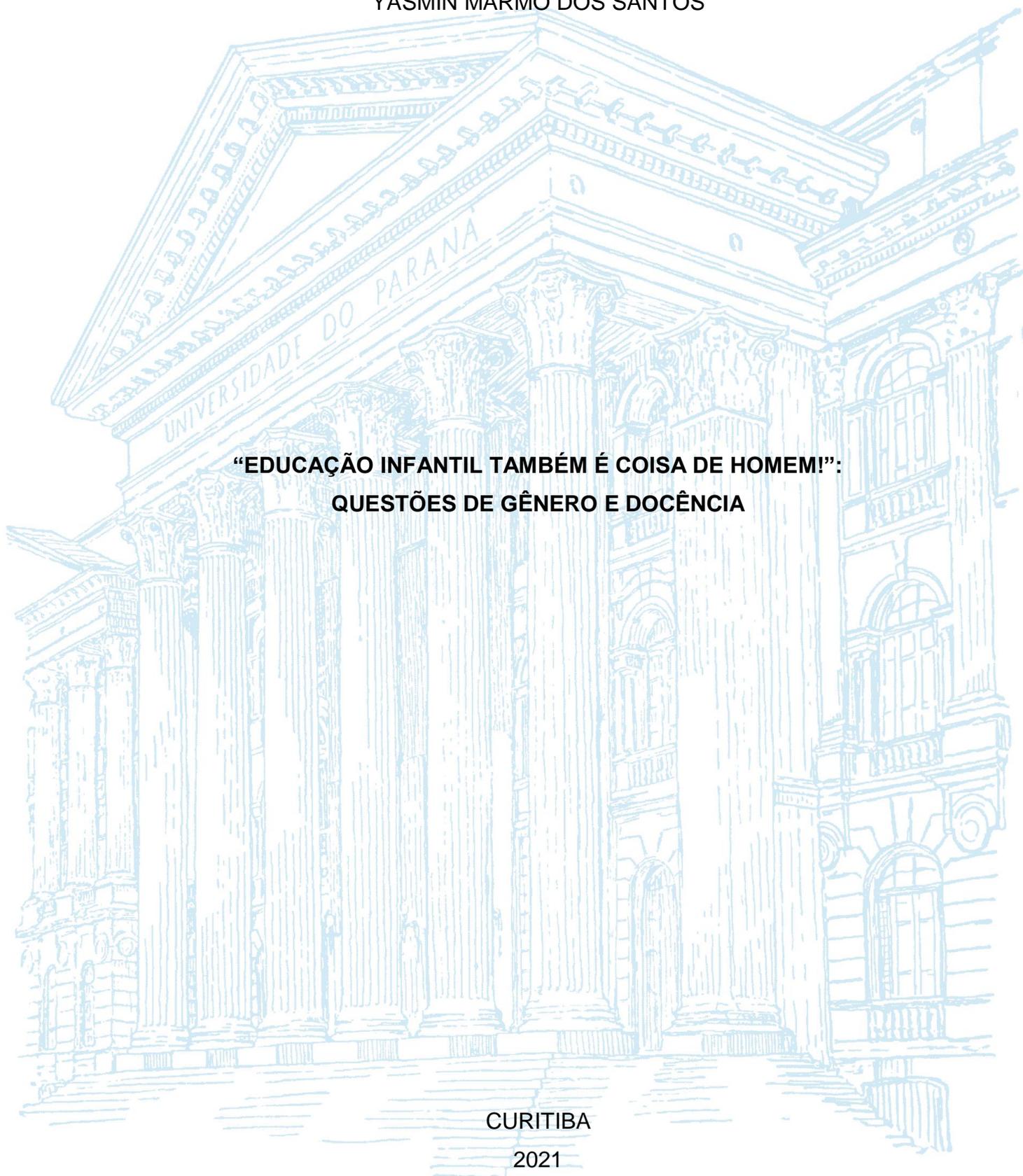
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IZABELLA DA COSTA BORBA
YASMIN MARMO DOS SANTOS

**“EDUCAÇÃO INFANTIL TAMBÉM É COISA DE HOMEM!”:
QUESTÕES DE GÊNERO E DOCÊNCIA**

CURITIBA

2021



IZABELLA DA COSTA BORBA
YASMIN MARMO DOS SANTOS

**“EDUCAÇÃO INFANTIL TAMBÉM É COISA DE HOMEM!”:
QUESTÕES DE GÊNERO E DOCÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção de grau de
Licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Knoblauch

CURITIBA
2021

TERMO DE APROVAÇÃO

IZABELLA DA COSTA BORBA
YASMIN MARMO DOS SANTOS

“EDUCAÇÃO INFANTIL TAMBÉM É COISA DE HOMEM!”:

QUESTÕES DE GÊNERO E DOCÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Profa. Dra. Adriane Knoblauch

Orientadora - Departamento de Teoria e Prática de Ensino, UFPR

Professora Ma. Leniara Pellegrinello Camargo

Avaliadora – Secretaria Municipal de Educação/Curitiba

Curitiba, 15 de dezembro de 2021.

Eu, Izabella, dedico este trabalho a minha mãe Célia, que por inúmeras vezes dedicou sua vida a mim, acreditando e sonhando os meus sonhos comigo. E a todos aqueles que se fizeram presentes nesta caminhada, me apoiando e incentivando, com palavras e gestos de carinho e força. Essa conquista é nossa, mãe!

Eu, Yasmin, dedico este trabalho aos meus pais, Sandra e Marcelo, que mais uma vez me apoiaram em minhas escolhas e compreenderam minhas ausências, me oferecendo gestos de apoio e otimismo. Ao meu irmão Yuri, que sabe tão bem como tornar qualquer percurso mais leve. A minha vó Ines e ao meu vô Ronaldo, que sempre estiveram prontos para serem avós, nos abraços mais acolhedores e nas palavras de incentivo. Ao Alex Sander, que me fazia rir de mim mesma depois das crises de choro e insegurança. E dedico ao meu vô Angelo e a minha vó Cleide, que seguem ao meu lado, certamente sorrindo orgulhosos da minha conquista. Que saudades!

AGRADECIMENTOS

Eu, Izabella, agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora Aparecida por todas as conquistas alcançadas, me fortalecendo em cada obstáculo e me fazendo crescer com cada desafio. Agradeço a minha mãe, por sempre dar o seu melhor por mim e para mim, me criando para me tornar uma mulher forte e batalhadora, nunca desistindo dos meus sonhos e sempre estando ao meu lado em todos os momentos. Agradeço ao meu pai, que sempre torceu e acreditou em mim, e mesmo distante, nunca deixou de se fazer presente nessa caminhada. Agradeço a minha prima e madrinha Ana Paula, que me apresentou a sala de aula como um ambiente rico de olhares e histórias de vida, capazes de transformar a vida de uma professora. Agradeço à toda minha família, que se fez presente em minha caminhada, vibrando com cada conquista e me fortalecendo com cada dificuldade. Agradeço ao meu namorado, por todo apoio, incentivo e paciência nos momentos mais difíceis. Agradeço a minha amiga Izabella, que sempre me incentivou e me apoiou em todos os momentos. Agradeço à minha orientadora Adriane, que disponibilizou seu tempo para a construção e elaboração deste trabalho, se dedicando com muita atenção. A todos os professores que passaram por minha trajetória, servindo como grandes inspirações para o meu futuro. Às amigas incríveis que fiz durante a graduação, que transformaram a trajetória em um caminho mais tranquilo, cheio de risadas, descontração e muita parceria. Minha dupla da faculdade e da vida, Letícia, sou grata por toda a amizade e cumplicidade existente entre nós. Agradeço imensamente à minha companheira de TCC e amiga do coração, Yasmin, por ter enfrentado junto comigo todo esse processo de elaboração, me incentivando, apoiando e ajudando em tudo o que era necessário para que isso tudo se tornasse real, que por meio de conversas, choros, risadas e companheirismo tornou o processo muito mais leve e tranquilo. Por fim, agradeço à Universidade Federal do Paraná, por todo conhecimento adquirido através de professores inspiradores, que me ensinaram a ver a educação como fonte transformadora do mundo.

Eu, Yasmin, agradeço a Deus por ter me tornado capaz de encarar os meus medos e superar os desafios que me foram impostos. Agradeço aos meus pais, por compreenderem minhas escolhas, apoiarem minhas decisões e embarcarem nessa aventura junto comigo. De novo. Agradeço ao meu irmão que tantas vezes me acompanhou nas aulas e tornou tudo ainda mais divertido. Agradeço aos meus avós, por serem o carinho e o colo necessário. Agradeço ao Alex Sander, pela paciência e serenidade que em alguns momentos tanto precisei. Agradeço à Universidade Federal do Paraná por todas as oportunidades que me deu; a nossa orientadora, Adriane, que nos conduziu com calma e generosidade e abraçou o nosso projeto; aos meus professores e professoras, que tanto me inspiraram e desconstruíram em mim verdades que eu tinha como absolutas. E, sem dúvidas, agradeço às grandes amigas que eu fiz, que tornaram essa jornada mais feliz e menos solitária. Obrigada.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.”

Carl Jung

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender como os professores homens da Educação Infantil analisam a docência nessa etapa da Educação Básica, considerando suas relações com as famílias, com os colegas de trabalho e com as crianças. Desse modo, em um primeiro momento, são apresentadas informações históricas para a compreensão do porquê a EI nasce como um espaço feminino e se mantém assim até os dias atuais, uma vez que, o número de professores homens nessa etapa no Brasil é composto por apenas 3,6%. Além disso, buscou-se compreender também porque esse nunca fora um campo de interesse masculino. Em seguida, apoiando-nos sobre as pesquisas de Guacira Lopes Louro, foi adotado o estudo de gênero como categoria de análise para o terceiro momento da pesquisa, no qual foram desenvolvidas três entrevistas com professores da EI, a fim de compreender como eles analisam sua prática, identificar as relações que existem entre a prática docente masculina e o conceito de gênero e identificar quais são os fatores que dificultam a entrada e permanência desses sujeitos nessa primeira etapa da Educação Básica. Verificou-se que, entre essas problemáticas está o constante questionamento tanto a respeito da competência profissional desses professores, quanto da sua idoneidade, e as relações de poder que são estabelecidas a partir da entrada desses homens em um espaço feminino. Essa análise, realizada a partir da leitura de literatura especializada, chamou a atenção para a necessidade de trazer esses sujeitos para a sala de aula da Educação Infantil para, de fato, desconstruir estereótipos de gênero, assegurar a equidade de gênero nesse território e construir uma nova concepção dele como um espaço que não pertence nem a homens e nem a mulheres, mas a todos aqueles profissionais da docência, com a vontade, com o conhecimento e a formação necessários para ocupar essa posição.

Palavras-chave: Educação Infantil. Professores homens. Relações de gênero.

ABSTRACT

This study sought to understand how male teachers in Early Childhood Education analyze teaching at this stage of Basic Education, considering their relationships with families, with co-workers and with kids. Furthermore, at first, information is presented to understand why child education is born as a female space and it remains this way until today, since the number of male teachers at this stage it is composed of only 3.6%. In addition, we also sought to understand why this had never been a field of male interest. Then, based on the research of Guacira Lopes Louro, the study of gender was considered as a category of analysis for the third stage of the research, in which were developed three interviews with child education teachers in order to understand how they analyze their practice, identify the relationships that exist between teaching practice, male and the concept of gender and identify the factors that make difficult the entry and permanence of these subjects in this first stage of Basic Education. It was found that among these issues is the constant questioning both the respect for the professional competence of these teachers, as for their suitability, and the power relations that are established from the entry of these men into a feminine space. This analysis, carried out from the reading of literature specialized, drew attention to the need to bring these subjects to the Kindergarten classroom to, in fact, ensure gender equity in this territory and build a new conception of it as a space that does not belong neither to men nor to women, but to all those teaching professionals, with the will, with the knowledge and necessary training to occupy this position.

Keywords: Early Childhood Education. Male teachers. Gender relations.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOCENTES, POR ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2016-2020	19
GRÁFICO 2 - NÚMERO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO – BRASIL – 2020	20
GRÁFICO 3 - NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO – BRASIL – 2020	28
GRÁFICO 4 - NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL II, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO – BRASIL – 2020	28
GRÁFICO 5 - NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO – BRASIL – 2020.....	29
GRÁFICO 6 - NÚMERO DE DIRETORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO O SEXO E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2020.....	30

LISTA DE SIGLAS

CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
EB	–	Educação Básica
EF	–	Ensino Fundamental
EI	–	Educação Infantil
EM	–	Ensino Médio
ES	–	Ensino Superior
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A DOCÊNCIA NA HISTÓRIA: UM BREVE PANORAMA DA ENTRADA DO FEMININO NAS SALAS DE AULA.....	19
2.1	A PROFESSORA BRASILEIRA	22
2.2	O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRESENÇA MASCULINA EM SEUS ESPAÇOS.....	27
3	TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	34
3.1	“PORQUE ELES ESTANDO SEGUROS NO TRABALHO E TAMBÉM DA MINHA IDONEIDADE, EU VOU EXERCER O MEU TRABALHO DE UMA FORMA LEGAL”: MORALIDADE E COMPETÊNCIA QUESTIONADAS	36
3.2	“COMO QUE EU, QUE ERA HOMEM, ESTAVA FAZENDO UM TRABALHO QUE ERA APARENTEMENTE MELHOR DO QUE AS OUTRAS PROFESSORAS [...]?”: AS RELAÇÕES DE PODER.....	45
3.3	“POR MAIS QUE OS PAIS TENHAM TOTAL CONFIANÇA, MAS TEM GENTE QUE ÀS VEZES DESCONFIA, SABE COMO É, NÉ? COM ESSAS COISAS EU SOU PRECAVIDO, ENTENDE?”: A NATURALIZAÇÃO DE GÊNERO....	53
3.4	A CONTRIBUIÇÃO MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	64
	ANEXO I – PROJETO DE LEI 1174/2019	68

1 INTRODUÇÃO

Experimente perguntar a qualquer pessoa que teve a oportunidade de frequentar a Educação Infantil, quais seriam as suas principais lembranças dessa época. Muito provavelmente, muitas delas irão relatar as brincadeiras que marcaram sua rotina, as histórias que ouviram, o que costumavam comer no lanche, os amigos que fizeram e, sem dúvidas, lembrarão do nome da sua primeira professora, mas por que nunca o nome do seu primeiro professor?

Instigada por esse silêncio incômodo, a presente pesquisa foi desenvolvida. Em 2019, as autoras realizaram um estágio obrigatório na Educação Infantil, no CMEI Centro Cívico, em Curitiba, a partir da observação e colaboração com um professor de Pré-II. Foi somente ali, diante dessa experiência, que o movimento de desconstrução pôde ocorrer: em um primeiro momento, deparar-se com um professor homem nessa primeira etapa causou um estranhamento, porque, afinal de contas, quantas escolas por aí possuem um educador do sexo masculino lidando com crianças tão pequenas? Em seguida, veio a segunda questão: mas por que esse profissional nunca esteve nesse espaço antes?

A verdade é que esse professor está lá, mas sob números muito tímidos. De acordo com o Censo Escolar de 2020 (INEP, 2021, p. 38) a Educação Infantil brasileira possui 593 mil docentes atuantes, sendo 96,4% mulheres (571.652) e 3,6% homens (21.348). No entanto, a ideia de que a profissão docente é feminina já está tão naturalizada que essa ausência quase não nos salta aos olhos, e mesmo quando isso acontece, não é costume questionarmos onde estão esses homens e por que não estão também na Educação Infantil, na mesma proporção em que estão nas outras etapas, apesar do campo da educação e das escolas terem surgido como um espaço predominantemente masculino (FARIA, 2016).

Como um agravante para a presença masculina nessa etapa, há a criação do Projeto de Lei 1174/2019, protocolado por Janaína Paschoal, Letícia Aguiar e Valeria Bolsonaro, do partido PSL, o qual sugere que os cuidados íntimos das crianças, tais como, troca de fralda e de roupa, auxílio no banheiro e na higiene, sejam realizados exclusivamente por mulheres, cabendo aos homens as demais funções.

O PL, apesar de pertencer ao estado de São Paulo, sinaliza uma resistência que existe na sociedade com relação à presença masculina na Educação Infantil, a qual é justificada - ou tenta-se justificar - através de argumentos relacionados à ideia de profissão docente como algo exclusivamente feminino, aos gestos de afeto e proteção estarem associados às mulheres, aos homens terem sua idoneidade e competência questionada ao lidarem com crianças e à figura de masculinidade, virilidade e patriarcalidade que esse exerce e que, teoricamente, não condiz com o ambiente escolar, tantas vezes considerado como uma extensão do espaço doméstico, que oferece baixa remuneração e pouco reconhecimento.

Contudo, independente de qual seja a explicação dada para a ausência do professor homem na educação infantil, todas elas são atravessadas pelas questões de gênero, cujo conceito, amplamente desenvolvido por Louro (2000, 2018), servirá como referencial analítico para a presente pesquisa, a fim de entender, sob o auxílio de uma literatura especializada e de entrevistas com docentes do sexo masculino, como esses professores analisam a docência masculina na Educação Infantil.

1.1 PROBLEMA

Assumindo que a presença masculina na Educação Infantil está diretamente relacionada a questões de gênero, a presente pesquisa busca compreender: como os professores homens analisam a sua prática na Educação Infantil, considerando, para isso, suas relações com os colegas, com as crianças e com as famílias, as objeções com as quais se deparam e as estratégias adotadas para lidarem com elas?

1.2 JUSTIFICATIVA

Assim como o inicial estranhamento causado nas autoras deste TCC ao se depararem com um professor homem na Educação Infantil, a percepção de tanto que essa falta é naturalizada também despertou a curiosidade de compreender o porquê a sociedade aceita sem questionar essa ausência, a qual se mostrou ainda mais evidente diante dos dados apresentados pelo Censo Escolar de 2020, que indicaram apenas 3,6% do corpo docente dessa primeira etapa da educação básica composto por docentes do sexo masculino.

