

PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MASCULINIDADES, DOCÊNCIA E DESCONSTRUÇÃO DE LUGARES FIXOS

Cíntia De Paula Borges Menezes ¹

Resumo

O artigo versa sobre masculinidades e docência na Educação Infantil. A docência é uma profissão ocupada majoritariamente por mulheres; a ínfima presença masculina na docência, principalmente na Educação Infantil, evidencia a divisão sexual do trabalho e o gênero esperado para trabalhar em creches e pré-escolas. O objeto de estudo são professores homens que exercem profissão fora do "masculino padrão" e trabalham com bebês e crianças na rede municipal da cidade de Campinas/SP. A pesquisa busca compreender o ingresso, a permanência e a atuação destes profissionais na Educação Infantil. Utilizamos a abordagem qualitativa e, como procedimento metodológico, o encontro narrativo e a revisão bibliográfica. Para melhor entendimento dos dados obtidos e posterior análise, recorremos a autores como Bento, Louro, Sayão, Monteiro e Altamann, Finco, Connell, dentre outros/as autores/as. Os resultados indicam que o ingresso de homens na Educação Infantil perpassa por preconceito e estranhamento, mas também é capaz de romper expectativa de gênero na comunidade escolar.

Palavras-chave: Professores; Masculinidades; Educação Infantil.

MEN TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: MASCULINITIES, TEACHING AND DECONSTRUCTION OF FIXED PLACES

Abstract

The article deals with masculinities and teaching in Early Childhood Education. Teaching is a profession mostly occupied by women; the small presence in teaching, male in Early Childhood Education, evidences the sexual division of labor and the type expected to work mainly in day care centers and preschools. The study of objects of teachers are men who exercise a profession outside the "masculine standard" and work in the city of objects of children and children in the Campinas/SP network. It seeks to understand the entry, permanence and performance of professionals in Early Childhood Education. We used a qualitative approach and, as a methodological procedure, the narrative encounter and the bibliographic review. For a better understanding of the data obtained and further analysis, we turned to Bento, Louro, Sayão,

¹Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas / MS, beneficiária de auxílio financeiro da CAPES – Brasil, sob orientação da Dra. Cintia Lima Crescêncio. E-mail: cintia.pabome7@gmail.com.

Monteiro and Altamann, Finco, Connell, among others. authors The results indicate that the entry of men in Early Childhood Education goes through prejudice and estrangement and is also capable of breaking with gender in the school community.

Keywords: Teachers; Masculinities; Early Childhood Education.

1. Introdução

A docência é uma profissão eminentemente feminina, sobretudo a Educação Infantil. Nesse sentido, Silva (2021, p. 205) pontua que, ao ingressarmos em espaços da Educação Infantil “fica nítido que se trata de um lugar de atuação feminina, seja pela grande quantidade de profissionais mulheres ou pela presença majoritária das mães que levam e buscam seus filhos e suas filhas”.

De acordo com o Censo Escolar 2021, “Na educação infantil brasileira, atuam 595 mil docentes. São 96,3% do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino” (INEP, 2022, p. 39). Deste percentual, ao limitarmos os professores que atuam em creches, este número se revela ainda menor (2,73%). Ademais, em que pese a predominância feminina e eventual tentativa de segregação social de professores homens do espaço escolar infantil, surgem algumas exceções.

A investigação buscou provocar novas discussões sobre Educação Infantil, docência, gênero e masculinidades. A pesquisa surge da evidência da pequena presença masculina na Educação Infantil e a importância de discutir feminilidades e masculinidades em creches e pré-escolas. O presente estudo é bastante significativo para a Educação, mormente em um contexto conservador e consequente questionamento sobre a presença e atuação masculina.

“Ao aparecer a possibilidade de um homem praticar essa atividade, podem-se levantar questões do tipo: até onde isso é ou não permitido, pela sociedade, pela escola e, por que não, pelo próprio homem?” (SILVA; MARTINS, 2016, p. 26).

Além de compreender a construção social da profissão docente como feminina, este estudo sobre professores homens tem como objetivo conhecer como se dá a quebra de expectativas com a presença da exceção e os desafios e enfrentamentos de professores homens que atuam nas infâncias, um grupo minoritário que ocupa espaço não pensado para ele.

2. Metodologia

O presente estudo revela alguns resultados de pesquisa de graduação¹ que originou o trabalho de conclusão de curso intitulado “Homens na educação infantil: narrativas de formação e exercício da docência”, que dispõe sobre as

¹ CAAE nº. 39984720.2.0000.8142 – Pedagogia – Faculdade de Educação – UNICAMP.

narrativas de educadores homens que atuam na Educação Infantil, percorrendo suas trajetórias de vida, formação profissional e atuação. A pesquisa se propôs a investigar os movimentos que o professor homem ocasiona ao ingressar e atuar na Educação Infantil.

