

PENSAR A DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Raimundo José Pereira da Silva^{ID¹} e *Eliúde Costa Pereira*^{ID²}

Resumo

O presente estudo trata da docência masculina na Educação Infantil e os diferentes processos discursivos, oriundos de pais, agentes educacionais etc., que tentam mostrar a naturalização da mulher na educação e no cuidado com as crianças pequenas. O tema surgiu em meio às experiências e práticas docentes evidenciadas durante o estágio supervisionado na primeira etapa da educação básica, resultando em uma pesquisa que objetivou analisar a docência masculina na Educação Infantil a partir da compreensão teórico-metodológica dos Estudos Culturais em Educação, sobre a problematização das ideias de infância, Educação Infantil, gênero e sexualidade. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica, tendo como base teórica autores como Sayão, Ramos, Felipe, Louro, Vianna, dentre outros que problematizam essa temática. Como resultado, constatou-se que os trabalhos e pesquisas desses(as) autores(as) evidenciam que a docência masculina na Educação Infantil ainda se processa em meio a intensas discussões associadas, principalmente à mulher, à maternidade e à vocação. Nesse sentido, essas concepções acabam reforçando, ainda mais, a presença significativa das mulheres na educação e no cuidado com as crianças pequenas. Por outro lado, à docência masculina ainda continua sendo alvo de especulações e de medo por parte da sociedade e das suas instituições sociais educativas.

Palavras-chave: Docência masculina; Feminização do magistério; Relações de gênero.

THINKING ABOUT MALE TEACHING IN CHILDHOOD EDUCATION BASED ON CULTURAL STUDIES IN EDUCATION

Abstract

This article deals with male teaching in Early Childhood Education and the different discursive processes, coming from parents, educational agents, etc., that try to show the naturalization of women in education and care for young children. The theme emerged in the midst of teaching experiences and practices evidenced during the supervised internship in the first stage of basic education,

¹Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCSEX).

²Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor e pesquisador da Rede Estadual de Ensino do Maranhão com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA). Professor de Pós-Graduação Lato sensu do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF/MA).



resulting in a research that aimed to analyze male teaching in Early Childhood Education from the theoretical-methodological understanding of Cultural Studies in Education, on the questioning of ideas of childhood, Early Childhood Education, gender and sexuality. For that, a bibliographic research was carried out, having as theoretical basis authors such as Sayão, Ramos, Felipe, Louro, Vianna, among others that problematize this theme. As a result, it was found that the works and research of these authors argue that male teaching in Early Childhood Education still takes place in the midst of intense discussions associated, mainly with women, motherhood and vocation. In this sense, these conceptions thus end up reinforcing, even more, the significant presence of women in the education and care of young children. On the other hand, male teaching is still the target of speculation and fear on the part of society and its social educational institutions.

Keywords: Male teaching; Feminization of the teaching profession; Gender relations.

1. Introdução

A discussão da docência masculina na Educação Infantil apresenta-se de maneira complexa e estigmatizante. Existem diferentes processos discursivos que tentam mostrar a naturalização da mulher na educação e no cuidado com as crianças pequenas, criando a concepção de predestinação e vocação da mulher ao ensino infantil.

Há ainda uma alta expectativa em relação às mulheres na Educação Infantil, já em relação aos homens, uma subestimação, colocando em questionamento a habilidade destes em relação ao cuidado com as crianças pequenas. Isso se deve ao fato de, ao longo da história, terem sido produzidas concepções vinculadas ao papel de cada gênero, ensinando como ser masculino e feminino.

No contexto da educação escolar, o ensino a crianças pequenas constituiu-se historicamente uma atividade feminina. Essa construção não se deu apenas pela associação da mulher à maternidade, mas devido a outras questões sociais e culturais que legitimaram a mulher como mais apropriada a essa função.

Diante disso, diferentes discursos (de pais, de agentes educacionais, etc.) têm servido para reafirmar a presença feminina na Educação Infantil, operando na lógica da desigualdade de gênero, uma vez que os homens são colocados em constante provação, principalmente em relação à sua conduta sexual, com argumento de que os docentes poderiam causar às crianças violência física e sexual, assim como de que eles não seriam bem vistos pelos familiares das crianças, agravando ainda mais a inserção desses profissionais no processo educacional (SAYÃO, 2005).