Tanto esses números quanto o projeto de lei formulado em 2019, que busca restringir as funções do professor à estritamente pedagógicas, confirmaram: há uma resistência social com relação a esse docente. Uma vez assumido esse fato, buscou-se identificar quais seriam os argumentos para essa renitência e percebeu-se que todos eles são transversalizados por questões de gênero, cujo conceito servirá como referencial analítico para a investigação.

1.3 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral da pesquisa é compreender como os professores homens da Educação Infantil analisam a docência masculina nessa etapa da educação básica, considerando suas relações com as/os colegas de trabalho, com as crianças, com os familiares e com as objeções com as quais se deparam no seu dia a dia.

1.3.1 Objetivos específicos

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- I. Compreender como os professores homens da Educação Infantil analisam a sua prática;
- II. Identificar as relações que existem entre a prática docente masculina na Educação infantil e o conceito de gênero;
- III. Identificar quais são as questões que dificultam a entrada e permanência do docente masculino na Educação Infantil.

1.4 MARCO TEÓRICO

Quanto à composição do marco teórico, os textos de Louro (2000, 2013, 2018) mostraram-se essenciais na composição dos estudos de gênero como categoria de análise para a presente investigação, uma vez que, para compreender as questões relacionadas ao gênero, especificamente sobre a docência masculina na Educação Infantil, a qual apresenta diferenças numéricas tão grandes entre os resultados de figuras femininas e masculinas presentes em sala de aula, é necessário compreender sobre sua definição, uma vez que se percebe a distinção estabelecida entre os sexos.

Numa sociedade onde determinadas profissões são vistas como “emprego de homem” e/ou “emprego de mulher”, o preconceito de gênero aparece mais uma vez como uma classificação criada pela cultura de grupos sociais, uma vez que

Os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções. Implicada nessas classificações está uma noção muito utilizada na contemporaneidade – a noção de diferença. (LOURO, 2018, p. 64).

Em diversas profissões, o não reconhecimento do trabalho realizado por determinado sexo faz com que a desigualdade de oportunidades gere o não contentamento profissional e a baixa procura por áreas específicas dentro do mercado de trabalho. Porém, em uma profissão dita como feminina, devido ao “instinto materno” apresentado no capítulo anterior, a presença do homem na Educação Infantil vem quebrando os paradigmas e mostrando que o ato de educar se faz por igual para todos, assim como as inúmeras conquistas de mulheres nas profissões estabelecidas como masculinas. Haja vista essa distinção, identificou-se a utilização do gênero como um meio

para designar as construções sociais que distinguem o masculino e o feminino e esta referência foi suscitada quando os/as pesquisadores/as perceberam que a sociedade modela e forma o pensamento, a personalidade, o comportamento e os modos como o corpo aparece e é construído em diferentes culturas. Pensado dessa forma, o sexo também é uma representação elaborada culturalmente sobre o que conhecemos acerca do corpo ou de como contextos culturais diversos o representam. (SAYÃO, 2005, p. 55).

Num contexto histórico, em que a predominância masculina esteve à frente de muitas questões, já no âmbito educacional, devido ao baixo reconhecimento, baixa remuneração e com a contínua ideia de que os homens eram aqueles que sustentavam lares e famílias, e precisavam prover a sua masculinidade no ambiente doméstico, as mulheres passaram a tomar frente dessa responsabilidade, a educação escolar. Com a necessidade de que os professores precisavam ser do mesmo sexo que seus alunos, a entrada das mulheres na escola como estudantes de uma educação pública e gratuita, fez com que a participação de professoras mulheres estivesse à frente de uma sala de aula, havendo uma ruptura no cenário educacional,

que de início era dirigido apenas por homens e para homens. Desde então, vivenciamos ambientes de numerosas transformações, sendo elas aceleradas e plurais (LOURO, 2013), onde atualmente, torna possível a percepção pela inversão de gêneros que se faz presente na educação de crianças pequenas em instituições de ensino.

Nessa perspectiva, pode-se perceber que a concepção de gênero pertence a uma construção histórica e por sua vez, sociocultural. Podendo então, afirmar “que os sujeitos aprendem, no interior da cultura, determinados comportamentos e atitudes que, naquele ambiente, são considerados adequados para expressar seus impulsos e desejos sexuais” (LOURO, 2000, p. 65), e por meio disso, o gênero passa por toda uma construção, com entraves e intervenções sociais, para que o indivíduo possa criar sua identidade, e então, desmistificar o pensamento que diz que as características físicas e biológicas definem o gênero do indivíduo. “Portanto, muito mais do que um sujeito, o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos” (LOURO, 2013, p. 44).

Para que se tornasse possível uma discussão mais ampla e olhares críticos para o presente trabalho, houve a necessidade de entender toda a construção do processo de significado de gênero, que por sua vez, afirma que “Ninguém é, afinal, essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro” (LOURO, 2018, p. 65) onde por meio de uma perspectiva construcionista, entende-se gênero como uma construção histórica e cultural, tendo sempre um pouco do outro em si mesmo.

1.5 METODOLOGIA

Para compreender como que os docentes analisam a docência masculina na Educação Infantil, tendo como base as relações de gênero problematizadas por Louro (2000, 2013, 2018), fora adotada, para a primeira parte da pesquisa, uma metodologia qualitativa, baseada em uma literatura especializada composta por autores como Vasconcelos, Borges e Salomão (2020), Faria (2016), Durães (2012), Hahner (2011), Passos e Macedo (2020), Carvalho (1998), Valerio (2013) e Lira e Bernardim (2015) forneceram uma perspectiva histórica que permite identificar a origem desse

estranhamento diante da presença masculina na Educação Infantil, causado, sobretudo, pela naturalização da escola como um espaço predominantemente feminino ao longo do tempo, além de Sayão (2005), Santos, Soares e Braga (2020), Santos (2020), Oliveira e Finco (2020), Moro e Baldez (2020), Haddad, Marques e Amorim (2020), Ramos (2011) e Ferreira, Silva e Irala (2020), autores que apresentam e discutem as razões que fazem com o que haja uma resistência social tanto por parte da sociedade quanto do profissional masculino para que este esteja dentro da sala de aula da Educação Infantil, abordando questões como homossexualidade, relações de poder, autoridade, funções masculinas e femininas, idoneidade e competência, entre outras.

É importante pontuar que, de acordo com a pesquisa para a composição desta investigação, percebeu-se que essa temática ainda não possui uma quantidade considerável de estudos, uma vez que, quando se procura por uma literatura especializada em plataformas de pesquisa como Scielo ou o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, os resultados obtidos ora eram difusos, ora muito antigos. Nesse sentido, optou-se por explorar as referências dos artigos do livro de Moro e Baldez (2020), de modo que cada um deles conduziu a novos textos e, assim, sucessivamente.

No segundo momento da pesquisa, foram realizadas três entrevistas com professores da Educação Infantil da rede municipal de Curitiba. Essas foram planejadas de modo semiestruturado, cujos entrevistados possuíam entre 27 e 50 anos idade e atuavam na primeira etapa da Educação Básica entre 7 e 17 anos. Os encontros se deram de maneira online e individual, com duração de 1 a 2 horas, em que fora possível conhecer a realidade desses professores, seus perfis pessoais, de formação e de carreira, suas motivações para ingressarem na área da educação, além das questões que enfrentam em sua rotina como docentes e como analisam essa prática sob uma perspectiva masculina. As entrevistas foram gravadas, mediante autorização prévia dos participantes.

A identificação desses educadores se deu através da amostragem não probabilística denominada de *bola de neve* ou *snowball*, a qual utiliza cadeias de referência para selecionar os participantes da pesquisa ou, como no caso desta investigação, os entrevistados. Essa amostragem é bastante utilizada quando os grupos estudados são muito pequenos ou difíceis de serem localizados, tal qual ocorre

com os professores da Educação Infantil, que apresentam números tão baixos atualmente. De acordo com Vinuto (2014, p. 203),

[...] para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. [...] Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do entrevistador.

A análise dos dados foi feita, primeiramente, a partir da transcrição das gravações; leitura flutuante, a fim de compreender a ideia do global do que fora dito e da identificação de temas e problemáticas predominantes em cada uma delas, seguindo em termos as técnicas teórico-metodológicas aplicadas nas entrevistas de Vasconcelos, Borges e Salomão (2020).

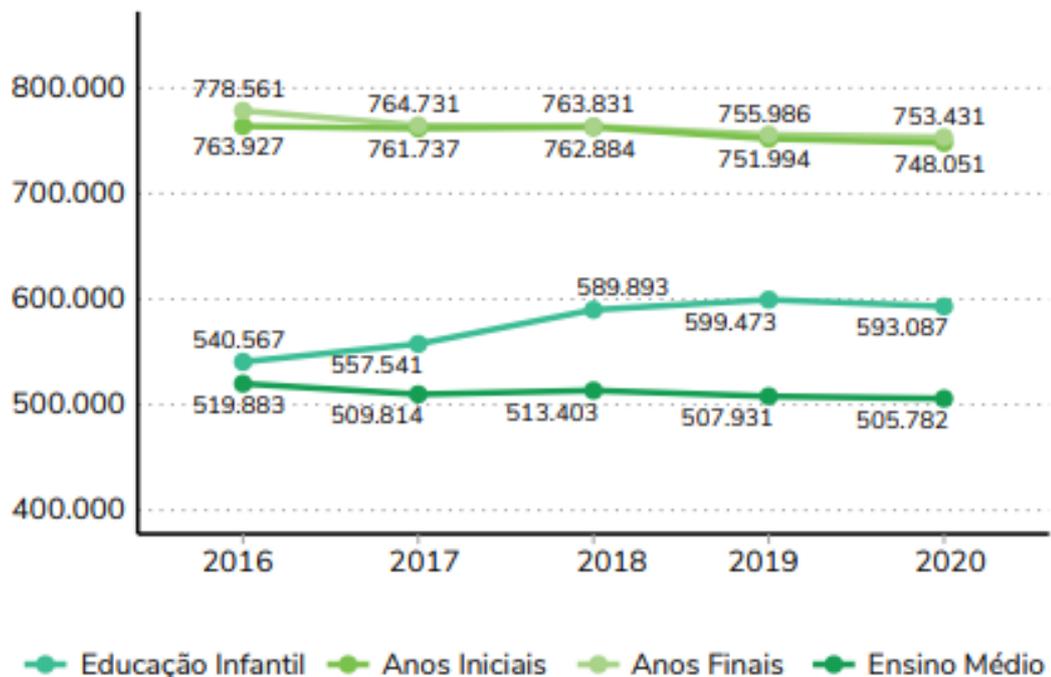
A partir desses relatos e da fundamentação teórica que adotara o conceito de gênero como categoria de análise, tornou-se possível, portanto, compreender as relações que existem entre a prática docente masculina na Educação Infantil e as resistências que dificultam o ingresso desse homem na primeira etapa da educação básica.

Este TCC está organizado em dois capítulos. O primeiro, de caráter mais histórico, procura compreender o processo de feminização do magistério, desde a entrada da mulher na escola até o domínio que passou a exercer na Educação Infantil, considerando, sobre essa última, as transformações que sofrera ao longo dos anos, partindo de um caráter exclusivamente assistencialista a um espaço educacional. O segundo capítulo, por sua vez, apresenta as entrevistas e tece uma análise sobre cada uma delas, observando pontos que evidenciam as relações de gênero na Educação Infantil, os desafios impostos aos professores homens para a sua entrada e permanência nesse ambiente, e quais as contribuições que esses sujeitos oferecem tanto para as crianças quanto para a desconstrução dessa posição como hegemonicamente feminina e vocacional.

2 A DOCÊNCIA NA HISTÓRIA: UM BREVE PANORAMA DA ENTRADA DO FEMININO NAS SALAS DE AULA

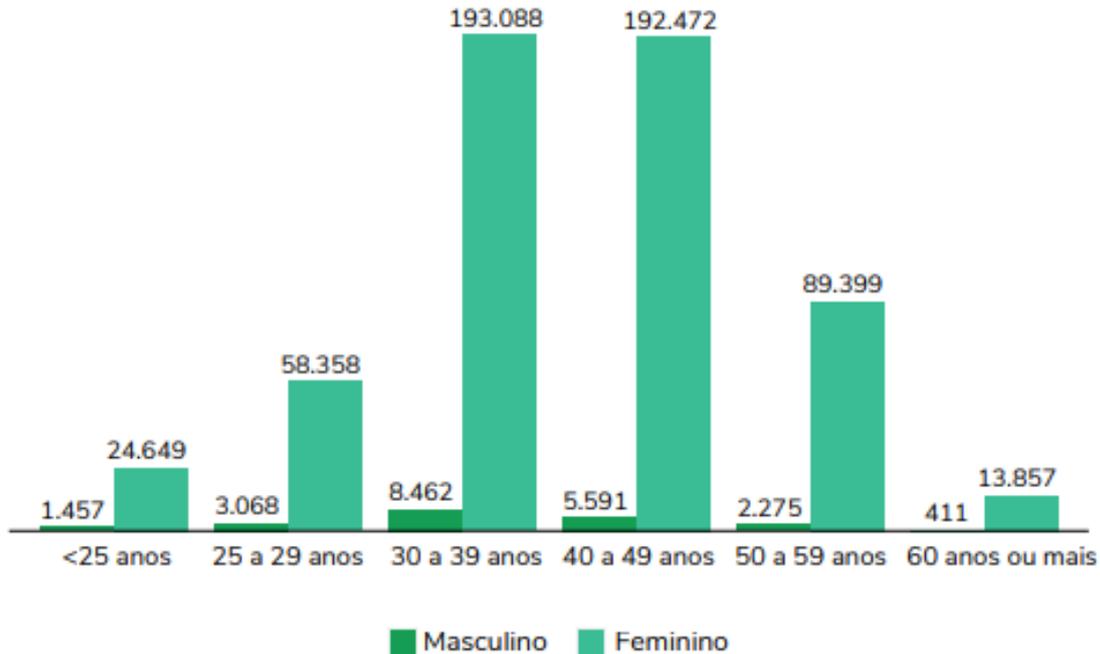
De acordo com dados do INEP (2021, p. 37), o Brasil possuía, em 2020, 2.189.005 docentes atuando na Educação Básica, cerca de 27% deles na Educação Infantil (Gráfico 1), dos quais, 96,4% são do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. A partir da análise desses números e em comparação com os anos anteriores, percebe-se uma tendência de aumento no número de docentes nessa etapa da educação, contudo, a presença de homens ainda se mostra bastante resistente, o que caracteriza esse início da Educação Básica como predominantemente feminino, em razão de inúmeros fatores, sobretudo, históricos e econômicos (Gráfico 2).

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOCENTES, POR ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2016-2020



FONTE: BRASIL/INEP (2021, p. 38).

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO – BRASIL – 2020



FONTE: BRASIL/INEP (2021, p. 38).

Para ser possível traçar uma análise sobre a história da profissão docente considerando as figuras femininas e masculinas, é necessário, primeiramente, compreender o conceito de gênero, cuja palavra tem origem no latim *genus* e se refere “ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres. Em outras palavras, o gênero é o modo como as culturas interpretam e organizam a diferença sexual entre homens e mulheres” (YANNOULLAS, 1992, p. 501 apud FARIA, 2016, p. 41). Haja vista disso, essa organização irá interferir na maneira como os homens e as mulheres interagem, se inserem na sociedade, exercem suas atividades e determinam suas escolhas, entre elas, as profissionais, conforme será aprofundado no próximo capítulo.

Posto isso, a educação da mulher, ao menos na sociedade ocidental¹, se viu pautada pelos moldes da religião e do patriarcado, cabendo a ela aprender somente

¹ Destaca-se que essa discussão se refere ao ocidente e às mulheres brancas e de setores privilegiados da sociedade, pois em camadas mais empobrecidas e em situações de escravidão, a relação das mulheres com o trabalho e educação se deu de outra forma. Nessas situações, o trabalho sempre esteve presente e o direito à educação foi bem mais tardio (BRAGA, 2019).

o que lhe tornasse uma mãe e esposa exemplar, sob uma figura imaculada (LIRA; BERNARDIM, 2015). Por essa razão, a Igreja prescrevia a forma como deveria ser o seu comportamento diante da família e da comunidade, limitando suas aspirações e funções apenas ao casamento, à maternidade e à educação dos filhos. Nesse contexto, conforme colocam Lira e Bernardim (2015), a mulher era considerada intelectualmente incapaz.

Entre os séculos XVI e XIX, portanto, a educação era voltada apenas aos homens, no entanto, essa realidade começa a vislumbrar mudanças com as primeiras transformações socioeconômicas, que começam a inserir a mulher no universo do trabalho muito mais em razão da necessidade financeira do que de uma tomada de consciência que a considera como uma cidadã de direitos. Segundo Lira e Bernardim (2015, p. 83),

Esta mudança de lugar da mulher na sociedade foi fruto de intensas lutas e embates, encabeçados pelas próprias mulheres e desencadeadores de novas configurações sociais. Se de um lado permanecia a luta das mulheres por liberdade e ampliação de seus vínculos e tarefas para além da família, por outro, a sociedade e o modo de produção industrializado demandavam mão de obra barata. Assim, paulatinamente, as mulheres passaram a integrar o mercado de trabalho, mais em função das exigências de mão de obra com a crescente industrialização do que por reconhecimento de suas competências e possibilidades.

Nesse sentido, considerando a entrada tardia das mulheres na educação, seja como educandas, seja como educadoras, torna compreensível a predominância masculina nessa área – no Brasil, por exemplo, os primeiros movimentos educacionais foram organizados e difundidos por intelectuais, médicos, engenheiros e professores homens -, conforme explica Louro (1997 apud FARIA, 2016, p. 44), ao afirmar que

a educação, durante longo tempo, foi uma função estritamente masculina, ou seja, os alunos eram do sexo masculino e o ensino exercido principalmente por homens religiosos, como, por exemplo, os padres jesuítas ou aqueles que estudavam e eram contratados como tutores pelas pessoas com melhores condições financeiras.

Contudo, com as transformações socioeconômicas ocasionadas tanto pela Revolução Industrial quanto pela Revolução Francesa, essas mulheres passam a cumprir um papel social na educação dos filhos, o qual é ampliado, principalmente, a partir da sua entrada no magistério, que vem marcada por questões relacionados ao gênero: essa figura feminina não entra nas escolas com a função de educar, mas de estender para o ambiente escolar o que já exercia no ambiente doméstico. Diferentemente do homem, as mulheres tornam-se professoras sob um discurso que a desqualifica, associando sua capacidade de cuidar de crianças a um “dom” ou uma vocação que seriam explicados por suas práticas maternas, às quais já estariam habituadas (FARIA, 2016).