Para investigar a formação e atuação de professores homens que trabalham em creches e pré-escolas, o recorte se deu a partir da perspectiva de educação, docência e gênero, tendo como referenciais teóricos Bento (2011), Louro (1997; 2010), Sayão (2005), Monteiro e Altamann (2014), Finco (2013), Connell (1995), dentre outros/as autores/as.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa por ela ser mais flexível e possibilitar a compreensão de novos elementos que surgiram no decorrer do processo investigativo.

Para Bardin (2011, p. 145), a pesquisa qualitativa “[...] corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses”. O método qualitativo permite “[...] desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2001, p. 21).

Os sujeitos da pesquisa são professores homens de Educação Infantil que atuam na rede de ensino municipal da cidade de Campinas/SP. Escolheu-se o Município pela proximidade da pesquisadora com o *lócus* da pesquisa.

Para fundamentação da investigação, foram escolhidos dois professores: Ruy, que atua nos agrupamentos¹ I (AGI) e II (AGII), e Adriano, que atua apenas no agrupamento III (AGIII).

Em razão da pandemia COVID-19 e do contexto sanitário, a pesquisa foi realizada por meio virtual. Os contatos entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa foram exclusivamente através de mídias digitais (Facebook, Google Meet, WhatsApp e e-mail). Foram trocadas inúmeras mensagens de texto, áudios, músicas e produções científicas sobre suas próprias práticas docentes.

Destaca-se a importância da plataforma Google Meet. Nesta plataforma de videoconferência, foram realizados 5 (cinco) encontros narrativos. Inicialmente os encontros foram chamados de “entrevista conversa” e foram realizados por perguntas semiestruturadas. No entanto, as conversas se expandiram e cederam espaço à escuta e potentes narrativas. Passamos a chamar o momento de encontro; encontros narrativos de muita partilha.

Os encontros narrativos são mediados por roteiros, tópicos abertos que vão sendo tecidos como fios ao longo da conversa. Para romper com qualquer sedução pela linearidade, iniciamos

¹Através da resolução SME nº. 23/2002, publicada no Diário Oficial em 13/11/2002, o município de Campinas/SP implementou na Educação Infantil os Agrupamentos Multietários. Sendo assim, as crianças são divididas em turmas multietárias, a saber: Agrupamento I (AGI) - crianças de 3 (três) meses a 1 (um) ano e 11 (onze) meses; Agrupamento II (AGII) - crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e Agrupamento III (AGIII) - crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2013).

com dispositivos de memória, objetos, imagens, textos literários, dentre outros, que possam fazer disparar um “fiar com”, uma tessitura de intrigas na produção de histórias compartilhadas. (MORAIS; BRAGANÇA, 2021, p. 9)

Através destes encontros, foi possível compreender especificidades do trabalho docente destes homens, enfrentamento, experiências e como a presença destes corpos são percebidos de forma genuína e capaz de eventualmente frustrar expectativas.

3. Masculinidades e Educação Infantil: Qual corpo é esperado na docência de infâncias?

Um dia
Vivi a ilusão de que ser homem bastaria
Que o mundo masculino tudo me daria
Do que eu quisesse ter
Que nada
Minha porção mulher, que até então se
resguardara
É a porção melhor que trago em mim agora
É que me faz viver
(Gilberto Gil - Super Homem)

Antes mesmo de seu nascimento, orbita em torno do sujeito símbolos do gênero anunciado. Ainda na descoberta da gestação, gera-se uma perspectiva sobre a qual universo binário aquele feto irá pertencer: se menina, o mundo será rosa; se menino, o mundo será azul.

Beauvoir (1967, p. 9) afirma que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Em sentido complementar, Connell e Pearse (2015, p. 38) propõem que “ninguém nasce masculino, é preciso tornar-se um homem”. De acordo com os autores, “a começar a partir de uma divisão biológica entre homens e mulheres, define-se gênero como diferenças sociais e psicológicas que correspondem a essa divisão, sendo construídas sobre ela ou causadas por ela” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 46).

Os estereótipos de gênero acompanharão o indivíduo ao longo dos anos e direcionarão comportamentos para o que se espera de “ser mulher” e “ser homem”. A afirmação “é menina” ou “é menino” não significa apenas a confirmação de que “rosa é de menina e azul é de menino”, ela também reproduz feminilidades e masculinidades, divide indivíduos, preconiza identidades, gera possibilidades e impossibilidades e indica profissões e espaços a serem ocupados por cada sujeito de acordo com seu órgão genital aparente. Bento (2011) pontua que:

Os brinquedos, as cores das roupas e outros acessórios que comporão o enxoval são escolhidos levando-se em conta o que seria mais apropriado e natural para uma vagina e um pênis. No entanto, como é possível afirmar que todas as crianças que nascem com vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos

que não exigem muita força, energia e inteligência? Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce "contaminado" pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo. (BENTO, 2011, p. 550).