Assim, a pesquisa bibliográfica realizada em materiais diversos, tais como artigos de periódicos, capítulos de livros e em livros de pesquisadores(as) do

campo pós-crítico em educação, a partir dos Estudos Culturais em Educação, em sua vertente pós-estruturalista, entre outros(as) autores(as), contribuiu para a problematização sobre os discursos que são produzidos em relação à docência masculina na Educação Infantil, e os desdobramentos acerca da profissão no contexto social, histórico e cultural.

Os discursos são práticas sociais que formam praticamente os objetos de que se falam e estão articulados com os poderes (FOUCAULT, 1996). No contexto da docência, os discursos que dizem “verdades” sobre a docência masculina, como por exemplo, que homens não devem cuidar das crianças pequenas e educá-las, pois isso constitui um trabalho feminino, resultam de um conjunto de processos sociais e culturais que tentam se apresentar como um padrão daquilo que se identifica como masculino e/ou feminino, consolidando os discursos, as representações e as marcas de gênero (GOELLNER, 2013; FOUCAULT, 1996; LOURO, 2014).

A produção teórica, sobretudo de Sayão (2002, 2005); Ramos (2011, 2017); Felipe (2000, 2006); Louro (2007, 2014); Vianna e Ridenti (1998), Vianna (2002, 2016), dentre outros, tem evidenciado diferentes demarcações discursivas que colaboram para as práticas de exclusão da docência masculina na Educação Infantil. Essas construções atravessam as relações de gênero e se estabelecem com os pais, colegas de trabalho, estruturas de ensino e o currículo, porque sutilmente ainda se reproduzem dinâmicas de poder e de gênero que legitimam a educação e o cuidado com crianças pequenas como atributos exclusivamente femininos.

Tais questões precisam ser ampliadas, discutidas e pensadas na formação de professores(as). Nesse sentido, problematizar à docência masculina na Educação Infantil requer escutas e olhares sensíveis para os discursos que fundamentam a produção de sentidos e dão abertura para ordens disciplinadoras e normalizantes de gênero. Discutir essas questões fortalece o sentido da alteridade e do respeito mútuo pelas pessoas, além de contribuir para demarcar o espaço da liberdade e do aprendizado coletivo, de modo que essas discussões também oferecem meios para problematizar que tipos de discursos são utilizados para definir normas de gêneros na escola (LOURO, 2014; SÁ-SILVA, SILVA, 2018).

2. Procedimento teórico-metodológico

O trabalho é de cunho teórico e foi construído a partir de pesquisa bibliográfica, reunindo textos que passaram por um processo de leitura profunda e de sistematização de ideias, reflexões e análise crítica. De acordo com Minayo (2013), a pesquisa bibliográfica contribui para a construção de outras formas de entendimento de um determinado assunto, pois ela se concentra na análise de produções teóricas realizadas por diferentes autores. Conforme Gil (2012), ela é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos.

Para Marconi e Lakatos (2011, p. 57), a pesquisa bibliográfica “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]”. Sua

finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito”. Dessa forma, vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica é de grande contribuição ao pesquisador, seja na obtenção de conhecimento, seja na efetividade da busca, por meio de materiais que já foram catalogados em acervos de bibliotecas, editoras, na internet e em outros dispositivos de mídia.

Com base nesses princípios, pode-se afirmar que a relevância da pesquisa bibliográfica está no fato de oferecer uma cobertura mais abrangente do que a exploração direta do objeto de estudo (GIL, 2012). Nesse caso, a análise bibliográfica produziu fundamentos que possibilitaram melhor compreensão sobre as discussões atinentes ao objeto em questão, uma vez que a pesquisa bibliográfica busca identificar pontos fulcrais na problematização das ideias.

Assim, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico (livros, artigos, dissertações, teses, etc.), sistematização e seleção dos textos; fichamentos e teorização. Os textos foram selecionados levando em consideração as palavras-chave: feminização do magistério, estudos culturais e docência masculina. Após essa seleção, foram lidos e extraídos conteúdos relevantes para a teorização.