A desvalorização de seu trabalho, por sua vez, vem de questões salariais e matrimônias. No início do século XX, a remuneração para esse tipo de trabalho era muito baixa, sendo suficientemente suprida pelo trabalho do homem: a ele cabia prover e, assim, exercer a sua masculinidade no ambiente doméstico. Logo, mulheres que precisavam trabalhar representavam famílias que vinham enfrentando problemas financeiros, no entanto, esse trabalho não podia ocupar parte integral do seu tempo, afinal, ela ainda precisava atuar como mãe e esposa. Por essa razão, a prática docente ocupava um único turno, justificando, por exemplo, o baixo salário, o qual não deveria suprir a renda familiar, mas apenas complementá-la.

Portanto, para as mulheres professoras do início do século XX, o magistério significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado trabalho doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade. (FARIA, 2016, p. 42).

2.1 A PROFESSORA BRASILEIRA

No Brasil, o processo de introdução da mulher na escola como educadora se deu de modo muito semelhante ao que ocorrera no restante do Ocidente. Com a chegada dos portugueses, no século XV, vinham com eles também seus ideais de comportamento e dominação, fortemente marcados pelo patriarcado, que compreendia a mulher como alguém que deveria servir e obedecer ao seu marido e, enquanto solteira, ao seu pai. A esta mulher não cabia estudar, limitando-a somente

ao aprendizado de cálculos e escritas simples, de modo a cumprir com satisfação suas tarefas domésticas e de administração do lar.

É a partir da Independência do Brasil, no século XIX, que a educação ganha um caráter popular, isto é, torna-se pública e gratuita. Às mulheres, a primeira lei do ensino, de 1827, lhe deu o direito de ter acesso à educação, no entanto, o conteúdo aprendido era diferente daquele oferecido aos homens e lhes era permitido somente frequentar a escola primária (FARIA, 2016). Acreditava-se que a sua instrução era importante, uma vez que eram elas as responsáveis pela primeira educação dos filhos, sendo determinantes na concepção de homens bons ou maus, os quais moldariam seu comportamento na proporção do sentimento recebido de suas mães (FARIA, 2016).

É nesse contexto, do início de uma educação pública e gratuita, que permite às mulheres estudar, que a presença de professoras passa a se tornar necessária, uma vez que os tutores deveriam ter o mesmo sexo de seus alunos. Surge, portanto, em 1835, o primeiro curso de Ensino Normal das Américas, em Niterói – RJ (FARIA, 2016). Nele, para a prática da docência, exigia-se idoneidade moral e idade superior a 18 anos; das mulheres, no entanto, a lista de pré-requisitos era bem mais extensa e considerava, sobretudo, questões de ética e bons costumes, tais como: certidão de casamento, de óbito ou sentença de separação, para que fossem avaliados os motivos que levaram a isso e, no mínimo, 25 anos de idade, exceto se a prática fosse exercida nas casas dos pais e esses tivessem sua moral positivamente criticada.

A partir da observação desses critérios, percebe-se que para a mulher era burocrático afirmar-se como professora e também difícil exercer a profissão, uma vez que, aos 25 anos, a maior parte delas estaria casada, e trabalhar, em uma sociedade patriarcal, não era bem visto pela comunidade, considerando que, naquele momento, mulheres que atuavam fora de suas casas representavam que haveria problemas financeiros no lar, pois acreditava-se que estavam sendo ineficientemente supridos pelo marido, o qual, aos moldes da cultura da época, deveria prover todo o sustento familiar. Desse modo, a formação era possível para todos aqueles em idade superior a 18 anos, mas o momento em que entrariam no mercado de trabalho dependeria de outras condições (FARIA, 2016).

A prática docente feminina só passa a ser encarada com mais seriedade no Brasil durante o processo de industrialização, que faz surgir a mão de obra assalariada. Nesse contexto, as mulheres que precisavam trabalhar, passam a necessitar de um local onde possam deixar os seus filhos menores de seis anos de idade. Surgem, portanto, as primeiras instituições, que cumprem um papel assistencialista. Em 1940, são elaborados mecanismos legais para esses espaços, os quais são implantados nos locais de trabalho e se tornam responsabilidade dos empregadores, que, preocupados com as altas taxas de mortalidade e com a proteção das mães e das crianças, passam a incentivar um caráter também higienista para esses lugares, em lugar da educação (LIRA; BERNARDIM, 2015).

Com o crescimento da industrialização e a modernização da sociedade, advém a necessidade de trabalhadores especializados em determinadas funções, por essa razão, a demanda por uma educação de qualidade aumentou, assim como o número de professores homens e a admissão de mulheres nas Escolas Normais. No entanto, é importante destacar que essa ampliação do sexo feminino no magistério se deve também a questões políticas, conforme coloca Faria (2016, p. 45), ao afirmar que

as mulheres ganhavam menos e, para que se pudesse expandir o ensino para todos, era preciso que o governo gastasse menos com os professores. **Os homens não aceitariam um salário menor**; então era necessário que a mulher assumisse esse posto, principalmente por sua suposta “vocação natural” e/ou “dom” para essa profissão. (grifos nossos).

Este processo caracterizado pela entrada da mulher e o aumento da sua presença no campo educacional receberá o nome de feminização.

A feminização tem início na década de 1870, ainda Brasil Império, quando se percebeu a necessidade de mudanças na organização política e econômica o país, processo no qual a educação cumpriria papel essencial, surgindo, por exemplo, estímulos para a melhora da educação feminina, a partir do momento que apontaram a mulher como a responsável por orientar o desenvolvimento e a moral de seus filhos, tornando-os bons cidadãos para a Nação. Ou seja, a maternidade foi associada ao progresso e ao patriotismo, assumindo que é necessário educar a infância e, para que isso ocorra, deve-se educar a mulher, formar a mãe da família, aquela que carregará consigo o destino nacional (HAHNER, 2011). Logo, ocorre um crescimento expressivo

no número de mulheres alfabetizadas nos centros urbanos, e uma vez que a demanda era grande, os salários puderam ser oferecidos sob valores mais baixos. Diante disso, os homens, que sempre puderam exercer diferentes ocupações, cederam seus lugares às mulheres.

Com poucas alternativas abertas às mulheres de certa instrução e status, ensinar era o desejado, embora os salários fossem inferiores aos dos homens. O ensino trouxe a algumas mulheres uma maior independência econômica, com relação àquela que poderiam ter alcançado de outro modo. (HAHNER, 2011, p. 468).

Nesse cenário, a coeducação também colabora para a feminização do magistério da instrução primária, pois, a partir dela, as mulheres também poderiam lecionar em escolas para meninos. Ao longo dos próximos vinte anos, esse movimento afastou ainda mais os homens desses postos (HAHNER, 2011), uma vez que não era mais necessário separar os sexos e, por conseguinte, seus tutores. As professoras poderiam estar em todos os lugares e ainda sob salários mais baixos do que aqueles pagos aos professores.

Em 1879, é feita a Reforma Leôncio de Carvalho que, entre todas as mudanças que propunha – dispensa dos não católicos das aulas de religião, abertura da educação à iniciativa privada –, permitiu a configuração das escolas mistas, expandindo ainda mais o campo de atuação das mulheres. Acompanhando esse movimento, as Escolas Normais também passam a ser mistas – em 1882, das 22 Escolas Normais existentes, 15 eram mistas –, significando mais um aumento relevante nas matrículas de mulheres que buscavam atuar como professoras (HAHNER, 2011). A Reforma Leôncio de Carvalho priorizou a contratação de mulheres para atuarem nos Jardins de Infância, sob a justificativa de que essas eram “educadoras naturais”. “Assim, a maternidade espiritual serviu como uma justificativa para empregar mais, e mais barato, professoras.” (HAHNER, 2011, p. 471).

Ainda a presença de positivistas na Escola Normal da Corte colaborou para a preferência por professoras mulheres, pois

ao mesmo tempo que pregavam a inferioridade orgânica e intelectual da mulher, aclamavam a superioridade moral feminina. Por isso Benjamin Constant informou ao corpo docente da Escola que o ensino primário era uma

“profissão que deve pertencer exclusivamente à mulher. (HAHNER, 2011, p. 472).

Desde então e, ao longo dos anos, o campo educacional, quando associado a crianças pequenas, foi cada vez mais dominado pelo fazer docente feminino. Esse afastamento do homem das salas de aula iniciais não se deu somente em razão de políticas que entendiam a mulher como a responsável por educar moralmente o futuro da Nação ou devido ao entendimento de que o dom do ensinar e cuidar era inerente à sua natureza, mas também a outros fatores, como à ideia de que a carreira no magistério é uma atividade extradoméstica e uma preparação para a maternidade, sendo, portanto, transitória; aos baixos salários, que fizeram com que esses homens se refugassem em outros setores da economia, como a indústria, o comércio e a administração pública e à tentativa de grupos dominantes transmitirem sua cultura e manter a ordem. Para essa última intenção se consolidar, as mulheres eram socialmente consideradas como mais conservadoras e dispostas a aceitar a hierarquia e a autoridade masculina (ENQUITA, 1991 apud DURÃES, 2012).

Haja vista desses fatores, por muitos anos, a profissão docente foi considerada como *trabalho de mulher*, cujas

características de cuidado, carinho, zelo e exercício de atividades de coordenação motora fina são consideradas inerentes ou inatas à mulher, em vez de considerá-las como constituídas em espaços anteriores e/ou externos ao local de trabalho e em cursos de formação de trabalhadoras embora os cursos de formação/treinamento as reforcem). Não sendo reconhecidas como advindas de processos de escolarização/formação, essas características tendem a ser desvalorizadas. E, principalmente, elas são desvalorizadas por ter sido geradas de outras relações e, em especial, constituídas no espaço privado e doméstico. Daí alguns fatores relativos aos atributos das mulheres não serem reconhecidos como *qualificantes*. (DURÃES, 2012, p. 284).

Aos homens, portanto, considerados como melhores líderes, desde que passaram a estar no ambiente educacional, couberam funções associadas a tomadas de decisões ou comportamentos mais firmes e menos sentimentais, como acreditava-se que seriam característicos das mulheres (VASCONCELOS; BORGES; SALOMÃO, 2020). Ou seja, pensar questões de gênero é entender quais funções são destinadas

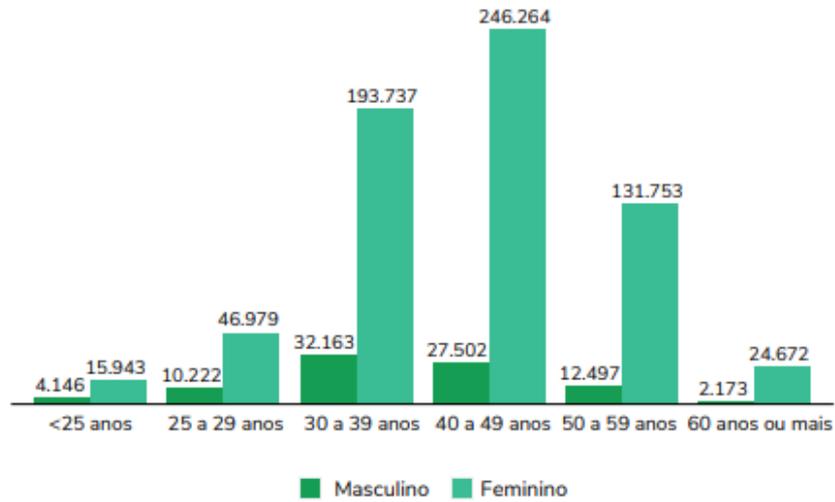
a homens e mulheres, o que se espera do seu comportamento, como a escolha de suas profissões são encaradas pela sociedade ou por eles mesmos, entre outros pontos que começam a apontar o porquê os homens estão presentes em um número tão pequeno na Educação Infantil e muito mais, por exemplo, em cargos de gestão e inspetoria.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRESENÇA MASCULINA EM SEUS ESPAÇOS

A área da educação surge no Brasil como um espaço predominantemente masculino: as mulheres podiam estudar apenas para aprender o básico das letras e dos números, de modo a se capacitarem para cumprir com satisfação a gestão doméstica, ao passo que os homens tinham acesso ao estudo por mais tempo. Foram eles também que organizaram e difundiram os primeiros movimentos educacionais no país, no entanto, percebe-se que ao longo dos anos, esse gênero passou a ocupar, sobretudo, cargos relacionados à gestão escolar ou como docentes de etapas mais avançadas, como o Fundamental I e, principalmente, o Fundamental II e Médio, ou seja, etapas em que não há atribuições como higiene e troca das crianças.

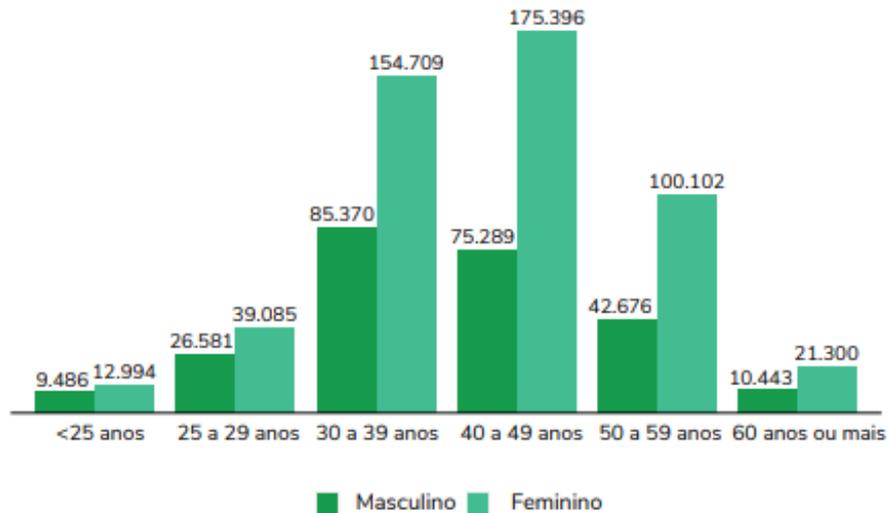
Conforme as etapas de escolarização aumentam, o número de docentes, em sua totalidade, diminui, no entanto, quando considerado o gênero, o número de homens aumenta: de acordo com o INEP (BRASIL/INEP, 2021), o Ensino Fundamental I apresenta 1.378.812 professores, dos quais 88,1% são mulheres e 11,9% são homens (Gráfico 3); o Ensino Fundamental II apresenta 753.000 professores, sendo 66,8% mulheres e 33,2% homens (Gráfico 4); o Ensino Médio possui 505.782 professores, 57,8% mulheres e 42,2% homens (Gráfico 5).

GRÁFICO 3 - NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I,
SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO – BRASIL – 2020



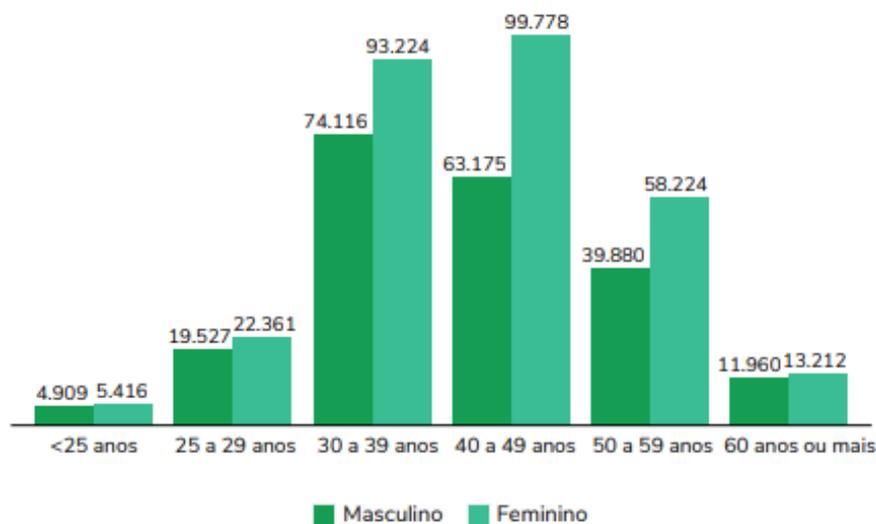
FONTE: BRASIL/INEP (2021, p. 40).

GRÁFICO 4 - NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL II,
SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO – BRASIL – 2020



FONTE: BRASIL/INEP (2021, p. 42).

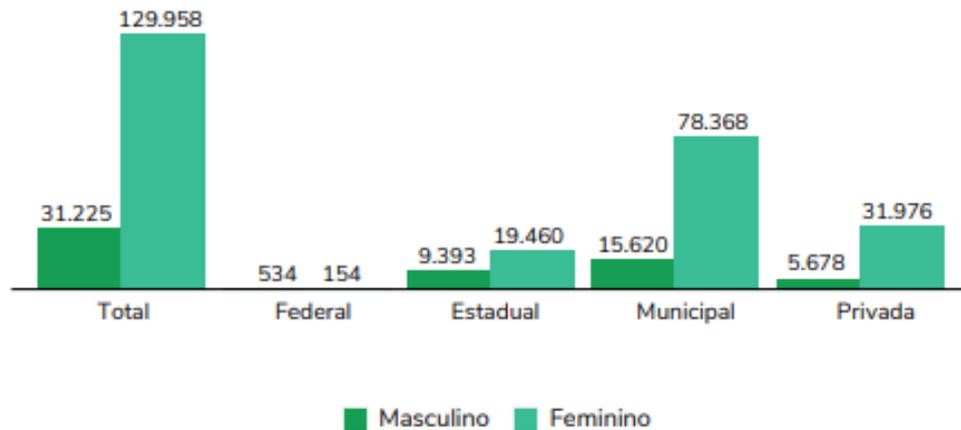
GRÁFICO 5 - NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO – BRASIL – 2020



FONTE: BRASIL/INEP (2021, p. 45).