Na constituição do corpo é reproduzido o que foi naturalizado como masculino ou feminino; sendo criados instrumentos que monitoram como "normal" aquilo esperado para um corpo feminino ou masculino. Neste processo de disciplinamento, os corpos deveriam reproduzir o idealizado pelo patriarcado. (SILVA; SANTANA; LAGE, 2018).

Conforme observado por Bogéa (2009, p. 73), "o poder exercido pela norma na constituição binária da sociedade constrói o sujeito, bem como o 'outro', aquele que é considerado o 'anormal'".

A masculinidade heteronormativa se constrói orientada na rejeição do que se aproxima do feminino, ou seja, na construção de identidade do corpo masculino devem ser inibidas ações que coloquem em risco a masculinidade e a virilidade. Logo, não basta que o sujeito "seja homem", é preciso que ele se afaste e se contraponha ao "feminino".

Neste contexto, assim como causa "pânico social" o ato de o menino brincar de boneca, também há desconforto social quando o homem exerce uma profissão fora do "masculino padrão" e coloca em risco sua virilidade.

Para Silva, Santana e Lage (2018), os códigos sociais de gênero criados nos corpos implicam em seu próprio modo de existência e delimitam espaços femininos (privado) e masculinos (público). O ambiente escolar seria a extensão do espaço privado, da casa, do espaço feminino.

Hirata (2002) pontua que há anseios distintos para homens e mulheres ocuparem o mercado de trabalho. Estas distinções se relacionam com o que é esperado para a masculinidade e feminidade. Segundo, Connel e Pearse (2015), às mulheres são destinados os empregos menos valorizados e remunerados, inclusive os relacionados ao cuidado do outro.

Hirata e Kergoat (2007) afirmam que o trabalho associado à esfera reprodutiva é compreendido como feminino e o trabalho da esfera produtiva está associado ao masculino. As autoras complementam (2007) que esta divisão sexual do trabalho produz desigualdades sistêmicas, provocando diferentes remunerações entre as profissões de acordo com o gênero.

A compreensão da docência como profissão feminina foi construída gradativamente; inicialmente com o ingresso das mulheres em sala de aula como estudante e, após, como professoras. Historicamente o ingresso destas mulheres resultou na percepção da docência como aptidão feminina e com função similar à desempenhada por mães e mulheres. (LOURO, 2010)

Por outro lado, ao contrário dos demais níveis educacionais, a Educação Infantil foi desde o início pensada como espaço feminino (ROSEMBERG, 1999).

“Professores e professoras – como qualquer outro grupo social – foram e são alvo de representações” (LOURO, 1997, p. 99). Neste contexto, o corpo docente esperado para a Educação Infantil é o corpo feminino da mulher cisgênero. Não é o corpo masculino, não é o homossexual afeminado, não é o corpo feminino masculinizado, não é o corpo travesti, não são os corpos dissidentes ou os considerados marginais. Silva, Santana e Lage (2018) argumentam que:

[...] as relações que perpassam os professores homens com a Educação Infantil, estão situadas em demarcações de gênero, onde as construções sobre a figura masculina impõem determinados modelos hegemônicos. É preciso perceber que essa força imaginária marcada por símbolos tem condicionado sujeitos dentro dessas acepções, assim, “um corpo não é só um corpo. É, ainda, o conjunto de signos que compõe sua produção” (GOELLNER, 2012, p. 37). Seguindo esse viés, percebemos que “não são dadas possibilidades de o corpo masculino ocupar um lugar tido enquanto feminino” (SILVA, SANTANA; LAGE, 2018, p. 2, grifos nossos).

Em Monteiro (2014) encontramos que a educação de bebês e crianças pequenas se vincula ao ambiente doméstico e à esfera reprodutiva, portanto, a Educação Infantil é naturalizada como função tipicamente feminina e possui pouca valorização, tendo em vista que:

[...] dentre as diferentes ocupações com exigência de formação no ensino superior para ingresso, a docência se mostra entre aquelas menos valorizadas socialmente, ocupando um lugar subalterno entre as diferentes profissões, no que se refere ao prestígio social e à remuneração. Acrescentamos, em nossa análise, que as desigualdades de gênero observadas entre as profissões avançam dentro do próprio campo da educação, ou seja, no interior de uma profissão associada ao feminino, novas hierarquias se estabelecem, com diferenças na ocupação dos cargos na carreira. Os dados da rede de Campinas/SP acerca da carreira docente demonstram que existem diferenças na ocupação dos cargos mais altos na carreira, evidenciando, proporcionalmente à sua presença na docência, uma maior ascensão de homens aos cargos mais altos, como direção e supervisão educacional. Dessa forma, dentro de uma mesma área acaba-se tendo mais homens em posições superiores na carreira, em cargos de gerenciamento. (MONTEIRO, 2014, p. 23).