A construção deste texto apoiou-se nos Estudos Culturais em Educação, por se acreditar que, por ser um assunto multifacetado e que gera inúmeras discussões as quais atravessam a prática docente, possibilitou abordar de maneira crítica e plural tais implicações que a nossa sociedade impõe constantemente no campo pedagógico e escolar. Portanto, ao analisar as informações oriundas dos textos dos(as) autores(as) estudados, notou-se que os docentes são discriminados e estigmatizados de maneira muito preconceituosa, por meio de práticas de afastamento do docente de atividades com as crianças pequenas.

Isso posto, os Estudos Culturais se tornam fundamentais na discussão deste assunto por constituírem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas nas diversas áreas do conhecimento, com intuito de desmitificar/ressignificar conceitos, principalmente os advindos da cultura. As teorizações realizadas por esse campo de estudos colocam em evidência o caráter constitutivo e produtivo da cultura, seus interesses sociais e a forma de organização social estabelecidas entre os diferentes grupos sociais.

Cabe salientar que os Estudos Culturais são de origem britânica e surgiram com a criação do Centro de Estudos Contemporâneos da Cultura (*Centre for Contemporary Cultural Studies - CCCS*) com o objetivo de “[...] analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38).

No Brasil, os Estudos Culturais vêm se ampliando gradativamente no cenário educacional, influenciando diferentes modos de pensar a educação pelos(as) pesquisadores(as). Assim, Mayer e Paraíso (2012, p. 17) consideram que “[...] o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria de ziguezaguear.

Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, “desconfiar”, buscando por meio da análise cultural, a tarefa de expor e desconstruir esse processo de naturalização (SILVA, 1999).

Dessa forma, percebe-se que os Estudos Culturais abordam a importância de se analisar na sociedade diferentes contextos e práticas culturais, os padrões de comportamento e ideias compartilhadas por grupos sociais, expressos, por exemplo, em livros, revistas, músicas, etc., e que operam saberes e práticas normatizados de gênero. Tais artefatos culturais, conforme Sabat (2001), são atravessados por diferentes pedagogias que implicam no processo educacional em relação às questões de gênero, sexualidade, identidade, cultura, raça, etnia, etc.

Os Estudos Culturais em Educação, juntamente com o pensamento pós-estruturalista, se apropriam de diferentes estudos para suas investigações, principalmente dos estudos foucaultianos (LOURO, 2014; PETERS, 2000). Dentre estes campos, cabe mencionar os estudos neocoloniais, estudos surdos, estudos gays e lésbicos, estudos *queer*, estudos de gênero e sexualidade que também são referenciais de pesquisa (LOURO, 2014).

Para os Estudos Culturais, o conceito de gênero, além de buscar questionar as explicações meramente biológicas para as desigualdades sociais entre homens e mulheres, problematiza a forma como os sujeitos se constituem ao longo da sua formação (LOURO, 2007), colocando em dúvida as verdades universais que subsidiam preconceitos e discriminações.

3. Relações de gênero na docência e o processo de feminização do magistério na Educação Infantil

Com base em Garcia (2011), compreende-se que alguns(mas) estudiosos(as) ainda não chegaram a um consenso quanto ao conceito de gênero. Em um primeiro momento, ele serviu como um substituto do termo “mulheres”, ainda bastante considerado no campo das lutas feministas. Porém, o uso de gênero nas produções das pesquisadoras Scott (1995), Louro (2014), Felipe (2000) e Meyer (2013) refere-se à descrição que marca a diferença social entre homens, mulheres e outros sujeitos, sem escapar das representações sexuais (feminilidades e masculinidades), enquanto construção social e cultural.

Por isso, é preciso refletir sobre as práticas normatizadoras de gênero, questionando o fato de que em nossa sociedade as explicações sobre as diferenças entre homens e mulheres ainda são fortemente processadas pelo sexo, com evidentes conotações biológicas e com forte intenção de produzir hierarquias que sustentam as relações de desigualdade e de dominação em âmbito específico das relações sociais (VIANNA, 2016).