A partir desses dados, depreende-se que conforme as etapas avançam, há também um avanço o equilíbrio entre os gêneros na educação. É importante notar que conforme os alunos vão se tornando mais velhos e os objetos de estudos são mais conteudistas e tangem menos questões de afeto, a presença masculina se torna mais evidente. Por sua vez, nos cargos de direção, ainda que as mulheres ocupem a maioria deles, dos 188.361 gestores, declarados nas 179.533, até 2020, 14,4% são do sexo masculino – 77,6% na rede federal, 32,6% na rede estadual, 16,6% na rede municipal e 15,1% na rede privada (BRASIL/INEP, 2021) – (Gráfico 6). A observância desses dados indica que, apesar dos homens serem minoria também nesse espaço, eles o ocupam mais do que as salas de aula, uma vez que há menos cargos de gestão do que cargos de professor.

GRÁFICO 6 - NÚMERO DE DIRETORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO O SEXO E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2020



FONTE: BRASIL/INEP (2021, p. 61).

No entanto, apesar da educação ser um espaço inicialmente masculino, uma parte dela é considerada feminina desde o seu nascimento: a Educação Infantil.

O século XX fora palco de grandes mudanças nacionais: houve o primeiro surto industrial, estabeleceu-se uma política migratória para as cidades, enquanto o regime de escravidão dava lugar a uma mão de obra livre. Nesse contexto, tornava-se necessário que o Brasil rompesse com o seu passado colonial e buscasse sua própria identidade, espelhando-se em modelos de modernidade, civismo, sucesso econômico, moral e cultural, como bem destaca Valério (2013). Esses objetivos somente seriam alcançados, de acordo com o intelectual da época Fernando Azevedo, através da educação, que incorporaria as reformas educacionais para o estabelecimento desses novos valores, atenderia às demandas da nova sociedade industrial e unificaria o sistema escolar, atendendo às demandas da elite (CARVALHO, 1998).

No entanto, para melhorar o país, também era necessário tratar as questões biológicas do homem brasileiro, cujas condições de vida foram vistas como problemas sociais e políticos que deveriam ser combatidos através de medidas profiláticas. Em vista disso, percebe-se que “a exigência de uma ‘política nacional de educação’ esteve articulada, na década de 20, a projetos de homogeneização cultural e moral aos quais

não foi estranho o arsenal autoritário [...]” (CARVALHO, 1998, p. 44) e onde os papéis de seus atores estavam claramente definidos: o povo representava uma massa amorfa, doente e passiva, que carecia de investimentos; à escola cabia a homogeneização cultural e a difusão dos valores patrióticos; as elites seriam as cabeças condutoras, ao passo que ao Estado cabia a função de agenciá-las.

Nesse cenário, o espaço da educação infantil se configurou, a partir de 1940, com a criação das creches e do Departamento Nacional da Criação, como

parte de uma política de assistência à maternidade e à infância, associada a um projeto médico, sanitário e higienista, exigido pelas novas necessidades de uma sociedade urbano-industrial que deveria propiciar meios de sobrevivência aos filhos de trabalhadores e trabalhadoras, de modo não desprovido de interesses econômicos. (PASSOS; MACEDO, 2020, p. 798).

Entre 1940 e 1980, com a indústria em ascensão e as mulheres ocupando cada vez mais o mercado de trabalho, surgiu a necessidade de encontrar lugares adequados e seguros para deixar seus filhos. Desse modo, a criação das instituições voltadas para a Educação Infantil é entendida, no contexto social, como “uma espécie de ‘mal necessário’, ou um ‘recurso ligado à pobreza’, quando mulheres das classes populares renunciam ao lar para garantir a sobrevivência de suas famílias” (PASSOS; MACEDO, 2020, p. 799). Esse cenário só começa a mudar quando, em 1988, a Constituição Federal, Art. 208, reconhece a criança como um sujeito de direitos, que deve ter acesso à creche e à pré-escola, atribuindo ao Estado o dever de ofertar essa educação; em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, assegura à criança direitos fundamentais e o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de maneira livre e digna (FERREIRA; SILVA; IRALA, 2020).

Nesse sentido, para que esses objetivos se cumpram, é necessário que a Educação Infantil passe a ser concebida como um espaço profissional e de formação. Sendo assim, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, o curso Normal no nível médio passa a ser aceito como atribuição mínima para a atuação na Educação Infantil e a profissão docente na Educação Infantil passa a ganhar ares mais técnicos e profissionais.

No entanto, essa etapa ainda é muito associada à figura do materno. Esse fato se deve à visão de que a profissão docente nessa etapa inicial reflete um “dom” genuíno que a figura feminina carrega dentro de si, uma vez que pode ser mãe e cuidar do lar. Logo, a EI seria uma extensão da casa. Essa ideia representou e ainda representa um grande obstáculo na valorização da prática docente, ao subentender que seu exercício é natural e não exige nenhum tipo de especialização, realidade essa que refletiu em um desinteresse dos homens pela posição de educador, que foi acentuado pelo não reconhecimento da profissão e pelo baixo salário, que dificulta que esse sujeito provenha a maior parte da renda familiar (FARIA, 2016).

Além disso, questões relacionadas ao gênero, como a ideia de que o trabalho educacional de crianças cabe à mulher, em razão do “instinto maternal”, é outro fator que afasta os homens dessa etapa, bem como o *status* social subestimado pela sociedade quanto a essa profissão, as precárias condições de trabalho, e os planos de carreira limitados (FARIA, 2016).

Ademais, quando se observa especificamente o número de professores homens na Educação Infantil, esse permanece baixo em razão de outras causas que ultrapassam a feminização do magistério, sendo elas, o

preconceito, desvalorização do trabalho docente e as percepções paradoxais por parte da comunidade escolar. Ora [os professores] são vistos como potenciais agressores e abusadores, ora têm a sexualidade colocada em suspeição. Portanto, além da qualificação para o trabalho, o homem precisa provar ter idoneidade moral e física e identidade sexual ilibada. (RAMOS, 2011, apud FARIA, 2016, p. 48).

Nesse sentido, não basta somente ao homem optar por ser professor e então desenvolver sua rotina e suas práticas como as professoras mulheres o fazem. Conforme será analisado nas entrevistas feitas para esta pesquisa, o gênero masculino, ao exercer a docência, lida com cobranças e preconceitos que uma professora do gênero feminino não lida na mesma proporção, como se, durante todo o tempo em que estivesse lecionando, ele devesse comprovar sua capacidade pedagógica e sua idoneidade moral, tanto para os colegas quanto para as famílias de seus educandos.

Evidentemente, os motivos que levam a essa cobrança da comunidade estão relacionados a questões de gênero, pois está enraizado em nossa estrutura social que há determinadas funções que são cabíveis às mulheres e outras que são cabíveis aos homens, e como será possível notar, o cuidado e a educação de crianças pequenas não se enquadraria a uma dessas atribuições. Logo, o sujeito que escolhe essa etapa da Educação Básica é colocado constantemente em dúvida tanto pedagógica quanto moralmente, o que representa uma perda para o ensino, uma vez que a presença dos homens dentro da sala de aula representa um caminho para confrontar e conviver com as diferenças, problematizando e derrubando valores sexistas, misóginos e, por que não, homofóbicos (OLIVEIRA; FINCO, 2020).

Ademais, sua entrada e permanência na Educação Infantil desmistificariam a imagem de que esse é um espaço feminino e colaboraria na valorização da prática e no aumento dos salários, posto que, essa profissão não seria mais congruente à ideia de que, para as mulheres, ser professora é um dom, uma vocação e parte de sua natureza, pois elas são mães, gestoras do espaço doméstico, são afetuosas e protetoras e compreendem o tempo da infância e suas necessidades. Essa colocação não aponta a valorização de uma profissão somente pela presença masculina, como se essa característica agregasse reconhecimento, mas pelo fato de que, atribuir o ensino de crianças pequenas também a homens, esvaziaria o sentido de que para ser professor é necessário gestar, parir e praticar a “maternagem”. Desse modo, ser educador na educação infantil enalteceria competências profissionais ligadas à formação e aos estudos, competindo esses critérios a todos, e não a supostos dons ou vocações que pertencem somente às mulheres.

Porém, como bem colocam Lira e Bernardim (2015, p. 89), e como a presente pesquisa procurará defender a partir da análise das entrevistas,

independente de gênero, o que realmente importa é a capacidade do profissional que vai atuar com essas crianças, e que ele não deve exigir das crianças comportamentos impostos socialmente. Sendo assim, a valorização dos profissionais da Educação Infantil deve acontecer independentemente de serem homens ou mulheres, considerando a qualidade do ensino e dos atendimentos prestados às crianças, e não explicitando que esse profissional pode ser alguém sem formação e que receba pouco.

3 TRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Assumir que o magistério é uma profissão feminina, é assumir também que reside aí uma questão que precisa ser problematizada e não tomada como verdade (SAYÃO, 2005), isso porque, a Educação Infantil, apesar de ser concebida, ainda, sob alguns aspectos, como uma extensão do lar e do ambiente doméstico, e por conseguinte, estar historicamente associada às mulheres, uma vez que essas são mães e gestoras da casa, essa etapa da educação nada mais é do que o lugar do brincar, do educar e do cuidar, que só são plenamente trabalhados quando abordados pelos viés profissional e técnico, e não vocacional. Sendo assim, o magistério é uma profissão de todos e não somente das mulheres, uma vez que ela envolve competências pedagógicas do seu profissional e não “dons” intrínsecos ao gênero.

Quando olhamos para uma profissão e percebemos que ela é praticada majoritariamente por um único gênero, isso influi diretamente em nossa escolha profissional. De acordo com Vasconcelos, Borges e Salomão (2020), é costume nos identificarmos com práticas que estão relacionadas ao nosso gênero. Haja vista disso, quando passamos a conceber determinadas funções a determinados sexos, passamos a naturalizar essas impressões, de modo que

apenas observar que uma ocupação é realizada exclusivamente por trabalhadores de outro sexo, pode reduzir muito a probabilidade de desenvolvimento de indivíduos ou expressar interesse nesse campo. Além disso, os resultados [a tendência de escolhermos profissões praticadas por gêneros com os quais nos identificamos] indicam um ciclo de autoperpetuação, o que torna difícil aumentar, significativamente, o número de trabalhadores que rompem com a forma tradicional que um determinado campo profissional é ocupado. (VASCONCELOS; BORGES; SALOMÃO, 2020, p. 484).

Posto isso, a proposta da análise da entrevista, diferentemente de uma abordagem essencialista de gênero, a qual “compreende que as mulheres possuem uma essência feminina diferente da masculina representada pela capacidade de reproduzir a espécie pela maternidade.” (SAYÃO, 2005, p. 51), é conceber a prática desses sujeitos pelo viés racionalista, que “abrange a ideia de que os seres humanos são iguais e o sexo não predetermina as diferenças porque são provenientes de

construções culturais. Portanto, o fim da dominação patriarcal e da discriminação sexual a ela intrínseca eliminaria as diferenças sexuais” (SAYÃO, 2005, p. 51), de modo a desmistificar o campo da educação, sobretudo, da Educação Infantil, como um campo feminino, e passando a encará-lo como mais uma área profissional em que devem ser consideradas as competências e capacidades pedagógicas de seus atuantes.

Nesse sentido, e diante de números tão baixos de professores homens na Educação Infantil – cerca de 3,6% (BRASIL/INEP, 2020) –, o objetivo ao entrevistá-los é dar voz e identidade a esses sujeitos², trazendo suas narrativas, lembranças e experiências, de maneira a compreender como é a sua atuação e concepção do trabalho docente em um ambiente que coloca em dúvida constantemente sua competência e idoneidade. Fazer isso é uma tentativa tanto de resgatar suas histórias e entender “como a história, a cultura e a convivência cotidiana em diferentes espaços sociais com outros sujeitos se incorpora e constitui as narrativas singulares ou a identidade profissional dos sujeitos particulares” (SAYÃO, 2015, p. 62), quanto de chamar a atenção para a educação de crianças como uma prática que pode ser exercida por todos aqueles que forem profissionalmente capazes.

Uma vez que os sujeitos da entrevista são todos professores da Educação Infantil pública de Curitiba, é importante apresentar alguns dados a respeito da rede municipal, de modo a trazer os contornos do sistema em que esses indivíduos estão inseridos: segundo Camargo (2019), na cidade, capital do estado do Paraná, as creches fazem parte dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), desde 2003, funcionando em tempo integral, isto é, 7h às 18h. Nesse mesmo ano, os espaços passaram a receber pedagogas, que atuam por meio período – somente os CMEIs maiores, com mais de 200 crianças, possuem uma pedagoga no período da manhã e outra no período da tarde. Ainda de acordo com a autora, seus professores cumprem uma carga horária de 8 horas diárias, a partir de concurso que exige, ao menos, Ensino Médio com formação docente normal ou magistério. As turmas de Pré-I e Pré-II recebem professores denominados de Docência I, para os quais é exigido ensino superior, atuando por 4 horas diárias, as quais podem ser complementadas em outras escolas ou CMEIs. Por fim, em todas as turmas, esses docentes atuam em

² Ao longo da análise, esses sujeitos terão sua identidade preservada, e em seu lugar, serão empregados pseudônimos.

equipes compostas por mais um ou dois professores ou professoras (CAMARGO, 2019).

3.1 “PORQUE ELES ESTANDO SEGUROS NO TRABALHO E TAMBÉM DA MINHA IDONEIDADE, EU VOU EXERCER O MEU TRABALHO DE UMA FORMA LEGAL”: MORALIDADE E COMPETÊNCIA QUESTIONADAS

João possui 30 anos, é de Piraquara, região metropolitana de Curitiba, onde reside até hoje, solteiro e sem filhos. Ele atua na Educação Infantil há 10 anos, dos quais 2 anos estivera no Ensino Fundamental I e 8 anos na Educação Infantil, onde permanece atualmente, atuando em um CMEI de Piraquara e outro de Curitiba. Ao longo de sua trajetória profissional, entre estágios e concursos, João passara por dez CMEIs – seis em Piraquara, três em Curitiba, um em Pinhais e uma escola municipal em Piraquara.

Frequentou a escola somente a partir do Ensino Fundamental I e recorda-se de, nessa etapa, não ter tido nenhum professor somente. Essa figura somente surgiu em sua educação escolar a partir do Ensino Fundamental II. Sua educação fora integralmente pública e aconteceu em Piraquara. João possui magistério e se formou, em 2016, em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, na modalidade à distância.

Quando questionado sobre as motivações que o levaram a escolher a Pedagogia como carreira, João afirma que a paixão começara no Ensino Médio, enquanto cursava o magistério: [...] *eu sempre gostei de falar bastante e para plateia, público... e daí, eu fui gostando dessa prática, né? De conversar, de explicar, de verbalizar e aí, eu fui gostando da educação. Daí, nos estágios, nas regências, né? Nos estágios obrigatórios eu realmente comecei a ter uma vivência maior com as crianças. [...]* (JOÃO, PROFESSOR), contudo, ele acrescenta que [...] *na época eu não tinha a visão que eu tenho hoje de educação, porque não é só falar né? É muito além, né? Mas eu não tinha essa visão ainda né? Oitava série, adolescente ainda... e aí que começou minha motivação por fazer o magistério, mas aí, seguir a carreira de professor, foi depois de algumas leituras, depois de professoras referências que*

eu tive também, que me motivaram e me inspiraram a ser professor. [...] (JOÃO, PROFESSOR).

É interessante notar, tanto nessa entrevista quanto nas outras, que a escolha pela profissão docente geralmente se dá em razão de outros fatores e não pela educação em si mesma. Evidentemente, como no caso de João, essa concepção foi se modificando ao longo dos anos e dos estudos, mas, inicialmente, a sala de aula se configurava como um espaço de verbalizações, baseada na concepção de transferência de conhecimentos: uma pessoa que fala enquanto todas as outras escutam. No entanto, o aprofundamento na teoria docente, somado à experiência com crianças, passaram a inspirar e motivar o professor, que pontua [...] *a gente fica com essa questão né? de não romantizar, por conta de saber dos percalços na profissão, mas, inclusive, por saber desses percalços, é importante essa valorização que você trouxe em relação a realmente querer, a realmente fazer a prática por amor, por gostar, por saber que tem a **vocação** para isso. [...] (JOÃO, PROFESSOR) (grifos nossos).*

É interessante a escolha da palavra **vocação** para caracterizar a prática e associá-la ao amor. Não é segredo para ninguém que a educação no Brasil é muito desvalorizada e isso se reflete nos salários baixos, nas salas superlotadas, na falta de verba, na infraestrutura precária. Por essas razões, não é possível romantizar a profissão, mas é necessário olhá-la com amor, de modo que os obstáculos que ela impõe, possam ser superados. É necessário, ao entrar na docência, estar ciente de seus desafios e saber que, apesar dos percalços, é ali que você deve estar. Esse sentimento pode se dar por diversas razões: estudei para isso, me reconheço na minha prática, tenho vocação, e essa última, conforme a fala de João, não está relacionada ao amor maternal e às habilidades domésticas, mas a vontade pura e simplesmente de estar atuando naquele espaço. Aqui, diferentemente do que fora compreendido por anos – de que o magistério é feminino, pois a mulher possui dom para isso (FARIA, 2016) -, a palavra **vocação** é empregada para marcar esse amor que pode ser sentido tanto por homens quanto por mulheres.

Quando questionado a respeito das dificuldades que enfrenta durante sua prática por ser um professor homem, João coloca que [...] *É, eu tenho que me preocupar mais do que... minha visão... do que as professoras, em ganhar a confiança desses pais, entende? Eu vejo assim, professora quer que as famílias vejam que tem uma professora competente ali com as crianças, mas eu, além de ter essa*

questão de procurar que as famílias saibam que eu sou competente, elas precisam saber que eu sou uma pessoa que tem um bom caráter, que elas podem confiar o seu filho, o que para as professoras é comum né? Por ser comum deixar filhos com mulheres. [...] (JOÃO, PROFESSOR). Essa fala do professor vai ao encontro do que Ramos denomina como período comprobatório. De acordo com ele, esse seria o tempo que os professores possuem para

“provar” que possuem capacidade, habilidade e competência para educar e cuidar de crianças pequenas e que não representam ameaças, nem são capazes de cometer abusos de qualquer natureza contra as mesmas. A vigilância dos familiares das crianças e profissionais das instituições somente se atenua quando esses professores homens passam a ter o aval de todos ou de grande parte dos segmentos da instituição para exercer, com inteireza, o cargo para o qual foi aprovado em concurso público. No entanto, para além da aprovação em concursos e do cumprimento do estágio probatório, esses sujeitos são avaliados também nas instituições a partir desses múltiplos aspectos. (RAMOS, 2011, p. 113).