O baixo quantitativo masculino na Educação foi percebido pelos sujeitos da pesquisa ainda na graduação de Pedagogia.

Percebi a questão de gênero na docência somente na graduação. Como eu não tinha intenção de ser pedagogo, eu não tinha parado para pensar nisto antes. Fui me aproximando nos estágios e também percebi uma certa resistência quando o assunto surgia na graduação, mas nada muito aprofundado, eu não sabia o que sofreria. Somente quando entrei na rede compreendi. (Adriano)

Como eu comecei a trabalhar com Educação Infantil sem saber o que ela era, eu tinha como senso comum que não haveria outros homens trabalhando comigo. Eu imaginava como seria, mas não tinha nenhuma referência. Quando comecei a trabalhar isso se confirmou. Na graduação eu peguei disciplinas em turmas do noturno e do diurno. Em algumas delas tinha bastante homens, era sempre minoria, mas havia uma turma com 30% de homens, até bastante. (Ruy)

Contudo, Adriano e Ruy ainda assim estranharam a quase ausência de homens na prática docente. Ambos nunca trabalharam diretamente com outros professores ou monitores homens na Educação Infantil.

Como professor não trabalhei com nenhum outro homem [monitor ou professor], somos poucos professores na rede. Existem minorias que não são pequenas, existem minorias que em número são até maioria, mas que detém uma minoria de decisão na sociedade. No nosso caso [professores homens na Educação Infantil], é uma minoria muito real, minoria em número; então a gente acaba ouvindo falar sobre os outros e quando um vê o outro, reconhecemos. (Ruy)

A quase ausência do corpo masculino adulto na Educação Infantil reforça estereótipos e preconceitos sobre o perfil adequado para a docência, e enfatiza o ideário imaginário de que não seria natural um homem educar e cuidar de corpos infantis.

4. O corpo masculino adulto na Educação Infantil: enfrentamentos e estranhamentos

A docência na Educação Infantil possui algumas especificidades, que, segundo Tebet, Martins e Rittmeister (2013), dentre elas a dicotomia entre educar e cuidar, reivindicada como uma das principais atribuições docentes, especialmente quando no trabalho com bebês e crianças de até 3 (três) anos.

Neste cenário, a Educação Infantil “não se enquadraria dentro dos espaços sociais que são pensados para serem ocupados por homens, pois demandaria algumas práticas que são tidas enquanto femininas” (SILVA; SANTANA; LAGE, 2018, p. 5). De forma semelhante, Sayão (2005) sugere que:

A ideia de ter um professor exercendo funções que estão diretamente ligadas aos cuidados corporais das crianças causa profundo estranhamento, conflitos e dúvidas. É indubitável a

crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideias para este tipo de trabalho. (SAYÃO 2005, p. 16).

A resignificação de papéis sociais e a desconstrução de lugares fixos de acordo com o gênero, possibilita novas relações. Porém, quando homens borram normas heteronormativas e exercem profissão fora do “masculino padrão”, como a docência, há um estranhamento, um desconforto.

Para Louro (1997), a escola, assim como a sociedade, delimita os espaços pertencentes a cada gênero, estabelecendo o que mulheres e homens podem fazer e o que não podem. Ainda, de acordo com Louro (1997, p. 58), “o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos”.

A escola pode ser vista como uma instituição social que transmite cultura, e também uma continuação do lar, onde a criança tem a necessidade de ter cuidados (tomar banho, ser alimentada, trocar fraldas) e ser educada (coordenação motora, alfabetização, artes etc.), e muitas vezes a família não quer que esse tipo de ação seja elaborada por um homem. Assim, o professor (do sexo masculino) muitas vezes tem sua profissão dificultada e é até extraviado para outras funções. (SILVA; MARTINS, 2016, p. 40).

Ruy destacou que sente duas dificuldades na estrutura física dos espaços educacionais infantis, uma relacionada à sua altura e outra diretamente ao gênero, que é a ausência de banheiros neutros ou masculinos perto dos espaços infantis e as más condições dos banheiros que ele utiliza.

Sou alto, então os trocadores e os chuveiros são muito baixos para mim. Eu me molho bastante e fico com dores nas costas se preciso usar por bastante tempo. A dificuldade relacionada ao meu gênero é que nas creches não têm banheiros masculinos para os professores. Têm os banheiros para os zeladores, homens que prestam serviço e pais, mas eles geralmente ficam longe e escondidos. Não tem problema dividir com outros, o problema é que são banheiros de difícil acesso. Se estou com pressa, uso um dos banheiros femininos. (Ruy).