Nesta questão, a feminização do magistério suscita vários desdobramentos sobre as relações de gênero, caso dos discursos do século XVIII e XIX, que iniciaram uma série de especulações sobre a natureza da mulher e sua vocação (FELIPE, 2000). Alguns filósofos, como Fichte (1762-1814),

endossavam a relação da mulher com a natureza e o desenvolvimento de aptidões práticas. Hegel (1770-1831), por sua vez, enfatizava a vocação natural dos dois sexos, do homem para o Estado e da mulher para o cuidado e afeto. Além dos discursos de Comte (1798-1857), que refutava a ideia da mulher no governo e na política, e os de Michelet (1798-1874), que associava a mulher à natureza e o homem à cultura (GATI; MONTEIRO, 2016).

Ariès (1981), um dos maiores historiadores franceses do século XX, analisou uma série de documentos da Idade Média e Moderna e constatou em seus estudos a origem do sentimento de família e de infância, nos séculos XVI e XVII. A importância desse dado histórico revela como algumas funções e papéis sociais foram sendo criados em relação aos membros da família, como o valor afetivo à criança e seu cuidado. O surgimento da infância também contribuiu para estreitar os caminhos da maternagem, antes vista sem nenhum valor, e que depois, no seio familiar a mulher passou a se ocupar dessa função maternal.

Badinter (1985), na obra: *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, afirma que as práticas de cuidado das crianças transformaram-se ao longo dos tempos, devido às questões sociais, econômicas e políticas. Porém, entende que o amor materno é válido e se processa em diferentes épocas e culturas, mas, não deve ser visto de forma generalizada, como se toda mulher sentisse e despertasse esse vínculo afetivo tão forte pela criança a ponto de ser uma obrigação e um valor universal e permanente.

Para a Arce (2001), a pedagogia de Friedrich Froebel (1782-1852) endossava que só as mulheres possuíam o dom necessário para serem professoras. Segundo a autora, Froebel assinala que as mulheres seriam as únicas aptas para educar as crianças, devido à condição biológica da maternidade. Não apenas Froebel concordava com esta concepção como também Jan Amos Comenius (1592-1670), na *Didática Magna*, que atribui a formação das crianças às mulheres, assim como fez Jean Jacques Rousseau (1712-1778) na obra *“Emílio, ou da Educação”*, em que apresenta uma formação diferenciada para meninos e meninas (FELIPE, 2000).

A partir dessa perspectiva social e histórica, percebe-se que o discurso da naturalização da mulher à maternidade e no cuidado das crianças, se intensifica, ao lado de outros que são socialmente construídos “[...] ratificando o essencialismo incorporado na crença de que o sexo define as funções da vida em sociedade” (SAYÃO, 2005, p.71).

No Brasil, como em outros países, a atividade docente tem início como uma profissão masculina, especialmente exercida por religiosos, como os jesuítas, que ocuparam essa função até o final do século XIX. A esse respeito, Louro (2014, p. 92) acrescenta que:

O mestre – e o jesuíta é seu exemplo mais perfeito – é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um especialista da infância, ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a

vontade, treinar o caráter e corrigir com brandura – ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos. O que não é de se estranhar, visto que o homem representava (e para muitos, ainda representa) a norma que a sociedade deve seguir, sendo ele o detentor da razão, do conhecimento, bem como o sujeito apto a participar das tomadas de decisões que regem a sociedade.

Na segunda metade do século XIX, as instituições escolares brasileiras e seus docentes passaram a adotar um novo regimento escolar, inspirados nos recentes processos de urbanização do país (LOURO, 2014). Nesse período, o magistério se tornou “[...] uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, [...] a própria atividade passa por um processo de resignificação” (LOURO, 2014, p. 99). As transformações sociais que atravessaram a configuração do trabalho docente estabeleceram condutas e atividades distintas para professores e professoras.

Embora professores e professoras passassem a compartilhar da experiência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras “honestas” e “prudentes” ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades daquelas a eles ou elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas (LOURO, 2014, p. 99-100).