Portanto, esse professor homem, além de precisar oferecer provas de idoneidade, de competência e capacidade em cuidar das crianças, ainda precisa encontrar meios de demonstrar que sua sexualidade não oferece perigo (idem, ibidem), pois pressupõe-se, como bem coloca Sayão (2005, p. 16), que um homem que externaliza sua afetividade ou sensibilidade, é “um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho”, pois, de acordo com esse pensamento, os homens seriam seres incontroláveis sexualmente, ao passo que as mulheres não.

Após relatar diversas situações em que teve sua idoneidade e competência pedagógica postas em jogo – como quando relata sobre o fato de uma mãe ter tirado a filha da escola, ao descobrir que o professor da menina seria homem, ou sobre o esforço maior dos pais em conhecer essa figura masculina quando comparado ao encontro com professoras –, João desenha algumas estratégias que adotara para evitar questionamentos a respeito de si e de sua prática, afinal, como bem coloca Sayão (2005, p. 65),

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.

Segundo João, [...] *já nos primeiros dias, quando é possível, já faço uma reunião com a família, falando quem que eu sou, às vezes mostrando até o meu currículo, falando o tempo que eu tenho de EI já, falando da proposta curricular, para dar um pouco de segurança para esses pais que, muitas vezes, até entendo que não tem culpa de algo que deveria estar intrínseco na sociedade, de que o “o homem cuidar de criança pequena talvez não seja uma boa ideia” né? Infelizmente está intrínseco na sociedade, mas para mudar isso, preciso mesmo mostrar o meu trabalho antes de realmente efetivá-lo. [...] se eu for entrar em conflito com toda a família que for, de forma velada, querer descredibilizar o meu trabalho, mesmo antes de me conhecer, eu teria um grande problema na instituição ou enquanto profissional, então eu prefiro mostrar o meu trabalho já antes de vir essas questões, antes de vir aquela coisa “ai, professor” né? Antes de chegar essa questão, do que ter que enfrentar, ter que confrontar né? Porque eu só quero exercer a minha profissão, fazer o meu trabalho, fazer o que eu gosto, o que eu amo, que é a educação. [...] O que me interessa é trazer mesmo essa confiança, dar segurança, porque eles estando seguros no trabalho e também da minha idoneidade, eu vou exercer o meu trabalho de uma forma legal. [...] (JOÃO, PROFESSOR), finalizando que [...] eu já tenho que ter na ponta da língua a minha argumentação, do porquê que tem um homem na EI, o porquê que tem um professor homem que está sentado junto com a filha da pessoa, com o filho da pessoa, para conversar sobre higiene, para conversar sobre o cuidado no banheiro... então assim, eu tenho que ter isso bem instrumentalizado. [...] (JOÃO, PROFESSOR).*

A partir dessa fala do professor, percebemos que a certificação como tal e mesmo o currículo não são suficientes para conquistar a comunidade da creche, sendo essa composta pelos pais, pelos alunos e pelos próprios colegas de profissão. Ao longo da sua rotina, esses docentes passarão por determinados “testes”, que irão medir a maneira como eles lidam com as situações. Somente após serem “aprovados”,

passam a ter o reconhecimento simbólico como professores. O efeito do Ritual de Passagem³ determinado aos professores de Educação Infantil é que pressupõe a modificação e/ou aquisição de algumas experiências desestabilizando o gênero dos/as envolvidos/as. São as relações de gênero vivenciadas cotidianamente, por meio de diferentes mecanismos de poder, que podem desnaturalizar representações, criando diferentes formas de pensar e viver a profissão. (SAYÃO, 2005, p. 138).

Ao comentar sobre suas rotinas na escola, é possível perceber que a própria equipe possui algumas questões de gênero intrínsecas em sua estrutura. Ao comentar sobre fazer a higiene ou troca de fraldas das crianças, percebe-se que, em muitos momentos, apesar do docente estar disposto a realizar essas funções, as outras professoras passam a frente e o fazem em seu lugar, como se esse fosse o papel delas: [...] *Eu não tenho esse preconceito [fazer a higiene das crianças]. Se isso acontecer, eu não teria essa questão de ir lá e fazer... agora, o que acontece às vezes é de a professora ou da atendente ou de alguém se colocar na frente, não de forma de “não, você não vai fazer, eu vou fazer”, mas de ir forma, como você falou, natural... sem pensar. E daí, eu me colocar na frente, pode ser encarado de uma forma contrária da parte da professora. [...]* (JOÃO, PROFESSOR).

Essa atitude das professoras se deve, possivelmente, ao estranhamento ocasionado pela presença masculina em um espaço caracterizado como feminino. Esse homem passa a ser um sujeito deslocado, fora do lugar, um corpo estranho que está desenvolvendo atividades que são opostas àquelas que a história e a divisão sexual do trabalho impuseram sobre o seu gênero, o qual lhes confere papéis sociais. (OLIVEIRA; FINCO, 2020).

Em seguida, o professor relata sobre o dia em uma criança foi abraçá-lo no momento da saída dos alunos, e uma professora, ao vê-los, reprovou a atitude, perguntando o que as outras pessoas que estivessem vendo-os, poderiam pensar. Sobre isso, o docente afirma [...] *eu tenho que ter certeza que uma criança vir me abraçar e eu ir abraçar ela não é errado. Quer dizer, agora na pandemia não está tão certo, mas no geral, não é errado, por conta de saber que a afetividade é importante*

³ “Este Ritual de Passagem imbrica-se com a ideia de Ritual de Instituição, descrito por Bourdieu, porque prescreve comportamentos desejáveis em creches, uma adesão ou não à cultura da creche.” (SAYÃO, 2005, p. 137).

na EI. Que a afetividade é importante no Ensino Fundamental, e eu preciso ter toda essa argumentação. [...] (JOÃO, PROFESSOR).

Ao agir dessa forma, o professor demonstra um esforço, ainda que inconsciente, em desnaturalizar essas questões de gênero que por vezes não notamos. É uma maneira que ele encontra de fazer com que o ato de educar e de cuidar não sejam prerrogativas só das mulheres e, sobretudo, das mães, mas também dos homens, pois, a isso que chamam de “maternagem”, ou seja, esse ato de dar afeto e cuidado, “se aprende no fazer diário, o que leva a crer que os homens e mulheres são capazes de cuidar de crianças e isso só depende de experiências provenientes de seu contexto sociocultural” (SAYÃO, 2005, p. 165). Nesse sentido, quando mais estímulo na construção de um ambiente regado de carinho e amor, mais naturais serão essas ações e menos problematizadas também, no que tange a pensar se são atitudes de menino ou de menina.

Outro exemplo dessa desnaturalização se dá quando ele é questionado pelos pais, durante as reuniões, sobre quem realizará a higiene das crianças ou o acompanhamento até o banheiro. O professor afirma que [...] *quando é Pré-I, Pré-II, eu já falo da importância deles aprenderem a se limpar, deles fazerem essa higienização, mas sabe que assim, é uma pergunta que o preconceito estava ali, então assim, a minha resposta é uma resposta que qualquer professora faria, porque no Pré-I e no Pré-II, as crianças já têm que aprender a fazer a sua higienização, então não precisa eu ter tanto contato com essa higiene da criança. Eu preciso saber que ela está limpa e que ela sabe fazer a sua higienização, mas não sou eu que o faço, como fazia no Maternal II e como fazia em crianças especiais, que não tem essa autonomia. [...] (JOÃO, PROFESSOR).* É perceptível em sua fala que ele não faz alarde ou procura se justificar ou se explicar para convencer os pais. A sua resposta é a mesma que uma professora mulher daria, porque o que está em pauta é o trabalho realizado e não quem o fará, apesar da intencionalidade dos pais ter sido outra ao lançarem o questionamento.

João destaca também que ao ter o respaldo da direção dos CMEIs em situações em que os pais confrontam a escolha de um professor homem para ficar com seus filhos, ele se sente seguro em realizar o seu trabalho, pois entende que não faltará suporte da equipe pedagógica. No entanto, em suas falas, é possível notar que até mesmo as suas colegas, que o apoiam na prática, manifestam alguns sinais de

manutenção desse sistema baseado em funções pertinentes a cada gênero, quando, por exemplo, tomam a frente do professor para realizar algumas tarefas, principalmente, aquelas que dizem respeito a troca ou higiene das crianças.

Esse exemplo evidencia mais um problema: inicialmente, percebemos que equipe pedagógica feminina, antes mesmo de serem solicitadas, automaticamente realizam a higiene ou troca de fraldas das crianças, como se essa fosse uma função que cabe às mulheres e tão somente pode ser desenvolvida por elas, pois envolve cuidado, intimidade com a criança e familiaridade com a prática. No entanto, o professor, de acordo com o que expressara, se abstém de realizar essa atribuição não em razão de se sentir inseguro por ser homem e temer a reação da família, mas por não querer desrespeitar a professora, que poderia entender essa atitude como algo que a desautoriza, incapacita ou como um ato de autoritarismo, que, de acordo com a construção sociocultural Ocidental, caracterizaria uma atitude inerente ao patriarcado.

O autoritarismo, ao longo da análise, surge em outro momento também, e sua definição, se confunde, durante à rotina, à ideia de autoridade. Segundo Santos, Soares e Braga (2020), dentro da escola, as crianças se deparam com representações do masculino e do feminino distintamente marcadas e que explicitam a ideia de que mulheres são naturalmente delicadas e mais capazes de cuidar de crianças, do que os homens. Esses, por sua vez, simbolizariam a virilidade, força e coragem, atributos menos necessários no processo de educação e cuidado.

É a partir dessas distinções que, muitas vezes, o professor, sobretudo quando divide a sua turma com uma professora mulher, serve como referência de uma pedagogia menos flexível, ancorada no controle e na punição, conforme João demonstra ao comentar [...] *a questão de autoridade, de chamar a atenção, da professora me chamar... não me chamar para dar atenção, mas falar meio que indiretamente “ó, o professor João está ali”. Essas questões existem, o que não existe com as professoras mulheres. Realmente. Não vejo alguém falar “ó, professora tal tá ali!”. Não. Falam “o professor João está ali” [...]* (JOÃO, PROFESSOR).

Como bem colocam Santos, Soares e Braga (2020), as crianças, ao perceberem essas diferenças, internalizam não somente os valores e as atitudes que lhes são expostos pelos adultos, bem como elas passam a ver seus educadores

através das relações de gênero, que definem a professora mulher como a figura maternal que cuida e protege e deve ser amada, e o professor homem como uma figura rígida e incisiva, que deve ser temida.

Quanto a essas características, é interessante perceber como elas se alinham com a postura do pai dentro das casas cristãs e patriarcais do Ocidente, representando, um fator que pode aproximar ou distanciar os alunos do professor, uma vez que, eventualmente, enxergam nele a figura paterna. Haja vista disso, João afirma que [...] *A criança, por conta dos pais, muitos pais serem ausentes também, daí assim, tem essa questão do pai que é mais veemente, que a criança tem um certo receio, tem a questão do pai ausente, que muitas vezes a criança é mais afetiva com o professor, por ser algo diferente, por ser algo que ela vê e gosta. Então assim, às vezes, vai de criança para criança. Tem criança que o pai é bem presente, ela sente falta do pai, ela vê a sua referência masculina enquanto o pai também é afetiva... então assim, vai muito de criança para criança [...]* (JOÃO, PROFESSOR).

Em contrapartida, essa referência à figura paterna, associada à imagem de autoridade e de rigor, reforça a ideia de que a Educação Infantil é uma extensão do ambiente doméstico e familiar. Sobre isso, Haddad, Marques e Amorim (2020, p. 424) acrescentam que

Essas narrativas evidenciam que apesar dos avanços, ainda pesa sobre as práticas pedagógicas da educação infantil, a ideologização de um modelo de família, e de maternidade, reforçando o papel da instituição de cuidado e educação da criança, especialmente a creche, como uma substituta sempre precária da família, ou melhor, da mãe, apontada há mais de três décadas.

Quanto à aparência desses sujeitos homens, entende-se que essa deve ser o menos viril possível, para que ele possa se adaptar ao ambiente socialmente considerado maternal e inocente da Educação Infantil, tal qual as relações socioculturais de gênero estabelecem: [...] *Então assim, “ele é professor homem? É, mas é novinho”, “ele é professor homem? É, mas olha lá, sem barba, bonitinho, piazinho lá com as crianças [...]* (JOÃO, PROFESSOR). Essa busca por uma aparência socialmente aceita ocorre, pois,

O mesmo choque em relação a objetos deslocados de sua função primeira, que nos desequilibram quando aparecem fora de seu lugar interferindo em

nossas estruturas simbólicas, pode acontecer quando identificamos sujeitos que estariam aparentemente fora de seus lugares ou espaços cindidos por gênero. A chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo. (SAYÃO, 2005, p. 66).

A autora ainda acrescenta que, muitas vezes, quando esse professor homem é representado em filmes, ele costuma surgir de modo estereotipado, cuja aparência estética não se adequa ao espaço da Educação Infantil. Logo, a preocupação em ser homem, mas ser novo, não ter barba, ser bonito e se confundir entre as crianças, seria uma maneira de amenizar seus traços masculinos e integrá-lo ao ambiente delicado dessa primeira etapa da educação.

Finalmente, quando questionado sobre quais as maiores dificuldades com as quais se deparara até então e que envolvem as relações de gênero e se ele, dentro desse ambiente majoritariamente feminino, se sente um agente transformador, João afirma que [...] *o preconceito existe, mas a minha ideia não é confrontar a família, a minha ideia é fazer o meu trabalho. O preconceito existe em toda a sociedade, então se eu confrontar uma família, eu posso perder essa criança, porque a gente está ali não pelo pai, pela mãe, pelo preconceito do tio, do avô, sei lá quem... estarei pela criança, pelo desenvolvimento da criança, e se eu perder essa criança, para mim vai ser bem prejudicial, do que tentar mudar esse mínimo de preconceito de uma família só, entende? Se fosse algo que fosse geral, da sociedade e tal, se isso mudasse geral, eu até brigaria para mostrar o meu trabalho, para mostrar que não precisa ter essa preocupação do professor homem, mas isso pode desencadear coisas piores para a criança que está ali comigo. [...] Então assim, essa visão de vários preconceitos que existem na sociedade, me fazem insistir, me fazem continuar na minha profissão e exercer o meu papel de educar ali e não me abalam. Eu só, que nem eu falei, preciso estar instrumentalizado, eu preciso ter argumentos, para mesmo, que não utilize, mesmo que eu tenha todos. [...]* (JOÃO, PROFESSOR).

Essa fala demonstra que o professor, apesar dos desafios, procura construir a Educação Infantil como um ambiente também masculino, priorizando o desenvolvimento da criança, uma vez que, “antes de ser um espaço de mulheres ou de homens, é um espaço de profissionais do magistério, que necessitam de uma

formação e conhecimento profundo para ocuparem este lugar” (MORO; BALDEZ, 2020, p. 26).

3.2 “COMO QUE EU, QUE ERA HOMEM, ESTAVA FAZENDO UM TRABALHO QUE ERA APARENTEMENTE MELHOR DO QUE AS OUTRAS PROFESSORAS [...]?”: AS RELAÇÕES DE PODER

Pedro tem 27 anos, reside no bairro Cajuru, em Curitiba, e atua, desde 2014, como professor da Educação Infantil em CMEIs da capital paranaense. Com magistério pelo Instituto de Educação, o professor trilhou toda a sua trajetória estudantil em escolas públicas, exceto a Pré-Escola, a qual realizara em instituições privadas, a última delas, dirigida por um professor homem. Quanto a sua formação acadêmica, deu início ao curso de Pedagogia em 2012, momento em que se dividia entre dois estágios: um em escola pública, em turmas de Pré e 1º ano do EF I, e outro na instituição OPET, na Coordenação Pedagógica. No entanto, alegou ter sofrido algumas decepções com relação ao curso, ao acreditar que os seus colegas não entendiam o que estavam fazendo na universidade. Diante disso e recém contratado pelo grupo escolar privado em que trabalhava, Pedro optou por, no mesmo ano, trancar a faculdade e dar início aos estudos em Secretariado Executivo.

Contudo, permanecia nele o desejo de ser professor universitário. Por essa razão, retomara, em 2014, o curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, mesmo momento em que prestou um concurso para atuar como professor em CMEI, sendo aprovado e iniciando imediatamente na rede pública. Em seguida, obteve sua Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial pela UNINTER, faculdade privada de Curitiba e, atualmente, desenvolve o Mestrado na linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, pela UFPR. Ao longo de sua carreira, atuara em 1 (uma) escola particular, e 5 CMEIs, sempre na etapa da EI – leciona, desde 2021, em um CMEI no bairro Cajuru.