Teixeira e Raposo (2007) explicam que os banheiros são espaços de ratificação de poderes, classes sociais, raça e gênero; os banheiros têm alta densidade simbólica e materializam concepções. A inexistência de banheiros neutros ou masculinos para os professores de Educação Infantil é mais um mecanismo sutil de exclusão do educador homem destes espaços. Dado que, onde estão os homens na creche e na pré-escola? Na zeladoria, na segurança ou em cargos melhores remunerados, como direção e coordenação pedagógica.

Em suas pesquisas, Monteiro e Altmann (2014) destacam um olhar de constante suspeitas sobre estes homens, ilustrando o questionamento dos familiares: "*Mas pode, professor na Educação Infantil?*". Os professores entrevistados narraram que o estranhamento faz parte de suas trajetórias profissionais desde o início da carreira. Seja através deles mesmo em relação às funções laborais desenvolvidas, ou através do olhar de terceiros para aqueles homens ocupando o espaço educativo.

Adriano relatou estranhamento por parte da comunidade, família, professoras, colaboradoras/es e das crianças. Ruy sentiu estranhamento da comunidade e da família.

No começo, ser professor homem de Educação Infantil foi difícil. Eu sempre fui o único professor homem nos locais que trabalhei. No começo, algumas crianças estranhavam eu estar ali, mas acho que tem relação com a dinâmica familiar, já que infelizmente muitas vezes apenas as mulheres desempenham a função de cuidar das crianças em casa. Senti muita objeção das famílias nos 2 (dois) primeiros anos de profissão. **Uma mãe me falou que homem não foi feito para isso** e outra mãe pediu para trocar a filha de turma. Com o passar do ano letivo as relações se normalizam. Inclusive, algumas crianças permaneceram em minha turma por 3 (três) anos, no mesmo AGIII. (Adriano, grifo nosso).

Ambos relatam uma noção de senso de comunidade, no sentido de ser mais difícil quando ingressam e depois há um aceite mais generalizado. Adriano relata que a aceitação fica ainda mais fácil quando há (ou já houve) uma referência de profissional masculina na unidade educacional.

O que sinto que acontece nas creches é que existe um senso de comunidade de verdade. Sinto que há um estranhamento da comunidade nos primeiros meses em que eu trabalho no espaço, mas depois que as famílias da minha turma conhecem meu trabalho isso meio que espalha entre as outras famílias. Já no segundo ano eu não sinto nada deste estranhamento. Pelo contrário, muitas mães vêm falar comigo sobre a alegria da criança estar na minha turma ou a chateação porque não está. A satisfação das famílias na Educação Infantil é diferente das famílias do Ensino Fundamental, parece ter muita relação com o contentamento da criança em ir para a creche. Meu trabalho fica reconhecido através da sensação de satisfação da criança. (Ruy)

Na escola onde estou não senti muita objeção. Quando entrei me falaram que a comunidade já estava acostumada com a presença de homens. A coordenadora pedagógica me apresentou os espaços e disse que aquela comunidade não estranhava a questão de gênero porque um monitor, que passou para professor, tinha substituído algumas vezes lá. Tem alguns acontecimentos pontuais, mas é bem mais tranquilo. (Adriano)

Na relação com os bebês Ruy afirmou que ser homem não foi fator de estranhamento. Esclarece que choro faz parte da rotina da Educação Infantil, principalmente durante a adaptação. Portanto, para Ruy, o choro dos bebês não estaria relacionado com seu gênero, sendo comum, inclusive, em turmas com professoras mulheres.

Adriano trabalha com crianças maiores e que verbalizam mais suas percepções. O professor explica que excepcionalmente algumas crianças estranham sua presença masculina no início, mas depois se adaptam. Entende que as crianças acabam reproduzindo o que presenciam no cotidiano familiar e social, com as mulheres assumindo responsabilidades domésticas e sobre elas.

Em geral, para as crianças não faz muita diferença ser professor homem ou não. As vezes elas estranham, acredito que seja pelo perfil histórico doméstico e pelas mulheres assumirem mais esta função dentro de casa. Alguns momentos notei que as crianças sentiam estranhamento por ser um professor homem ali, mas isso é mais no começo, depois elas compreendem. (Adriano)

Neste sentido, Haddad, Marques e Amorim (2020) dispõem que a atribuição da responsabilidade de cuidar das crianças é vista como exclusividade materna e, conseqüentemente, há a exclusão dos demais atores (pai, família e sociedade). Isso se relaciona com o assistencialismo que pautou a Educação Infantil nos primórdios, devendo haver um contraponto.