Segundo Louro (2007), os homens continuaram no magistério, mesmo depois de algumas mudanças que foram sendo implantadas, e que atuavam como responsáveis pelas aulas régias. Após a proclamação da independência em 1822, surge o discurso oficial que enfatizava a importância das mulheres na educação, destacando a cooperação delas para o desenvolvimento e progresso do país.

Em meados de 1827, os legisladores determinaram que se estabelecesse em todo o território nacional as escolas de primeiras letras, nas cidades e vilas mais populosas do império. Porém, a realidade ainda estava muito distante dessa ordem legal, pois havia algumas escolas espalhadas pelo país com maior número de meninos e outras de meninas. Dessa forma, foi estabelecido que os professores lecionassem para as classes de meninos e as professoras, para as classes de meninas e, conseqüentemente, houve um aumento significativo de homens lecionando neste período (LOURO, 2014; VIANNA, 2002).

O ensino básico estava voltado à leitura, escrita, às quatro operações e à doutrina cristã, porém em determinado momento, aos meninos deveriam ser ensinados conteúdos mais importantes para sua formação, como geometria, e para as meninas: bordado, costura, prendas domésticas e músicas, como também, português, francês, aritmética, geografia e história, pedagogia, etc.

Essa forma de “[...] diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – só seria usufruído pelos professores” (LOURO, 2007, p. 444).

Mesmo que nesse período a profissão docente tenha sido mérito dos homens e estes usufruíssem de melhores salários, comparado aos das mulheres, houve um determinado momento em que os docentes abandonaram o magistério e as mulheres começaram a integrar o quadro professoral das escolas (VIANNA, 2002; 2016).

Na segunda metade do século XIX, criaram-se as primeiras escolas normais para a formação de docentes, sendo que “tais instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferentemente em turnos ou até escolas diferentes” (LOURO, 2007, p. 499), a participação professoral e de alunas nessas escolas aumentou significativamente.

No início do século XX, o caráter feminino do magistério infantil se intensificou a tal ponto que, no final da década de 1920 e início dos anos 1930, a maioria do professorado já era essencialmente feminino (VIANNA, 2002). Ao analisar essa trajetória no país, Vianna (2002, p. 85), acrescenta que:

[...] desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica, mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral.

Nessa perspectiva, a carreira no magistério configurou-se por meio de transformações sociais organizadas sob a ótica dos gêneros. Como resultado dessas transformações, o curso de pedagogia foi se constituindo ao longo do tempo em uma formação feminina, endereçado para as mulheres na construção da carreira profissional docente (LOURO, 2007; 2014).

A Escola Normal foi uma instituição de caráter bastante precário, que não possuía um bom funcionamento devido à falta de investimentos e a necessidade de professores qualificados para corresponder à expansão do ensino primário. Para Louro (2007), a pretensão dessas escolas normais era de formar professores e professoras, mas, o quantitativo de professores foi diminuindo conforme o processo de modernização, o que também foi perceptível em outras regiões do país, ainda mais com a reforma de Caetano Campos, que incentivou as moças a procurarem o curso de normalista mais do que os homens.

Assim, gradativamente, os homens foram deixando os cursos normais e as salas de aula, dando origem à feminização do magistério (LOURO, 2007). Dentre outros fatores, estaria vinculado a esse fenômeno o aumento do número de vagas nas escolas e o processo de urbanização e industrialização que ampliou

as oportunidades de trabalho para os homens, como em “[...] atividades de comércio, maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais, tudo concorria para a viabilização desse movimento” (LOURO, 2007, p. 449-450).

Nessa perspectiva, as mudanças sociais ocorridas ao longo do século XX, que fizeram com que os homens fossem assumindo outras atividades na sociedade, possibilitaram o intenso acesso das mulheres às escolas. Com isso, a feminização do magistério ganhou outras proporções pelos discursos da naturalização da mulher na docência, permitindo questionar a presença da docência masculina na Educação Infantil.

Dessa forma, a feminização do magistério não pode ser vista de forma natural e, tampouco, utilizar esse processo para justificar uma suposta naturalização da mulher na educação e cuidado de crianças pequenas. A inserção das mulheres nas escolas, como docente e como aluna, foi construída historicamente pelas relações de gênero e, para tanto, são essas relações que ainda implicam na maneira de olhar à docência masculina na Educação Infantil.