Quanto às motivações para escolher a docência como profissão, Pedro afirmou que [...] **quando eu brincava na infância, era de ser professor.** [...] *então eu colocava umas folhas no meu quarto, que eram as provas, eu fazia os sumários, eu fazia chamadas, eu calculava quanto que eu ia ganhar quando eu crescesse, se eu trabalhasse em uma escola particular... Eu pensava em fazer Letras. Pedagogia*

*nunca foi a minha tipo “Ah, vou fazer pedagogia”; Letras sim, pensei em ser professor de português e inglês, mas a pedagogia não, mas ser docente sempre me envolveu, e eu acho que esse é um conflito meu ainda, eu acho que ainda não, talvez esteja aprendendo a lidar com todas essas questões que envolvem a profissão, mas, quando eu era adolescente, **eu não escolhi fazer magistério como primeira opção**. Eu tentei entrar no Estadual [Colégio Estadual de Curitiba]. Naquela época tinha prova para entrar no EM, e eu fiquei na média e a média não foi suficiente para entrar, e aí, como segunda opção, que falaram do magistério, aí eu fui para o Instituto [de Educação] e entrei, mas o magistério não foi a minha primeira opção. [...] Mesmo assim eu queria ser professor, é por isso que eu “Ah não, legal, vamos então para o magistério, porque serei professor”, mas não foi pensado como tem algumas pessoas que querem fazer magistério, que pensam em fazer magistério. Não. **O meu foi porque não tinha a opção que eu queria e eu fui para a segunda**. [...]. (PEDRO, PROFESSOR) (grifos nossos).*

A partir desse relato de Pedro, é possível notar que, novamente, a escolha pela Pedagogia não surge como uma decisão inicial, mas como o resultado de uma série de fatores que não saíram como o esperado ou que, de alguma forma, conduziram à mesma finalidade: estar dentro da escola. Em seguida, ele complementa [...] *quando eu tinha 18 anos que eu **comecei a me identificar como gay**, e aí eu achava que por ser quem eu sou ou ser daquela forma que eu era né, **só a escola poderia me acolher**. Então, eu limitei a minha vida profissional à Pedagogia por conta disso, porque eu achei que só a escola e uma escola pública, que poderia me acolher, aí eu achei que a Pedagogia era o mais próximo do que eu fazia no magistério, **achei que eu não passaria em Letras, e aí eu fui fazer pedagogia**. [...]. (PEDRO, PROFESSOR) (grifos nossos). Esse último trecho traz duas problemáticas interessantes: a escola ainda sendo vista, ainda que pelos olhos de um professor, sob seus aspectos de acolhimento e afeto e, portanto, demonstrando alguns traços maternos que as relações de gênero ocidentais esperam que sejam encontradas na EI; e como segunda questão a ser destacada está a escolha da Pedagogia como a maneira menos difícil de receber aprovação nos vestibulares, fato que vai ao encontro da frequente desvalorização do curso e da prática, a qual é considerada sob perspectivas muito mais associadas à competências naturais e vocacionais, do que profissionais e técnicas.*

Ainda com esse trecho em análise, no qual o professor se declara homossexual, é interessante tecer algumas posições sobre sua orientação e como as relações de gênero a concebem dentro da EI. Sabe-se que nessa etapa da EB, a “maternagem” ainda possui marcas muito expressivas, e, ao se admitir a figura masculina dentro desse espaço, assume-se também que há diversas formas de educar e de cuidar, pois, se as mulheres e homens são diferentes entre si – não no sentido de uma relação homens contra mulheres, mas na relação entre os seus pares –, as maneiras de exercer suas práticas também serão e, portanto, “não há um jeito universal masculino ou feminino de cuidar, desconstruindo a ideia de que somente as mães seriam as mais adequadas e responsáveis pela socialização e educação das crianças.” (OLIVEIRA; FINCO, 2020, p. 582).

No entanto, as relações de gênero que rondam essa primeira etapa da educação, além de todos os fatores históricos que a envolvem, entendem que somente mulheres deveriam atuar como docentes desse espaço. Nesse sentido, a figura masculina não somente é entendida como um corpo estranho, como também representa duas grandes ameaças: a da agressividade e a da homossexualidade. Essa última “simboliza a inadequação e, por isso, tende a ser negado ou até mesmo neutralizado, por apresentar características associadas ao feminino e distanciando-se do masculino tido como hegemônico em nossa sociedade” (SANTOS, 2020, p. 66), o que seria prejudicial às crianças, pois o senso comum socialmente construído pressupõe que a sexualidade pode ser “transmitida” às crianças pelos professores homens ou que esses sujeitos são pessoas promíscuas e com idoneidade questionável, devendo se manterem distantes dos pequenos (idem, ibidem).

No entanto, a fala de Pedro não revela essa resistência quanto à sua orientação sexual, nem por parte dos pais, dos colegas ou das crianças. Inclusive, o professor declara que o fato de ser homossexual colaborou em sua aceitação pela comunidade escolar, apesar de ser homem. De acordo com ele, [...] *Eu nunca senti isso [dificuldade em ser aceito pelos pares], na verdade. É porque, gente, talvez eu esbarre em outras questões e tem a questão de gênero, né? **Eu sou menino, mas eu sou gay, né gente, então eu sou super amigo das meninas.** [...] Eu tenho muito mais afinidade com as meninas, eu tenho muito mais liberdade de falar de vários assuntos. [...] Eu não sei se eu sou diferente, talvez eu seja. Talvez, eu não sei, uma hipótese né? **Que por ser gay, eles pensem “ah não, aceitável, está tudo bem ser professor da EI”***,

aí quando é um homem hétero, aí eles talvez gerem esse deslocamento. “Sério, gente, é um homem hétero”, por ser eu talvez não incomode tanto, porque é gay, está tudo bom, é isso. Aí quando é um hétero, talvez gere um desconforto maior, talvez. É uma hipótese. [...] (PEDRO, PROFESSOR) (grifos nossos).

A pergunta lançada aqui é: por que é mais aceitável, na hipótese trazida por Pedro, um professor homossexual na EI, em vez de um professor heterossexual? O entrevistado responde essa questão ao afirmar, em um outro momento da conversa, que [...] *eu tenho essa tendência do que a sociedade diria que é uma postura feminina né? Que é sofrer por amor, que é isso, que é fofinho, que é carinhoso... **eu tenho essa postura que as pessoas julgam que são femininas.** [...] (PEDRO, PROFESSOR) (grifos nossos), portanto, ainda que não perceba, ele admite que essas características, as quais as relações de gênero julgam como femininas, facilitam o seu processo de aceitação na escola, um ambiente também feminizado.*

De acordo com Sayão (2005, p. 66),

O mesmo choque em relação a objetos deslocados de sua função primeira, que nos desequilibram quando aparecem fora de seu lugar interferindo em nossas estruturas simbólicas, pode acontecer quando identificamos sujeitos que estariam aparentemente fora de seus lugares ou espaços cindidos por gênero. A chegada de um homem num espaço dominado por mulheres e supostamente feminino produz uma sensação de deslocamento, desconfiança e incômodo.

Nesse sentido, compreende-se tanto que os traços femininos colaboram para a aceitação de Pedro, de modo a fazê-lo pertencer aquele espaço, como também denunciam que “o local de trabalho não é neutro em relação ao gênero” (idem, ibidem, p. 66), afinal, caso ele demonstrasse atributos tidos como masculinos, provavelmente o processo de acolhimento seria mais penoso e colocaria em dúvida sua competência e idoneidade.

Ao longo da entrevista, o professor discorre a respeito de resistência da equipe em permitir que realize a higiene e troca de fraldas das crianças, como quando relata acerca de uma diretora que gostava não que ele cumprisse essa função, por julgar não ser uma tarefa de homens; ele também pontua sobre os questionamentos levantados pelas famílias sobre quem acompanharia as crianças ao banheiro, além

de destacar a necessidade de conquistar as famílias todos os anos: [...] *no segundo CMEI eu tive que fazer um movimento de mostrar quem sou, de mostrar a que veio* [...] (PEDRO, PROFESSOR), cumprindo, portanto, o estágio comprobatório proposto por Ramos (2011). No entanto, o que chama a atenção em seu discurso, é quando comenta da dificuldade que enfrentara em lidar com a equipe em função da sua personalidade e do trabalho que desempenha nos CMEIs em que estivera.

Ele conta que [...] *A professora ia na minha sala na hora do sono, para mostrar para as professoras como era o meu planejamento, como eu fazia registro... ó, **não é uma posição boa.*** [...] *Vivi muito isso⁴ e tive que pedir para sair de um CMEI por conta disso, porque daí o clima de trabalho ficou insuportável, **tudo o que eu fazia, elas falavam que era para eu me aparecer.*** [...] *Então, nesse CMEI a coisa ficou tão feia, tão desconfortável, que a minha diretora teve uma reunião comigo, daí ela falou assim “Pedro, você já tem um brilho, agora você precisa dividir o brilho com os outros”, e eu tive que ir no Departamento de Educação Infantil conversar com a superintendente de educação, pedindo para que ela autorizasse... porque daí eu fiz um remanejamento e eu não consegui sair da unidade, não consegui ir para onde eu queria... pedindo para ela fazer um extra remanejamento, que ela autorizasse que eu fizesse a mudança de CMEI fora da norma, fora do período, e aí, ela entendendo toda a situação, todo esse contexto, toda essa problemática que estava me envolvendo, elas fizeram uma autorização, essa já não era um ofício, era um extra ofício, autorizando que eu mudasse, que eu fosse e ficasse à disposição do Núcleo para encontrar uma outra unidade, por conta dessa mal estar que estava acontecendo na unidade. [...] muitas pessoas falavam isso mesmo, **como que eu, que era homem, estava fazendo um trabalho que era aparentemente melhor do que as outras professoras e como isso deslocava elas,** como elas faziam sempre o que era na caixinha, e eu estava ali totalmente fora da caixinha, fazendo mega coisas diferentes e como isso provocava elas, né? Deslocava, e elas não enxergavam como isso era uma coisa boa, “vamos seguir o Pedro”, ou “vamos nos inspirar né?”. **Sentiam mais essa questão de ameaça, né?:** “estou aqui me sentindo ameaçada, porque tem um homem fazendo*

⁴ Neste ponto, Pedro está respondendo a uma pergunta a respeito da reação da equipe diante do seu bom desempenho e das ideias “fora da caixa” que ele costuma propor. Ele afirma que sim, já viveu esse tipo de situação, de ter o seu trabalho criticado, pois ele fazia com o que seus pares se sentissem obrigados a repensarem a sua prática.

um trabalho e está sendo elogiado por fazer melhor do que eu faço". (PEDRO, PROFESSOR).

Essas situações relatadas por Pedro podem ser analisadas sob a perspectiva das relações de poder. Inicialmente, é importante entender que os gêneros se definem nas relações sociais estabelecidas entre os sexos e representam uma maneira de significar as relações de poder (SAYÃO, 2005). Posto isso, entende-se que as transformações ou conflitos sociais que se originam de realidades diferentes “fazem parte da dinâmica da transformação política e social em diferentes tempos e lugares, o que implica concordar que homens e mulheres, masculinidades e feminilidades são categorias do gênero articuladas a relações de poder.” (idem, ibidem, p. 58). Por essa razão, ao longo dos anos, foram culturalmente definidos espaços que pertencem a cada um dos gêneros e quais funções lhes cabem: mulheres deve ser mães, cuidar dos filhos e da casa, ao passo que homens devem prover o sustento familiar. (FERREIRA; SILVA; IRALA, 2020).

No entanto, o espaço da Educação Infantil nasceu como algo essencialmente feminino e, portanto, dominado pela mulher. Nesse sentido, se, durante a história, o homem dominou a maioria dos lugares onde esteve, isso não se deu na primeira etapa da Educação Básica. Sendo assim, sua entrada nesse ambiente provocou tanto estranhamento, incerteza quanto desconforto entre as mulheres que ali já estavam, como outrora afirmara Sayão (2005), limitando suas atuações. A essa atitude, a autora, baseada em estudos de Saffioti (2000), emprestará o termo “síndrome do pequeno poder”, a qual reside no fato de as mulheres acreditarem que, por estarem em maior número na EI,

isso lhes conferia determinados poderes. Talvez seja possível pensar aqui em uma relativização do masculino e do feminino, pois, conscientes de seu pouco poder, essas mulheres tratavam de silenciar aquele que seria o único representante masculino naquele grupo e faziam-no de maneira rude e violenta – semelhante às representações do masculino. (SAYÃO, 2005, p. 86).

Esse tipo de situação não somente ocorre com Pedro, como o faz “enfrentar a hegemonia de um grupo social já estabelecido e que, por sua vez, usa de artifícios

diversos para garantir tal hegemonia.” (FERREIRA; SILVA; ILARA, 2020, p. 847). No caso do professor entrevistado, esse grupo tenta concebê-lo como alguém que, em meio a todas as suas ideias inovadoras, atrapalha o trabalho de seus pares, desmerecendo-o e subestimando-o por ser homem. Esse cenário se estabelece, pois, dentro desse contexto, a balança do poder está pendendo para o lado das mulheres, que agora afastam e desvirtuam esse docente homem e fazem com que Pedro eleja como a maior dificuldade que já enfrentara em sua carreira, as relações interpessoais.

Desse modo, podemos pensar que as relações que se constituem nas escolas e instituições de educação infantil, entre o professor recém chegado e as pessoas (coordenação, gestão, demais colegas) que já estão na instituição há mais tempo, elucidam bem esse aspecto, pois por serem já estabelecidas, dispõem de elementos de poder que as favorece e que se tornam ainda mais visíveis à medida que o espaço institucional revela-se genuinamente feminino. (FERREIRA; SILVA; ILARA, 2020, p. 839).

Ao longo da conversa, o professor pontua também que, apesar das dificuldades interpessoais com as quais se depara e das suas características mais femininas, ele possui outros predicados que, teoricamente, pertenceriam somente aos homens: [...] *Mas sabe que tem uma coisa que eu acabei não falando e que eu acho que nós homens temos vantagem na EI? Porque eu não sei se **esse instinto de homem aventureiro**, de se arriscar e tal e tal. Eu já vivenciei alguns episódios, que eu tinha a professora que ela era a mãe, a mais protetora, que ela não permitia que a criança fizesse algumas coisas e que o homem deixa né? Então “sobe, vai subir mesmo! Vai se jogar no chão, vai brincar com lama!”. Eu sou desses, então deixo brincar de areia, suja a bunda de areia, deixa e depois troca. Então se tem que subir ali no lugar que é alto e você quer, vai subir. Foi bem isso, eu tive um filho de uma professora no CMEI, que é minha amiga, e ela ficou louca que eu levei água lá no parque de areia, eles fizeram poças com areia, se sujaram tudo, e **para mim e para as crianças estava okay**, “uhul, festa!”, **mas para ela, estava pensando em sujar, que vai ter que lavar, vai ter que limpar as crianças antes de ir embora**, e que como que eu ia explicar para os pais, sabe? Então eu e outros homens temos tem esse instinto mais livre assim, desprendido do limpar totalmente, tem que estar tudo limpinho, perfeitamente... nós, que temos essa **concepção de infância, que tem que sujar mesmo, tem que experimentar**, mas as outras pessoas não, então talvez*

seja uma diferença, mas agora pensando aqui, que talvez seja uma diferença de concepção de criança, não tão ligada ao gênero. (PEDRO, PROFESSOR) (grifos nossos).

No decorrer da sua fala, o professor destaca algumas características masculinas que ele considera serem uma vantagem da presença do homem na Educação Infantil. Apesar da clara boa intenção em seu discurso, algumas problemáticas saltam aos olhos: considerar o ser aventureiro como um instinto do homem, é similar a entender a candura, o afeto e a maternagem como inerentes à mulher; destacar também que para o homem não é problema o sujar, ao passo que para as mulheres é, é novamente relacionar suas ações ao ambiente doméstico. No entanto, ser aventureiro, demonstrar afeto, preocupar-se com a sujeira são questões que independem do gênero. Logo, essas declarações feitas ao longo da entrevista – resultado de um movimento de reflexão do entrevistado que culmina em uma consideração de que essas diferenças talvez não estejam relacionados ao gênero, mas às concepções de criança e, acrescentando, do experimentar a infância –, merecem atenção, pois podem reforçar relações de gênero que atribuem características e funções específicas ora para os homens, ora para as mulheres.

Por fim, tem-se a declaração do professor de que deseja sair da sala de aula da Educação Infantil para explorar outras possibilidades, [...] *Primeiro, porque eu estou em um **concurso que é o mais desvalorizado** né? Essa é a primeira questão; segundo, **as condições de trabalho na EI, elas são também, se a gente comparar, são as piores**, e aí a gente vai cansando né? São 7 anos que eu estou seguidos com as crianças todos os dias e com turmas cheias, todos os dias, e **eu entrei na EI sabendo que a EI seria uma fase da minha vida**, que eu não ficaria na EI por toda a minha vida, então, hoje, na EB, eu não almejo ser docente na EB e estar em sala de aula. [...] **Hoje, o que me atrai na sala de aula, seria o ES**, tanto que quando eu entrei na EI, eu quis fazer magistério, porque eu achei que seria necessário para ser um professor universitário passar pelas etapas da educação básica para que eu não fosse como alguns professores que eu tive, na pedagogia, que nunca pisaram no chão de sala e estavam na graduação falando coisas que nem sempre eram a realidade. Eles não conseguiam fazer esse link de teoria com a realidade, só estavam no campo da teoria. Então eu queria, naquela época, em 2014, fazer esse movimento: passar pela EB até chegar no ES. [...]* (PEDRO, PROFESSOR) (grifos nossos).

A decisão de Pedro confirma o que apontam Ferreira, Silva e Ilara (2020), ao colocarem que, ainda que esses homens sejam professores por um tempo, é comum eles seguirem para outros cargos, como nas secretarias de educação, coordenação ou supervisão pedagógica.

Sobre esse movimento realizado pelos docentes, percebe-se uma tendência que as relações de gênero têm de conceber o homem como o provedor da casa que deve receber salários mais altos; de enquadrá-los em cargos de liderança e gestão, e de entender que eles devem exercer funções mais valorizadas e com um nível maior de tecnicidade. A partir das aspirações de Pedro, pressupõe-se que somente o Ensino Superior, entre todas as etapas da educação, atenderia a esses três requisitos: remuneração razoável, posição de respeito e de estudos especializados.

3.3 “POR MAIS QUE OS PAIS TENHAM TOTAL CONFIANÇA, MAS TEM GENTE QUE ÀS VEZES DESCONFIA, SABE COMO É, NÉ? COM ESSAS COISAS EU SOU PRECAVIDO, ENTENDE?”: A NATURALIZAÇÃO DE GÊNERO

Jorge tem 50 anos, mora no bairro Barreirinha, em Curitiba, onde nasceu e cresceu, é casado com uma educadora infantil e tem um filho de 22 anos. Atua na Educação Infantil desde 2005, quando prestou concurso em 2004 e entrou na Prefeitura de Curitiba. Este concurso foi o último que poderia entrar tendo apenas o Ensino Médio, sem magistério e educação superior. Durante sua vida escolar, não frequentou a Educação Infantil, entrando diretamente para o Ensino Fundamental, o qual cursou até o Ensino Médio na rede pública - os dois últimos anos do EM estudou na Educação de Jovens e Adultos no período noturno, pois abandonara os estudos na 1ª série do EM para trabalhar, ficando algum tempo sem dar continuidade aos estudos, retornando diretamente para a EJA e terminando a educação básica no ano de 1995.