5. O professor homem e suspeitas sobre eventual (in)capacidade e abuso sexual

Quando um homem exerce a docência na Educação Infantil, ele passa por um “estágio probatório” para comprovar sua capacidade de exercer a função. Este período probatório refere-se ao tempo necessário para conhecer o perfil do professor, como ele conduz suas atividades, como interage com as crianças, inclusive em atividades que envolvam cuidados corporais de crianças do sexo feminino. Para ser aceito na comunidade escolar, parece sempre ser exigido dos professores homens a justificativa de suas ações, principalmente no trato com as meninas. (RAMOS, 2011)

Os professores mencionaram que em algum momento da profissão eles precisaram comprovar suas aptidões e competências para trabalhar com bebês e crianças. A cada novo local de trabalho, Adriano precisava novamente comprovar sua capacidade. Diante das dificuldades, Adriano em alguns momentos pensou em desistir de trabalhar na Educação Infantil e migrar para o Ensino Fundamental, só não o fez porque é encantado pelas possibilidades do ensino infantil, se sente cativado e realizado profissionalmente. Por sua vez, Ruy explica que não adota condutas para ser aceito ou demonstrar sua capacidade ou habilidades.

Não tenho nenhum cuidado extra no trato com as famílias por questão de gênero e te digo que não tenho nenhum receio relacionado ao gênero. Eu me apresento, apresento minhas

colegas de trabalho, falo do meu trabalho e de como pretendo fazer, me ponho a disposição e não penso muito nesta questão de gênero. (Ruy).

Adriano optou por trabalhar apenas na pré-escola (AG III) porque acredita que professores que trabalham em creche (AG I e AG II) sofrem mais preconceito e têm maior dificuldade em executar projetos pedagógicos. Adriano lembra que a mãe de uma criança desconfiava de sua competência como professor e constantemente questionava sua proposta pedagógica e atividades desenvolvidas, verbalizando que as achavam fracas e insuficientes.

Nos primeiros anos que comecei foi bem difícil a relação com a família, não havia a aceitação para um homem estar ali. Uma mãe chegou a falar que homem não foi feito para isso, outras famílias queriam que mudassem as crianças de sala, inclusive, um menino foi tirado da escola quando não foi mudado de turma. Teve uma mãe que não acreditava na minha capacidade como professor e criticava a ludicidade, quando a criança caiu ela mudou de turma. [...] Depois as famílias foram se habituando e entraram outros homens na escola. Algumas famílias pediam para a criança continuar comigo no ano seguinte. Não foi falado que esta resistência inicial era por conta do gênero, mas eu notava que era, acho que se fosse uma professora mulher eles entenderiam mais e seriam mais pacientes e receptivos. Era uma questão de preconceito mesmo. (Adriano).

Ruy teve experiências distintas. Embora sentisse certo estranhamento da família com sua presença, ele sempre foi bem acolhido. Quando começou a trabalhar como monitor de Educação Infantil somente percebeu a hesitação de familiares ao final do ano letivo, quando alguns verbalizaram que acharam que ele não daria conta do serviço e sairia.

Quanto às suas colegas de trabalho, Ruy não sentia exclusão por ele ser homem e estar ali, porém, notava desconfiança sobre sua capacidade de realizar adequadamente o trabalho, principalmente referente aos cuidados. Ruy reconhece que era legítima a desconfiança, porque de fato ele não sabia o que fazer e como fazer. Porém, este despreparo não era exclusividade sua por ser homem, outras profissionais novatas mulheres também eram inexperientes e sentiam a mesma inaptidão, contudo, somente suas ações eram observadas.

No início tive uma grande sensação de não saber o que fazer, de inexperiência. Eu era um cara com 26 (vinte e seis) anos, que só tinha visto bebês em minha família e tive pouquíssimo contato. Fui trabalhar em um local em que 90% (noventa por cento) das pessoas eram muito pequenas. Tive um curso de 2 (dois) minutos sobre trocar fraldas. Chegou a hora de trocar fraldas e eu estava trazendo as crianças. A professora viu que eu não sabia por onde começar e perguntou: "Você tem filhos? Já trocou alguma fralda na vida? Deixa eu te mostrar como faz". Depois ela ficou ao lado trocando comigo e supervisionando para ver se eu fazia certo nas

primeiras vezes. [...] Não tenho mais receio, porém no início eu tinha medo de 'quebrá-los'. [...] Não existe um curso de adaptação quando você passa no concurso ou processo seletivo. [...] Além desta questão formal, tem uma questão mais subjetiva, que é o estranhamento de lidar com seres humanos muito pequenos, não somente lidar, mas ter responsabilidade sobre eles. É preciso trazer uma formação humana para aqueles pequenos, o que é algo muito complexo quando não se tem formação. Lembro de sentir um choque paralisante de não saber o que fazer, por onde começar, mas lembro também de abrir o peito e fazer alguma coisa. (Ruy).

A adoção de um modelo de masculinidade hegemônica e a antagônica presença de homens na docência de infâncias, suscita dúvidas sobre o porquê desta escolha profissional e provoca questionamento sobre a virilidade e sexualidade dos professores. Como afirma Monteiro (2014), o estranhamento que ocorre não se limita à presença do professor, mas também à escolha profissional, aos procedimentos adotados ao cuidar do corpo das crianças e à sua orientação sexual.