4. Problematizando as ideias sobre a inserção docente masculina na Educação Infantil

A feminização do magistério tem deixado marcas negativas quanto à presença de homens na Educação Infantil. Criou-se a ideia de que, “por ser homem não teria as qualidades requeridas para lidar com as crianças pequenas ou não poderia contribuir para sua educação” (VIANNA; RIDENTI, 1998, p. 101). Além disso, também se naturalizou que “um homem não poderia cuidar de crianças pequenas, pois amor e cuidado seriam atribuições adequadas às mulheres” (VIANNA; RIDENTI, 1998, p. 103).

Nessa questão, percebe-se que ainda existem muitos discursos que buscam reforçar a presença da mulher como uma condição natural, impondo assim, também, limites para atuação docente masculina na Educação Infantil. Essas inibições refletem nas diferentes dúvidas da escola, dos pais e professores(as) acerca do cuidado do homem com as crianças, criando expectativas negativas em relação à sua conduta como professor homossexual ou um pedófilo.

Essas questões merecem ser analisadas em relação ao conceito de masculinidade hegemônica, proposto pelo autor Robert Connell (1995), segundo o qual, a masculinidade, por si só, já dita como atributos que se entendem majoritariamente de homens, tais como: dominação, força, competição, controle, segurança, determinação e outras formas, já refletem decisivamente nas relações de poder [...] que garantem (ou que se ocupam em garantir) a posição dominante dos homens e subordinação das mulheres” (CONNELL, 1995, p. 77).

A masculinidade hegemônica pertence a uma ideologia que produz o ideal de homem e desfavorece os demais, aqueles que não são vistos como “normais”

(CONNEL, 1995; FOUCAULT, 2010). Com base nesses argumentos, entende-se que os modelos tradicionais de ser homem corresponda ao que se espera enquanto um “homem”, ser dominador, forte, etc.; que promova constantemente sua masculinidade por meio de comportamentos advindos de regras e valores pré-estabelecidos na cultura.

Além do mais, a masculinidade construída social e culturalmente nos homens possui como objeto de interesse as relações de poder entre eles e as mulheres, ou até mais, entre eles mesmos, o que tem caracterizado a ideia de que nem todo homem aceita que outros homens sejam considerados “homens de verdade” (por já saberem que estes estão rompendo com a masculinidade) como, por exemplo, quando se vê homens atuando na docência em escolas de Educação Infantil.

A definição de masculinidade, como uma representação variável, é o que permite afirmar que não existe um único modelo fixo e imutável da masculinidade, ao contrário, manifesta-se socialmente através de modelos alternativos que ganham cada vez mais visibilidade e reconhecimento. Neste ponto, concorda-se que existem muitas formas de ser masculino e de representar a masculinidade (CONNEL, 1995).

Por que a escola não reconhece, no homem-professor, um profissional também preparado para educar e cuidar das crianças pequenas? Embora se encontre nesses espaços homens, muitos deles não estão atuando como professor, mas como porteiro, vigilante, apoio técnico, entre outras funções. Essas representações do homem na sociedade, principalmente no campo das profissões, faz pensar muito sobre a dicotomia existente entre os sexos e a organização social do trabalho, mostrando que o homem ainda ocupa espaços que reiteram suas habilidades físicas, dando a ideia de força e proteção, sendo, pois, estes mais aceitos na escola com estas funções (RAMOS, 2011; 2017).

Ser homem implica uma carga de representações e identidade que qualifica sua forma de ser e estar na sociedade, sendo estas significadas e reproduzidas por diferentes veículos, como na escola, no processo de ensino, por meio de diferentes artefatos culturais que ensinam desde cedo o que é ser homem e ser mulher (LOURO, 2014).

Nesse sentido, surgem muitas interpelações por parte da escola sobre a presença masculina docente na Educação Infantil, vista como uma ameaça às crianças. Tais circunstâncias mostram que o estranhamento não se refere apenas à presença de homens na função de professor, mas refletem significativamente na escolha profissional, de que este poderá exercer as mesmas atividades que as mulheres, como em momentos de cuidados corporais com as crianças, dando banho e trocando a roupa e fraldas.