Com sua entrada no concurso, e com o incentivo de sua esposa, já atuante na EI há 1 ano e meio, houve a oportunidade de cursar Pedagogia à distância pela faculdade Uninter, com um convênio oferecido pela Prefeitura de Curitiba. Concomitantemente a essa oportunidade, surgira também o Programa Proinfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, que se define como

um curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal, para formação de professores de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação, sendo realizado pelo MEC em parceria com os estados e os municípios interessados (PARANÁ, online)

Desse modo, Jorge entrou no curso de Pedagogia e participou deste programa, finalizando ambos no mesmo ano, tendo então a graduação pela Uninter e o magistério pelo Programa Proinfantil. No ano seguinte, Jorge e sua esposa entraram juntos para uma pós-graduação, com especialização em EI.

Quando questionado sobre o motivo pelo qual prestou concurso para a educação, uma vez que disse ter abandonado o trabalho no comércio de um familiar, relata: [...] *you quer fazer um concurso pra procurar estabilidade, né?* [...] (JORGE, PROFESSOR) e em seguida, acrescenta: [...] *Aquela estabilidade do serviço público... Eu não tinha noção nenhuma de educação. Eu só queria ficar tranquilo. A minha geração vem muito do desemprego, sabe? Nossa, aquela situação de que está trabalhando, mas não sabe se vai ficar [...] a insegurança do desemprego era muito grande.* (JORGE, PROFESSOR). Nesta visão, é possível perceber que a busca por um bom salário e a estabilidade financeira se fez presente em parte da sua vida, buscando prestar concursos públicos, sem saber, muitas vezes, o básico necessário para atuar em determinada área. Jorge comentou que não havia um sonho profissional, prestara concurso para várias áreas ofertadas pela prefeitura, tentando ingressar em algum deles em busca de se estabilizar. Foi então que entrou para a educação.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, questionamos se o argumento da estabilidade financeira e a busca por um bom salário estava voltada para o sentido de uma estruturação histórica, onde o homem precisa bancar e prover a casa, aponta que é [...] *mais uma questão de necessidade, devido a sociedade moderna apresentar grandes gastos, do que sustentar a casa. Talvez uma pessoa sozinha se dê melhor, mas quando é casada, ela precisa se articular para ter as coisas com sua família, então cada um sabe que o calo aperta, mas não que o salário seja tão ruim...* [...] (JORGE, PROFESSOR). Além disso, quando indagado se houve críticas ao seguir a profissão de professor, relata que várias vezes ouviu "*you não vai aguentar o rojão*" (JORGE, PROFESSOR), demonstrando a visão de que

Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta 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).

Ao longo da entrevista, foi possível perceber algumas indagações apontadas por Jorge quando questionado sobre o preconceito de gênero e questões estabelecidas em determinadas funções dentro da sala de aula no cotidiano, tratadas como dificuldades ou desafios encontrados no decorrer da trajetória, porém, suas abordagens sempre relataram sobre a existência disso tudo, no entanto, de uma maneira bastante discreta. [...] *Então, eu acho que tive muita sorte... Todo local que eu trabalhei, não percebi, entende? Até esqueci de citar, que no primeiro CMEI que trabalhei, o Marlon também era professor, estudava na Federal e me deu várias dicas. E assim, por ele já estar lá, talvez quando cheguei, a comunidade me recebeu muito bem, fui muito bem aceito, [...] tive muita sorte em todos os locais. De famílias, sinceramente, pode ter tido, mas não se deixavam perceber, [...] hoje, quando as famílias vão fazer matrícula, pelo menos ali no CMEI, eles vão entrando, vendo e observando como funciona, mas assim, se talvez chegar, entregar a criança e me ver ali na porta, sem saber que eu sou o professor, dá aquele susto, principalmente com famílias novas. [...]* (JORGE, PROFESSOR)

Do modo como Jorge expressou esta ideia inicial, logo em seguida ele relata que [...] *eu não gosto de entrar no banheiro com as crianças. Mesmo com os meninos, eu entro ali, dou uma geral e já fico na porta, com as meninas, eu sempre falo assim. Existem algumas necessidades que precisa trocar, ou ajudar no banheiro, eu sempre pedi auxílio das minhas amigas, mas também já limpei as crianças quando têm necessidade ou de dar banho, mas eu sempre coloco que eu evito, por mais que os pais têm total confiança, mas tem gente que às vezes desconfia, sabe como é, né? Com essas coisas eu sou precavido, entende? Esses quesitos, assim... Ou de crianças virem abraçar a gente [...] quando estou perto e junto com outros professores, pode me abraçar, mas quando por exemplo, está no parque e outra professora está*

*fazendo o horário do café, elas vêm e eu falo "não é bom, né?" eu explico e falo pra criança "vem e me abraça depois" eu dou uma desculpinha assim, mas não falo "não me abrace", entende? Precisa se precaver, né? [...] essas questões, eu procuro tomar muito cuidado. [...] (JORGE, PROFESSOR). Inicialmente, Jorge trouxe falas onde afirmou não ter passado por nenhuma dificuldade e/ou desafio por ser homem e estar trabalhando com crianças pequenas, porém, ao dar continuidade com sua fala, demonstra em vários relatos que para evitar possíveis problemas, ele distancia-se de certas ações, como a higienização das crianças, auxílio e apoio durante idas ao banheiro, até mesmo o ato de abraçar uma criança quando está sozinho, sem a presença de algum outro adulto por perto, demonstrando que algumas funções são pertinentes a cada gênero. Justifica-se com o argumento de que *a nossa sociedade [...] não está preparada para ter o homem na educação, principalmente na EI. [...] a sociedade não está preparada pra isso, por isso precisa estar na retaguarda. [...]* (JORGE, PROFESSOR).*

É possível observar que mesmo de forma inconsciente, Jorge delimita as suas ações, de acordo com as diferenças de gênero.

Para indicar os sujeitos diferentes, são mobilizados marcadores simbólicos, materiais e sociais. Há lugares, falas, gestos, profissões, atividades, sentimentos sobre os quais se costuma dizer que são de mulher e não de homens. (LOURO, 2018, p. 65).

Após essa última fala trazida pelo docente, surgiu a curiosidade de saber se essas questões eram impostas por alguém de cargo superior, e se ele tinha a liberdade de desenvolver todas as funções que outra professora teria, e sua resposta foi: [...] *Não, não... Muito pelo contrário, eu que me posiciono assim, já chegaram e me falaram "você não está radicalizando demais?", eu digo que não, é um cuidado que eu tenho. [...]* (JORGE, PROFESSOR) e acrescentou: [...] *uma vez, eu ganhei no par ou ímpar para ver quem ia limpar e trocar a fralda de uma criança, a situação estava crítica. [...]* (JORGE, PROFESSOR) Com esta visão apresentada por ele,

validamos a proposição de que a qualificação do professor deve ultrapassar a questão de gênero e superar os processos de exclusão da atuação masculina no cuidado e educação das crianças. E contribuir para se repensar as sociabilidades estabelecidas entre adultos e crianças e a constituição dessas relações. (MORO; BALDEZ, 2020, p. 25).

Sendo assim, esse sujeito passa a ser capaz de buscar o desenvolvimento pleno das crianças, para que possam crescer em uma sociedade justa, onde a diferenciação de gênero não seja vista e entendida como um preconceito.

Haja vista disso, indo além das questões de gênero, torna-se possível buscar o desenvolvimento pleno das crianças, para que possam crescer em uma sociedade justa, onde a diferenciação de gênero não seja vista e entendida como um preconceito.

Jorge atua na EI há 16 anos, trabalhando desde o início de sua carreira como educador, em instituições públicas, *“A minha experiência me ensinou muita coisa [...] eu tenho orgulho das coisas que eu faço [...] se eu falar a verdade, hoje não me vejo fazendo outras coisas, a não ser estar dentro da sala de aula, junto com as crianças”*. [...] (JORGE, PROFESSOR). Por fim,

faz-se necessário que todos indistintamente, tanto homens quanto mulheres, estejam imbuídos/as do desejo de mudança e que se reconheçam como sujeitos implicados em processos de reconstrução das relações sociais de gênero. Nesse processo, cabe fundamentalmente, a escuta acurada das crianças e o olhar reflexivo sobre as práticas de cuidado e educação, bem como o respeito às diferenças - de qualquer natureza - fazendo com que esta deferência seja, no campo da educação, uma discussão permanente em qualquer uma das etapas de formação das pessoas. (SANTOS; SOARES; BRAGA, 2020, p. 651).

3.4 A CONTRIBUIÇÃO MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, - Lei n. 9.394/96) (BRASIL, 1996) estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, os municípios e estados compreenderam a urgência da abertura de concursos públicos e da contratação de docentes com formação específica para atuar nessa etapa. Esse aumento no número de vagas e a demanda por profissionais, colaborou, segundo Ramos (2011), com a entrada e a elevação na quantidade de homens como docentes de crianças. No entanto, apesar dos esforços, os números seguem aquém do desejado para que a EI deixe de ser considerada um espaço feminino e doméstico.

Sayão (2005, p. 89), em seus estudos, afirma que a sociedade é dividida em dois gêneros: aquele que produz o capital e outro que reproduz a vida humana. “A produção da vida estaria correlacionada com a capacidade reprodutiva das mulheres, com o feminino, sendo socialmente desvalorizada e inferior e a produção da riqueza estaria correlacionada com o masculino sendo mais valorizada.” Haja vista disso, é intuitivo supor que caso os salários dos docentes fossem mais altos, mais homens aceitariam atuar na área. Contudo, esse incentivo não deveria vir de forças financeiras – afinal, há quantos anos as mulheres já reivindicam condições melhores de trabalho? -, mas do entendimento de que a educação é e pode ser praticada tanto por homens quanto por mulheres e que o que está em jogo nesse território são as capacidades de educar, cuidar e ajudar no desenvolvimento integral das crianças.

No entanto, a entrada e permanência desses sujeitos na Educação Infantil vêm encontrando alguns desafios e preconceitos, como bem coloca Ramos (2011) ao sugerir que os professores passam por um estágio comprobatório, no qual, tanto sua competência e idoneidade são colocadas em xeque. É compreensível os receios que tanto os familiares quanto a equipe escolar sentem quando a figura masculina se aproxima de crianças e expressam afeto sobre elas.

Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em 2020, houve uma queda no número de denúncias no atendimento 190 e 180, no entanto, o número de feminicídio aumentou de 49% para 67%, demonstrando de maneira irrefutável, o quanto o machismo e a violência estão enraizados na cultura brasileira (HADDAD; MARQUES; AMORIM, 2020), e não é estranho o medo que acompanha os pais em saber que professores homens acompanharão seus filhos diariamente na escola, afinal

as práticas cotidianas decorrentes de uma sociedade machista também se reproduzem no cotidiano dessas instituições. Se há, por parte de um conjunto de autores/as uma defesa irrestrita da presença masculina na EI, por outro lado, não se pode desconsiderar, em uma sociedade machista e patriarcal como a nossa, os modos violentos como os homens, historicamente, se apropriaram de corpos femininos e infantis. Reconhecer essa herança implica em acionar os mecanismos capazes de evitar a sua reprodução. Dentre esses mecanismos, figuram os cursos de Pedagogia e os próprios espaços institucionais de educação da infância. A Pedagogia pode vir a cumprir um papel educativo anti-machista que emane das mãos e cabeças não só de mulheres, mas de homens também. A creche e a pré-escola, como

produtoras históricas dos corpos, têm força motriz para sustentar um processo educativo não violento e de responsabilidade coletiva de uns sobre os outros. (HADDAD; MARQUES; AMORIM, 2020, p. 428).

Nesse sentido, estimular a entrada dos homens na Educação Infantil não se resume em fechar os olhos para os dados ou ignorar que a cultura brasileira é impregnada de machismo e patriarcalismos, mas que essas duas máculas afetam todos os espaços, sejam eles da educação ou não. A maneira de lutar contra elas não está no afastamento dos homens do território do educar e cuidar, colaborando a perpetuar essas práticas, mas em um trabalho que busque desconstruir a divisão de funções em gênero e desnaturalizar abusos.

A entrada de homens em um espaço predominantemente feminino contribui para o rompimento de fronteiras que limitam profissões a determinados sexos, pois eles

perturbam as masculinidades e feminilidades heteronormativas, embaralham noções tradicionais e, embora atuem, ainda, sob os olhares de objeção, dúvida e suspeita, sua presença em creches e pré-escolas faz despontar representações que tencionam estereótipos de gênero e de sexualidade na comunidade educativa de creches e pré-escolas, engendrando novas posturas e relações. (OLIVEIRA; FINCO, 2020, p. 598).

Além disso, a presença desses sujeitos evidencia a escassez de homens na Educação Infantil, colabora para a valorização dos profissionais da área, amplia noções de masculinidade entre as crianças, que podem explorar as possibilidades de produção e reprodução de suas representações (SANTOS, 2020), as ajuda a perceber, de maneira ativa, as diferenças e distinções entre feminilidades e masculinidades a partir de situações heterossociais, que, quando desenvolvidas por um professor que compreende seu papel como agente transformador, pode facilitar o processo de neutralização de gênero, colaborando para um projeto educativo emancipador (SANTOS, SOARES, BRAGA, 2020).

No entanto, para que de fato haja uma política de equidade de gênero dentro da Educação Infantil, não é suficiente a abertura de vagas ou o aumento salarial. É necessário ainda,

que todos indistintamente, tanto homens quanto mulheres, estejam imbuídos/as do desejo de mudança e que se reconheçam como sujeitos implicados em processos de reconstrução das relações sociais de gênero. Nesse processo, cabe fundamentalmente, a escuta acurada das crianças e o olhar reflexivo sobre as práticas de cuidado e educação, bem como o respeito às diferenças - de qualquer natureza - fazendo com que esta deferência seja, no campo da educação, uma discussão permanente em qualquer uma das etapas de formação das pessoas. (SANTOS, SOARES, BRAGA, 2020, p. 651).

Desse modo, a Educação Infantil se configurará como um espaço que não pertence a um gênero específico, mas a todos que desejarem atuar nela de maneira séria e fazê-la “um espaço de profissionais do magistério, que necessitam de uma formação e conhecimento profundo para ocuparem este lugar” (MORO; BALDEZ, 2020, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o campo da educação, quando consideramos o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e outras modalidades de ensino, apresente uma forte presença masculina, existe um território que se mostra resistente a ela: a Educação Infantil, que nasceu como um lugar feminino. Essa prevalência é evidência de uma série de processos, tanto histórico quanto culturais que, dentro de uma sociedade cristã e patriarcal, determinaram a primeira etapa da educação como pertencente às mulheres, em razão de uma suposição de que essa possui vocação para cuidar da casa, das crianças e da família. Logo, a educação e o cuidar de crianças pequenas fica atrelado a essa maternagem, que além de subestimar a prática docente, através dos baixos salários, da desvalorização da profissão no mercado de trabalho e dos anos em que não recebera incentivos técnicos e pedagógicos suficientes, afasta os homens da função de professores, os quais, veem seu trabalho ainda mais limitado quando surgem Projetos de Lei, como o 1.174/19, que limita as funções que podem exercer dentro da educação infantil.

Uma das justificativas para isso está na ideia de que cuidar de crianças não é trabalho masculino, ora porque as relações de gênero compreendem que essa é uma função das mulheres e não dos homens – a esses cabe a função de trabalhar e sustentar a casa -, ora porque entendem essa figura como uma ameaça à segurança dos alunos e, sobretudo, de seus corpos.

Sendo assim, analisar as entrevistas foi uma forma tanto de dar rosto e identidade a esses 3,6% de professores que não se abatem diante dos desafios da rotina escolar, bem como de compreender quais são os obstáculos relacionados ao gênero que precisam enfrentar, como o fazem e o que pensam a respeito da sua prática. Desse modo, percebeu-se que entre eles ainda há quem entenda a desigualdade de gênero na profissão como algo natural, tão natural, que não percebe que ela está presente nas atribuições que recusa ou que aceita realizar em sua rotina (Jorge); há quem entenda que ser professor homem exige muito mais trabalho do que uma professora mulher executaria, pois sabe, que durante todo o tempo, precisa conquistar famílias e atestar sua idoneidade moral e competência pedagógica (João); por último, há aquele que deixa evidente as relações de poder que se estabelecem no

interior da escola, tão dominado pelas mulheres que agora precisam lidar com a figura do homem (Pedro).

De qualquer forma, os três relatos evidenciam que ainda é muito tímida a participação masculina na Educação Infantil, em razão de inúmeros fatores, que não irão mudar através, simplesmente, de políticas que coloquem esses sujeitos como docentes de crianças pequenas. Aparentemente, a equidade nas relações de gênero só será alcançada quando esses homens se entenderem como agentes de transformações em comunhão a ações político-educativas que atinjam a cultura machista e patriarcal e transforme o pensamento dominante, de modo a destacar a importância da presença masculina na EI como forma de neutralizar as relações de gênero e ressignificá-las, de modo que esses espaços não sejam espaços de mulheres somente porque elas podem ser mães ou cuidar da casa, mas como um espaço de todos aqueles capazes de educar, cuidar e atuar pedagogicamente visando o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, em relação ao problema que originou esta pesquisa, consideramos que a Educação Infantil configura-se como um espaço desafiador para a entrada e a permanência de professores homens, uma vez que ela impõe obstáculos relacionados à constante subestimação da idoneidade e da competência pedagógica desse sujeito quando em sala de aula, à relações de poder que se estabelecem entre os colegas de trabalho e à desconstrução das relações de gênero que dominam esse espaço e atribuem funções a partir de uma divisão dos sexos, cultural e historicamente estabelecida. Essa constatação evidencia a necessidade de trabalhos no campo educacional que desconstruam essas relações, fazendo com que esses sujeitos se percebam como agentes transformadores de uma realidade pautada no abuso, no patriarcado e no machismo. Desse modo, os professores homens não precisarão ser afastados desses espaços, pois esse parece ser um dos principais pilares que sustenta as relações de gênero quando se analisa a prática docente na Educação Infantil.