Dos colegas de profissão nunca chegou nada diretamente em mim, mas em alguns momentos tive dúvida se eu era aceito naquele espaço. Em uma escola uma funcionária comentou com outra que eu gostava de pegar crianças no colo porque sou gay e por isso gostava de criança. A gestão interveio, falou que homossexualidade e pedofilia eram coisas diferentes. (Adriano).

Ainda, sob a noção de masculinidade hegemônica, o homem é aquele que detém sexualidade incontrolável e selvagem, portanto, um potencial abusador que deve ser mantido longe dos corpos infantis. Sayão (2005) complementa que a sociedade compreende a mulher como sujeito assexuado, legitimando a função de cuidar como uma função essencialmente feminina. Aos homens é imputada a figura de macho sexuado e viril, e às mulheres a imagem casta e imaculada.

Segundo Silva et al. (2020, p. 516-517), a docência masculina causa "um incômodo que extrapola os espaços da creche e pré-escola, as formas de cuidar e educar estão interligadas pelo controle e/ou pelo policiamento dos corpos das crianças, pelo medo do abuso sexual, da pedofilia".

Ramos (2011) explica que a restrição de cuidar dos corpos infantis somente é aplicável aos homens, conferindo às mulheres a garantia de não abusadoras por excelência e vocação, aquelas que são incapazes de cometer maldade contra crianças. Campos (1991) afirma que na interação de corpos entre adultos e crianças pequenas, é mais aceita a interação mulher-criança do que a homem-criança. Ainda, Campos (1991) complementa que:

[...] as imagens de inocência e pureza ligadas à maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser

suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade. (CAMPOS, 1991, p. 55).

Durante as trajetórias de Ruy e Adriano, em algum momento foi aventada a questão de abuso sexual e pedofilia. As acusações e insinuações ocorreram exclusivamente pela desconfiança de que homens que trabalham em ambiente infantil tem interesse sexual em bebês e crianças. Como não tinham base probatória mínima, as insinuações não tiveram desdobramentos.

Quando foi acusado, Adriano ficou extremamente abalado e pensou em desistir de atuar na Educação Infantil. Ruy lidou melhor com a acusação; conversou com a Diretora e foi orientado a temporariamente não ficar sozinho com as crianças, abraçá-las e pegá-las no colo.

Sobre afetividade com as crianças, Adriano recorda que desde o início da profissão foi orientado a não abraçar e não pegar muito as crianças no colo, e deve sempre manter a porta da sala aberta. Parece sempre ser exigido equilíbrio do professor do sexo masculino, no sentido de que ele não deva ser carinhoso demais a ponto de levantar suspeitas, nem neutro demais de modo que pareça insensível ou grosseiro.

Até entendo a posição da escola de orientar que eu pegue menos as crianças no colo e deixe a sala aberta, é um "vamos defender você, mas vamos tomar cuidado para evitar problemas". A orientação é que eu posso acolher, mas não no colo, a não ser que a criança demonstre querer muito. Também não devo abraçar e retribuir beijo, exceto se partir da criança. Uma mãe comentou com a direção que viu uma criança sentada no meu colo, que não fazia nada porque não era o filho dela. Em outra situação, uma mãe me viu com criança no colo e falou que gostou, pois não me via sendo afetuosos com as crianças; a orientadora pedagógica explicou que era instrução dela. Você fica naquela de não saber ao certo o que fazer. (Adriano)

Ademais, os professores reconhecem que é inevitável não abraçar as crianças e tampouco não pegar bebês no colo, pois a afetividade e o cuidado fazem parte da própria prática pedagógica dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

O colo na Educação Infantil é muito importante. Quando as crianças estão em adaptação e estão no processo de entender os espaços e as relações, o colo dá uma estabilidade, dá uma segurança para o bebê; pegar no colo é mais efetivo do que você ficar ao lado explicando para ela. Eu sempre acho que eles estão entendendo alguma coisa, não importa a idade, mas o colo tem um entendimento que é muito mais costume, é algo que eles têm registro, porque são pegos no colo desde que nasceram. O abraço também é importante em qualquer momento que a criança quisesse, ele traz conforto. (Ruy)

A criança é um ser social dotado de capacidades emocionais e afetivas.

Ao sentir acolhida e segura a criança poderá ter mais segurança para desenvolver, explorar e interagir. Logo, é essencial que se estabeleça vínculos afetivos para a vivência das práticas infantis (BRASIL, 1998).

As concepções sociais que associam cuidado e afeto como características essencialmente femininas geram um estranhamento quando profissionais homens exerçam tais funções, pois não seria “natural” homem ser afetoso com bebês e crianças. Os professores homens que trabalham na Educação Infantil, “[...] lugar estatisticamente improvável, constroem novas possibilidades de masculinidades, por vezes associadas a afeto e proximidade” (SILVA et al., 2020, p. 520).