Assim, percebe-se que existe uma naturalização da concepção das docentes de que os docentes devem se manter distantes dos cuidados essenciais com as crianças (SAYÃO, 2005), alegando, assim, que os homens são sujeitos que apresentam certo perigo ao tocar nas crianças. Mas, “quem garante que uma mulher também não vai agredir uma criança de forma até pior que um

homem?” (RAMOS, 2017, p. 96) Ou, até mesmo, de cometer um abuso sexual? (FELIPE, 2006).

Além disso, a mídia também endossa que muitos casos de abusos sexuais às crianças são cometidos pelos homens, provocando certo pânico nas pessoas e, para tanto, muitas vezes acaba refletindo diretamente na contratação de professores homens na Educação Infantil. Os mecanismos midiáticos têm contribuído, de certa maneira com informações importantes para a sociedade sobre casos de violência sexual, abuso sexual e até mesmo de pedofilia. Porém, seu alcance maior tem sido dado aos casos que envolvem homens, dentre estes: padres, pastores, etc. (FELIPE, 2006).

O pensamento incutido nas pessoas é que o homem, por natureza, tem a sexualidade incontrolável, sendo um potencial abusador de crianças, disseminando a crença de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças (SAYÃO, 2005). Essas representações reforçam ainda mais a ideia de que os homens são pessoas impróprias para cuidar e educar as crianças. Todavia, Felipe (2006) indica alguns equívocos quando se fala em abuso sexual de crianças. Dentre eles, destacam-se:

A ideia corrente de que só os homens são abusadores em potencial, por possuírem uma sexualidade tida no senso comum como incontrolável, quase “animalesca”. Outro equívoco é associar a pedofilia e o pedófilo aos homossexuais, como se estes representassem um perigo constante aos bons costumes e às práticas sexuais consideradas legítimas. É preciso lembrar também que as estatísticas dificilmente fazem referência às mulheres, na medida em que estas, no exercício da maternidade ou na função de cuidadoras de crianças, parecem estar acima de qualquer suspeita, o que nem sempre é verdade (FELIPE, 2006, p. 214).

Monteiro e Altmann (2014) por meio de entrevistas aplicadas com os docentes explanam as dificuldades que estes encontram na Educação Infantil, e que a grande questão não paira apenas no exercício da prática, mas, desde o início da formação, quando optam por uma carreira que geralmente é considerada ‘feminina’, colocando em dúvidas a orientação sexual.

A questão do professor ser homossexual no campo da Educação Infantil também é motivo de estranhamento e desconfiança, pois acredita-se que mesmo sendo homossexual não ameniza o risco de ser perigoso para as crianças, de que também ocorra abuso sexual (SAYÃO, 2005). Tais questões “[...] revelam quão polarizadas se mostram as noções de feminino/masculino em nossa sociedade e a necessária perspectiva relacional para compreender as relações de gênero na profissão docente” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 733).

Mediante o exposto, considera-se que diferentes artefatos culturais, como filmes, brinquedos, televisão, cinema, revistas, livros didáticos, entre outros, têm servido de incentivo e estímulo às práticas normatizadoras de gênero no campo das profissões, separando o que é profissão de homem e profissão de mulher. Por exemplo, desde criança, aprende-se o que é de homem

e o que é de mulher, e isso tem implicado na construção dos papéis sociais, na formação da identidade e na escolha profissional (SÁ-SILVA; SILVA, 2018).

Todas essas questões precisam ser pensadas e problematizadas na formação de professores e professoras na Educação Infantil, tendo em vista que a questão da educação e do cuidado com as crianças pequenas não deve ser apenas uma prática feminina, mas profissional, que mulheres e homens na docência podem desenvolver com a mesma qualidade e formação (SAYÃO, 2005; RAMOS, 2011).

Por último, cabe ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 36) explicita que “[...] vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. Portanto, endossa que qualquer que seja o profissional do gênero masculino ou feminino, como docente, deve levar em consideração essa orientação na prática pedagógica.