A discussão a respeito da presença masculina na Educação Infantil na posição de professores mostrou-se ainda bastante tímida, podendo ser desdobrada e investigada sob muitos aspectos. Haja vista na perspectiva adotada nesta pesquisa, seria interessante, para estudos futuros, conhecer e analisar o ponto de vista dos pais, colegas de profissão e das crianças sobre a presença do professor homem na primeira

etapa da Educação Básica; quais as contribuições que a figura masculina representa na formação da criança, como essa distinção de gênero é construída dentro do ambiente da sala de aula e como esse professor poderia ser trazido para o espaço da Educação Infantil, isto é, o que precisa ser desconstruído e como isso pode acontecer.

REFERÊNCIAS

BRAGA, G. As mulheres no contexto das sociedades ocidentais: uma luta por igualdade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 10, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1560>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 27894, 23 dez. 1996.

CARVALHO, M. M. C. de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998. 505 p.

CAMARGO, L. P. **O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no cotidiano da Educação Infantil**: relações entre docência e religião? 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2019.

DURÃES, S. J. A. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, jan./mar. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Lpy3mZTfW9yBMs9Bth9DVqH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

FARIA, T. C. L. de. Magistério no Brasil: profissão feminina e masculina. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 10, v.10, n.19 (10), p. 40-51, jul/dez 2016. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/930>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

FERREIRA, E.; SILVA, C.; IRALA, C. “A sua vaga é pra zelador, não é?”. O lugar do homem na docência da educação infantil: desafios e tensões. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 833-851, jul./dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/75668>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

HADDAD, L.; MARQUES, C.; AMORIM, L. “Eu acho estranho!” Compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da educação infantil. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 404-436, jul./dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/76126>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

HAHNER, J. E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização no magistério no século XIX. **Estudos Femininos**, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200010>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

LIRA, A. C. M.; BERNARDIM, G. de P. O profissional do gênero masculino na Educação Infantil: com a palavra, pais e professores. **Poiésis**, Tubarão, v. 9, n. 15, p. 80-97, Jan/Jun 2015. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2819>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

_____, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 25 maio 2018. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

_____, G. L. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

MORO, C.; BALDEZ, E. “E onde vês, eu não vislumbro razão” – Homens, infância e educação infantil em interlocução. In: MORO, C; BALDEZ, E. (Orgs.) **EnLaces no debate sobre infância e educação infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 21-38.

OLIVEIRA, V. E. M.; FINCO, D. “Enfrentei muitas tempestades como professor de Educação Infantil: um debate sobre identidade docente e homossexualidade masculina. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 580-604, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/75710>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná. **Programas e Projetos – Proinfantil**. Secretaria de Educação. Curitiba. Disponível em: Programas e Projetos - Proinfantil - Gestão Escolar (diaadia.pr.gov.br). Acesso em: 15 nov. 2021.

PASSOS, R; MACEDO, A. Afeto é palavra masculina: experiências de um estagiário da Educação Infantil no recôncavo da Bahia. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/75741>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – M.G.** 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SAYÃO, D. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, S. V. S. dos. A estranha presença de professores homens na Educação Infantil: considerações sobre o masculino em creches e pré-escolas. In: MORO, C; BALDEZ, E. (Orgs.). **EnLaces no debate sobre infância e educação infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 53-84.

VALERIO, T. F. **Associação Brasileira de Educação: as Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928–1942).** 2013. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41479>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

VASCONCELOS, D. C.; BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. O professor homem na Educação Infantil: o que pensam pais, mães e educadoras? **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 480-506, jul./dez., 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/76047/44570>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203 – 220, ago/dez. 2014. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ANEXO I – PROJETO DE LEI 1174/2019

PROJETO DE LEI Nº 1174, DE 2019

Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º - Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Artigo 2º - As atividades pedagógicas e aquelas que não impliquem cuidado íntimo com as crianças poderão ser desempenhadas por profissionais de ambos os sexos.

Artigo 3º - Os profissionais do sexo masculino que, na data da publicação desta lei, forem responsáveis pelos cuidados íntimos com as crianças serão reaproveitados em outras atividades compatíveis com o cargo que ocupam, sem sofrer prejuízos em sua remuneração.

Artigo 4º - No Ensino Fundamental I, quando necessitarem de auxílio para usar o banheiro, as crianças serão acompanhadas exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Artigo 5º - O disposto nesta lei também se aplica aos cuidadores das crianças com necessidades especiais.

Artigo 6º - Esta lei entra em vigor na data da publicação.

JUSTIFICATIVA

Em outubro do ano corrente, a primeira subscritora da presente propositura recebeu mensagem de uma mãe, noticiando que, em Araçatuba, por força de lei municipal, homens haviam sido admitidos em concurso, para tratar dos cuidados íntimos com crianças nas instituições públicas de ensino infantil.

Na mensagem, a mãe se dizia insegura para trabalhar e solicitava auxílio, por temer ser sua criança vítima de algum tipo de abuso sexual.

Em uma breve consulta, foi possível constatar que a munícipe estava a falar da Lei Complementar 260/17, que criou o cargo de agente escolar, com funções amplas, incluindo algumas referentes aos cuidados íntimos com os alunos.

Em busca na imprensa, constatou-se que o desconforto não se restringia a uma única mãe, tendo a Deputada, que recebeu o e-mail, abordado o tema em Plenário, aduzindo que o Prefeito poderia tentar redistribuir as funções, de forma a tirar os homens de atividades como banhos, troca de fraldas, atribuindo-lhes as demais missões previstas na lei.

Muitas são as notícias locais, evidenciando o inconformismo da população com a situação. Confira-se em:
<https://www.hojemais.com.br/aracatuba/noticia/politica/maes-protestam-contra-homens-dando-banho-em-bebes-em-creches>

Ocorre que municípios de outras Cidades do Estado de São Paulo fizeram contato com a Parlamentar, evidenciando que a situação não seria exclusividade de Araçatuba, sendo certo que nova busca na Imprensa mostrou que, já há alguns anos, o tema incomoda muitas famílias paulistas. Confira-se em:
<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/03/1602955-homens-em-creches-causam-revolta-dos-pais-no-interior-de-sp.shtml>; e em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/03/pais-criticam-contratacao-de-homens-nas-escolas-infantis-de-barretos-sp.html>

A Parlamentar buscou a opinião das demais colegas que assinam este Projeto e, juntas, entenderam ser necessário elaborar uma lei para garantir a tranquilidade desejada por toda família que deixa sua criança em uma instituição de ensino, pública ou privada.

Daí nasce a iniciativa de reservar algumas atividades a profissionais do sexo feminino, destacando-se que o rol de atribuições previstas na lei municipal que suscitou a polêmica é extenso o suficiente para que todos os funcionários tenham muito trabalho.

Com efeito, a fim de evidenciar que a lei que ora se propõe não causará transtorno às autoridades locais, listam-se as funções constantes do cargo de agente escolar, instituído pela lei do município de Araçatuba:

- “a) desenvolver atividades voltadas à organização escolar nos momentos em que não estiver em atividades com os alunos;
- b) auxiliar no atendimento à comunidade escolar nos momentos em que não estiver em atividades com os alunos;
- c) executar trabalhos de digitação e reprografia das áreas administrativa e pedagógica nos momentos em que não estiver em atividades com os alunos;
- d) separar e proceder a entrega de materiais pedagógicos conforme solicitação dos professores/coordenação/direção;
- e) controlar a movimentação de alunos no recinto da escola, em suas imediações e na entrada e saída da unidade escolar, zelando pela segurança e orientando-os quanto às normas de comportamento;
- f) acompanhar e orientar os alunos nos horários de intervalos de aula;
- g) orientar e acompanhar os alunos em atividades ao ar livre e extraclases;
- h) zelar pela segurança dos alunos, cuidando para que não se envolvam em situações perigosas;
- i) inspecionar comportamento dos alunos no ambiente escolar e durante o

transporte, cuidando e zelando pela segurança destes:

i) controlar entrada e saída dos alunos no transporte, conferindo quantidade de alunos presentes;

k) desenvolver atividades que estimulem a aquisição de hábitos de higiene e saúde pelos alunos;

l) dar banho nos bebês, nas crianças de período integral, nas crianças com necessidades especiais e, quando necessário, nas demais crianças da unidade escolar;

m) acompanhar, orientar e completar o banho das crianças que, por serem autônomas, já o fazem sem a participação de um adulto;

n) trocar fraldas e roupas das crianças que necessitarem;

o) executar, orientar e acompanhar a troca de roupas pelas crianças, estimulando para que, gradativamente, elas conquistem autonomia e passem a realizar essas atividades sozinhas;

p) incentivar e auxiliar, quando necessário, a criança a ingerir os diversos alimentos oferecidos no cardápio da unidade escolar, respeitando seu ritmo e paladar;

q) desenvolver atividades que estimulem a aquisição de hábitos alimentares adequados pelas crianças;

r) zelar pela organização nos momentos de refeições dos alunos;

s) orientar e acompanhar a escovação de dentes das crianças;

t) acompanhar o sono/repouso das crianças, permanecendo, pelo menos um agente escolar, em vigília, durante todo o período do sono/repouso;

u) auxiliar o professor da classe com matrícula de aluno com deficiência acentuada (física, visual ou múltipla), para que o educando consiga participar das atividades desenvolvidas pelo professor titular, em sala de aula ou fora dela;

v) cuidar da higiene pessoal do aluno com deficiência acentuada, ou seja, trocas de fraldas e roupas, banhos, limpeza de sialorreia e de outras excreções/secreções, quantas vezes forem necessárias;

w) oferecer e acompanhar a alimentação do aluno com deficiência acentuada, de acordo com orientações;

x) auxiliar na locomoção do aluno com deficiência acentuada e demais atividades motoras;

y) realizar as orientações e procedimentos recebidos dos profissionais que atendem ao aluno com deficiência acentuada;

z) executar tarefas delegadas pelo diretor da unidade escolar, no âmbito de sua área de atuação;

aa) executar os serviços com desempenho, zelo e presteza;

bb) participar de cursos de formação contínua em serviço e de outros relacionados a sua área de atuação;

cc) zelar e conservar todos os equipamentos e bens públicos que estiverem sob o domínio de sua área de atuação;

dd) apoiar o diretor da UE na identificação dos reparos necessários nos ambientes escolares e nas providências cabíveis para a devida manutenção imediata;

ee) controlar o patrimônio juntamente com o diretor da UE;

ff) cumprir as determinações superiores, representando, imediatamente e por escrito, quando forem manifestamente ilegais:
gg) executar serviços afins."

(<https://leismunicipais.com.br/a/sp/a/aracatuba/lei-complementar/2017/26/260/lei-complementar-n-260-2017-cria-o-cargo-de-agente-escolar-no-quadro-de-pessoal-da-prefeitura-municipal-de-aracatuba-instituido-pela-lei-complementar-n-87-01-altera-e-acrescenta-dispositivos-a-lei-complementar-n-204-09>).

Nota-se que, das dezenas de funções acima listadas, apenas algumas poucas ficariam restritas a profissionais do sexo feminino. Para restar mais visível, as atribuições passíveis de serem realizadas por homens foram grifadas.

Reservar atividades como banho, troca de fralda, troca de roupa e acompanhamento em banheiro a profissionais do sexo feminino não constitui discriminação.

A lei ora proposta não implica dizer que todos os homens são abusadores. Muito ao contrário, sabe-se que há homens e também mulheres abusadoras, sendo certo que os abusos não se restringem ao âmbito sexual. No entanto, até em virtude de os abusos praticados por homens terem efeitos mais danosos, em regra, os registros de estupros de vulneráveis mostram autores do sexo masculino.

Com efeito, o Termo de Cooperação da Secretaria da Segurança Pública e da Secretaria da Educação, relativamente ao Projeto Conhecer para Prevenir, mostra que mais de 90% dos autores dos crimes sexuais notificados são homens (cópia do termo, compilando dados referentes a 2017, instrui a presente propositura).

Além dos dados estatísticos dos órgãos de repressão, psiquiatras que se dedicam ao estudo do perfil do agressor sexual de crianças afirmam, categoricamente, que em regra os agressores são homens. (Antonio Pádua Serafim, Fabiane Saffi, Sérgio Paulo Rigonatti, Ilana Casoy e Daniel Martins de Barros. Revista de Psiquiatria Clínica, v. 36, n. 3, São Paulo, 2009. Perfil Psicológico e comportamental de agressores sexuais de crianças, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832009000300004).

Diante desse contexto, tem-se que a lei que ora se propõe não condena os homens antecipadamente, apenas impõe medidas preventivas, objetivando evitar riscos às crianças, bem como aos próprios profissionais, pois o medo das famílias pode ensejar mal entendidos e acusações infundadas.

Sim, a lei que se roga a esta Casa aprovar protege as crianças e também profissionais do sexo masculino, que serão retirados de situações que podem gerar alguma dúvida acerca da prática de atos, passíveis de serem caracterizados como estupro de vulnerável.

A esse respeito, imperioso consignar que, em 2009, a legislação penal que trata dos crimes contra a dignidade sexual sofreu intensa modificação, sendo certo que quaisquer atos tomados como libidinosos podem caracterizar estupro de vulnerável, com penas da ordem de 8 a 15 anos de reclusão. Passar a mão na vagina de uma criança dá margem a tal punição. Indaga-se: “como um agente vai dar banho em uma

menininha sem lavar (com a própria mão) sua pequena vagina?”. Mais: “como garantir que a família não vá interpretar esse ato corriqueiro como um abuso, diante do relato da filha?”. Resta evidente que a lei ora proposta constitui medida de proteção também para os profissionais do sexo masculino! A partir de sua aprovação, o profissional do sexo masculino poderá se negar a desempenhar atividades relacionadas aos cuidados íntimos com as crianças.

Na redação proposta, evitou-se fazer referência à denominação “agente”, pois as várias Cidades do Estado de São Paulo adotam nomenclaturas diversas. A Lei Complementar 399/19, por exemplo, recentemente publicada em Barretos, atribui as funções acima listadas aos “Auxiliares de Cuidados Diários”. Desse modo, fez-se menção direta às atividades de exclusividade do sexo feminino.

É bem verdade que os muitos estudos referentes ao estupro de vulneráveis revelam que, infelizmente, a maior parte dos crimes ocorre no seio familiar da vítima, de forma que se poderia alegar ser a norma ora proposta hipócrita, por não proteger a criança do risco existente em casa.

Muito embora se compreenda a objeção, o fato de, eventualmente, a criança vivenciar risco no ambiente familiar não justifica submetê-la a risco também no ambiente escolar! Cumpra aos poderes constituídos trabalhar para preservar, ao máximo, o bem maior da nação: justamente as crianças!

Ademais, impossível esquecer o célebre caso da “Escola Base”, em que uma criança, ao que tudo indica, sofria abusos em casa e, a fim de proteger o verdadeiro autor dos crimes, os atos foram atribuídos aos responsáveis pela educação. Quando a verdade surgiu, a escolinha já estava acabada.

Houvesse bom senso, a presente lei seria desnecessária. Mas como as autoridades insistem em não circunscrever as incumbências masculinas, imperioso criar uma norma nesse sentido, consignando-se, desde já, que este projeto deve tramitar em regime de urgência, pois a situação se revela urgente!

As autoridades que insistem em manter homens nas atividades que, nesta oportunidade, pretende-se limitar às mulheres, aduzem que sempre houve o pleito de dividir as tarefas de cuidado com as crianças, entre homens e mulheres. Ao ver dessas autoridades, uma norma como a que se apresenta seria um “retrocesso”, ensejando discriminação também contra as mulheres, que voltariam a ser vistas como profissionais de “cuidado”.

Em resumo, acusam o presente projeto de ser, a um só tempo, discriminatório com os homens e discriminatório com as mulheres.

Responde-se a tal acusação, asseverando que o pleito de divisão de tarefas diz com as atividades familiares. As mulheres sempre lutaram (e lutam) para que seus parceiros também se responsabilizassem pelos afazeres domésticos e pelos cuidados com os próprios filhos. Não se pode, automaticamente, transportar essa discussão para o âmbito escolar!

Quando a mãe pede que seu parceiro ajude com as crianças, ela está querendo que o pai se responsabilize, não qualquer outro homem. Parece lógico! Aliás, muitas mulheres ouvidas pela Imprensa foram categóricas ao dizer que ensinam suas

crianças a não deixar homens as tocarem e, agora, a escola contrata homens para lhes banhar!

O argumento de que homens também são pediatras não pode diminuir a importância da lei que ora se propõe. Isso porque, em regra, os pediatras cuidam das crianças ao lado de seus genitores e, na escola, as crianças são deixadas aos cuidados desacompanhados dos profissionais contratados. Ademais, o trabalho do pediatra não necessariamente envolve contato íntimo. Quanto aos enfermeiros, estes são treinados especificamente para as atividades que desempenham.

Fato é que ainda que se entenda que a norma ora proposta tem algum conteúdo discriminatório, o intuito de proteger as crianças, que devem ser nossa prioridade, justifica enfrentar resistências..

Em outras palavras, as subscritoras da presente refutam a ideia de que este projeto seria discriminatório para com quem quer que seja. Porém, preocupam-se menos com essa designação. Melhor estar entre os politicamente incorretos e proteger as crianças, do que figurar entre os politicamente corretos e tentar remediar depois do mal feito.

Foi justamente o fim de prevenir abusos contra as mulheres presas que ensejou a edição da Lei 12.121/09, obrigando todos os presídios femininos a alterar seus quadros, para ter apenas profissionais do sexo feminino. Ora, ninguém ousa falar em discriminação contra os homens, no caso das mulheres presas; por conseguinte, não há motivos para falar em discriminação, nesta oportunidade. As presas são adultas e têm capacidade para se manifestar e noticiar eventual abuso, crianças de tenra idade não têm.

Prevenir implica diminuir riscos. É isso que a propositura ora apresentada à Assembleia Legislativa de São Paulo busca fazer. Roga-se o apoio dos nobres pares para este fim.

Sala das Sessões, em 15/10/2019.

a) Janaina Paschoal – PSL a) Leticia Aguiar – PSL a) Valeria Bolsonaro - PSL