6. Considerações finais

O baixo quantitativo masculino tem motivação histórico-social e funda-se na construção de gênero e divisão sexual do trabalho. Neste sentido, a quase ausência de professores homens em creches e pré-escolas reforça estereótipos de gênero e a relação da docência com a maternagem e vocação feminina. O ingresso de homens na Educação Infantil modifica a paisagem esperada e é capaz de modificar a comunidade escolar, podendo quebrar expectativas de gênero em bebês, crianças, seus responsáveis legais, funcionários, gestão, demais professores, comunidade escolar como um todo.

Bello, Zanette e Felipe (2020, p. 568) refletem que caso os homens na área da Educação sejam afastados da função de cuidar restarão os cargos de liderança, cabendo às profissionais mulheres os cargos de cuidadoras e, conseqüentemente, menos valorizados e remunerados. Baliscei e Saito (2021, p. 317) concluem que:

[...] em uma sociedade cujas práticas culturais são atravessadas pelo patriarcado, a presença de professores homens na educação infantil contribui não só para desestabilizar os aspectos negativos da masculinidade hegemônica, como também para provocar fissuras nas compreensões mais rígidas acerca das profissões, que tendem a genericá-las conforme as habilidades que requerem e o status que detêm. Assim, a existência de professores homens na educação infantil é uma oportunidade para que as crianças aprendam, desde muito cedo, que os homens também podem ser gentis, pacientes, delicados, didáticos, afetivos e cuidadosos com crianças sem que suas masculinidades sejam diminuídas. É uma possibilidade de as crianças vivenciarem as inúmeras características das relações sociais e, portanto, de se humanizarem por intermédio das ações da educação infantil.

Quando homens exercem masculinidades alternativas às expectativas de “ser homem” e escolhem profissão essencialmente feminina possuem a capacidade de, mesmo sem intenção direta, romper estigmas e ressignificar papéis sociais. A simples presença masculina em espaço majoritariamente feminino e infantil é capaz de provocar reflexão sobre educação,

masculinidades e sujeitos reais. Afinal, por que homens não podem educar e cuidar de bebês e crianças?

REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Há um homem na Educação Infantil! Masculinidades e ações pedagógicas de cuidados e educação de crianças. **Gênero**, Niterói, v. 21, n. 2, p. 296-320, jan./jun., 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II**: a experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BELLO, Alexandre Toaldo; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 558-579, jul./dez., 2020.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, mai./ago., 2011.

BOGÉA, Arthur Furtado. Aprendendo a ser "homem": uma análise sobre o processo de produção/reprodução da referência heteronormativa de masculinidade. **Temática**, Paraíba, NAMID/UFPB, ano XV, n. 7, p. 70-87, jul., 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta; GROSBaum, Marta; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Cadernos do Cedes**, Campinas, n. 9, p. 39-66, 1991.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: Nversos, 2015.

HADDAD, Lenira; MARQUES, Claudia Denise Sacur; AMORIM, Luciano Henrique da Silva. "Eu acho estranho!": compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 409-436, jul./dez., 2020.

HIRATA, Helena Sumiko. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena Sumiko; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

INEP. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf Acesso em: 15 jan. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denise Barbara (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 88-109.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 44, n. 153, p. 720-741, 2014.

MONTEIRO, Mariana. **Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75612, 2021.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processo de exclusão. **Caderno de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, julho, 1999.

SAYÃO, Deborah Thome. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2005.

SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. Eu, homem e educador de crianças pequenas: aprendizagem dialógica na docência na Educação Infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 199-213, jan./abr. 2021.

SILVA, Júlio Régis da; MARTINS, Viviane Lima. O professor homem na Educação Infantil: um olhar acerca do preconceito. **Revista Científica Intraciência**, Guarujá, n. 11, p. 25-47, jun., 2016.

SILVA, Marciano Antonio da; SANTANA, José Diêgo Leite de; LAGE, Allene Carvalho. Um corpo estranho na Educação Infantil: a docência masculina em questão. VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade. **Anais...** Rio Grande: Editora da FURG, 2018.

SILVA, Peterson Rigato da; MONTEIRO, Mariana Kubilius; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 507-528, jul./dez., 2020.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; MARTINS, Rosa Castilho; RITTMEISTER, Eunice Marti. Espaços e contextos de aprendizagens docente: reflexões sobre a formação de profissionais

para a Educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos. **Revista E-Curriculum**, v.11, n.1, p. 136-162, abr. 2013.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. Banheiros escolares promotores de diferenças de gênero. GT Gênero, Sexualidade e Educação. 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** Minas Gerais: Caxambu, 2007.

Recebido em: 20 de fevereiro de 2022.

Aceito em: 08 de maio de 2022.

Publicado em: 27 de maio de 2022.