4. Considerações finais

A presente pesquisa buscou analisar os discursos sobre a presença masculina na Educação Infantil, a partir dos referenciais teóricos advindos de pesquisas de autores do campo pós-crítico em educação, no campo dos Estudos Culturais em Educação, numa perspectiva pós-estruturalista. Os estudos analisados apontam que ainda se prevalece de forma essencialista a imagem da mulher como professora na Educação Infantil, sendo assim, para a mesma está atribuído o papel de cuidar e educar as crianças, devido suas concepções naturais, produzindo uma concepção de “vocação”.

Assim, observa-se que muitos discursos (pedagógicos, psicológicos e filosóficos, etc.) reforçaram (e ainda reforçam) uma compreensão errônea quanto à presença docente masculina na Educação Infantil. Conforme foi problematizado no decorrer do texto, antes do processo de feminização do magistério, os homens representavam a maioria (LOURO, 2014; VIANNA, 2002), pois eram eles os mestres responsáveis pelo ensino e, depois, devido às mudanças no panorama econômico, social e cultural, vão se consolidando outras perspectivas educativas, projetando na mulher condições específicas à docência.

De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada, foi possível identificar reflexões e proposições referentes às especificidades da docência masculina na Educação Infantil, como por exemplo a relação binária da sexualidade humana (homem e mulher), como parâmetro para definição dos papéis sociais, historicamente construídos pelas relações patriarcais, sustentados até os dias atuais.

Nesse sentido, observa-se uma ausência de formação pedagógica mais direcionada às relações de gênero nas profissões, entendendo que a escola também é o espaço do(a) professor(a) apreender sobre suas práticas docentes. É preciso que as formações aconteçam, para que não se reproduza uma imagem negativa dos docentes homens no campo da Educação Infantil, pois ambos os

gêneros podem desenvolver juntos um trabalho significativo para as crianças, sem que isso comprometa o bem-estar delas e sua integridade física e sexual.

Por fim, percebe-se que as reflexões apresentadas operam no interesse de que, juntos, possamos desenvolver ações produtivas e construir caminhos mais equânimes para a construção de um mundo cada vez melhor. É preciso problematizar os discursos que estereotipam e estigmatizam o homem, no tocante às suas atividades, como docente, e entender esse processo como uma construção social, histórica e cultural.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Caderno de pesquisa**, n.113. p.167-184, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da família e da Infância**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBN), de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

CONNELL, Robert. W. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais em educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.

FELIPE, Jane. Infância, Gênero e Sexualidade. **Educação e Realidade**. v. 25, n. 1, p. 54-87, 2000.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, 26, jan./jun. Campinas: Unicamp, 2006. p. 201- 223.



GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jana; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 30-42.

GATI, Hajnalka Halász; MONTEIRO, Ivanilde Alves. Educação e docência feminina no Brasil do Século XIX: avanços e desafios. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.3, p.1146-1169, set./dez. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e sexualidade na educação escolar. **Salto para o futuro/TV escola**: Educação para a igualdade de gênero. TV, n. 26, p. 1-54, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jana; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p. 11-29.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 9-29.

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

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças. In: 25ª. Reunião Anual da Anped, 2002, Caxambu. **Anais...**, Minas Gerais: Anped, 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: Um estudo de professores em creches. Tese de (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIANNA, Claudia; RIDENTI, Sandra Relações de Gênero e Escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G (Org.). **Diferencias e Preconceito na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1998.

VIANNA, Claudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (org.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

VIANNA, Claudia. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 17-18, p. 81-103, 2016.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG**. 2011, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na Educação Infantil**: relações (im)possíveis para professores homens. Jundiaí: Paco, 2017.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 1, 2001.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; SILVA, Raimundo José Pereira da. Infância, Educação Infantil e Educação Sexual: uma abordagem teórica a partir dos Estudos Culturais em Educação. In: SÁ-SILVA, Jackson Ronie (Org.). **Ensino de ciências e educação para a diversidade**. São Leopoldo: Oikos; São Luís: Editora UEMA, 2018, p. 152-171.

Recebido em: 07 de fevereiro de 2022.
Aceito em: 24 de abril de 2022.
Publicado em: 27 de maio de 2022.

