



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**CARLOS EDUARDO DE MELLO LOPES**

**DESCONSTRUINDO A “PEDAGOGIA DA VIRILIDADE”:  
CONVERSAÇÃO SOBRE A POTÊNCIA DAS MASCULINIDADES DE PROFESSORES  
HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PORTO ALEGRE**  
**MAIO DE 2022**

DESCONSTRUINDO A “PEDAGOGIA DA VIRILIDADE”:  
CONVERSAÇÃO SOBRE A POTÊNCIA DAS MASCULINIDADES DE PROFESSORES  
HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARLOS EDUADO DE MELLO LOPES

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia como exigência parcial para a obtenção do grau de mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia Sobreira Lopes.

PORTO ALEGRE  
MAIO DE 2022

CARLOS EDUADO DE MELLO LOPES

DESCONSTRUINDO A “PEDAGOGIA DA VIRILIDADE”:  
CONVERSAÇÃO SOBRE A POTÊNCIA DAS MASCULINIDADES DE PROFESSORES  
HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia como exigência parcial para a obtenção do grau de mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia Sobreira Lopes.

Aprovado em: \_\_/\_\_/\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Adolfo Pizzinato  
Relator- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Profa. Dra. Priscila Pavan Detoni  
Universidade Federal da Fronteira Sul

---

Profa. Dra. Simone Bicca Charczuk  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## Agradecimentos

O percurso de pesquisa que trilhamos — sim, no plural, porque não estive sozinho — ao longo dos dois últimos anos, foi repleto de percalços e desafios. Além de todos os sentimentos de medo e insegurança que se atravessaram ao longo do processo de estudos e escrita — afinal, será que isso que estou fazendo tem alguma relevância? —, ainda precisamos lidar com uma pandemia que modificou a nossa forma de ser e estar com as pessoas. Aliás, parece que meus colegas de mestrado e eu inauguramos um formato que acredito, até aquele momento, inédito: todos os nossos encontros, enquanto pós-graduandos, foram mediados por tecnologias. Mesmo os nossos cafés e as poucas confraternizações que fizemos aconteceram dessa forma.

Até podia ter sido interessante e inovador, sabe? Mas acho que ainda sou meio avesso às formas contemporâneas de socialização. Gosto do olho no olho durante as conversas. Do contato com o outro. Mas fomos obrigados a abandonar muitas coisas... Perdemos as trocas... As conversas de sala de aula e a hora do cafezinho. E perdendo, precisamos reaprender... a ouvir, a falar, a ter paciência. E, por vezes, nos angustiamos e “enlouquecemos”. Precisamos apostar numa outra estética da vida e dos encontros e, assim, construir outros mundos e possibilidades.

Há mundos em mim! Mundos que me habitam! E outros que eu habito! Cada pessoa com a qual cruzo, um mundo de possibilidades, afetos e aprendizados. Me (re)conheço nesses mundos... absorvo aquilo que eles querem comigo compartilhar. Nesse processo, me destruo e me reconstruo novamente, afinal, o eu de ontem é diferente do eu de hoje. Porém, o que sou hoje é, em grande medida, resultado dos bons e afetuosos encontros que tive na minha trajetória. E é a esses mundos que quero agradecer.

Primeiramente, faço um agradecimento especial aos professores que se dispuseram a fazer parte desse projeto. Sem eles, eu não teria escrito esta dissertação. Foi emocionante poder ouvir tantas histórias. Vivências essas que eles confiaram a mim e compartilho com cada leitor e leitora.

Agradeço à minha orientadora, Professora Rita, que topou me acompanhar nesse percurso de pesquisa. São muitas as lições que ela tem compartilhado comigo e que têm me inspirado a continuar pesquisando. Ela ainda vai precisar me aturar por pelo menos mais quatro anos no doutorado.

Agradeço ao Guilherme Bruxel, meu parceiro/namorado/amigo, que tem me aturado falando sobre esta dissertação há algum tempo já. É muito bom ter ao nosso lado alguém compreensivo e que torce pelo nosso sucesso. Posso ver isso sempre que ele me olha!

Agradeço à minha amiga Natália Damiani, que foi um dos presentes que ganhei nesse mestrado. A Naty vem me acompanhando pacientemente e me colocando para cima quando as

coisas não estão muito bem. Obrigado por ter lido todos os mil trechos de escrita que compartilhei contigo, sem nunca reclamar.

Agradeço à Suian, bolsista de iniciação científica e parceira de pesquisa em bases de dados. Ela foi incansável nas leituras e disponível em todos os momentos que precisei. Tenho certeza de que ela terá uma bonita trajetória pelo mundo da pesquisa.

Faço um agradecimento carinhoso à minha banca avaliadora. Agradeço às professoras Simone Bicca e Priscila Detoni e ao professor Adolfo. Obrigado pelas importantes contribuições feitas ainda na qualificação do projeto. Elas foram essenciais para que eu desenvolvesse este estudo.

Agradeço de forma especial à minha mãe, minhas irmãs e meus sobrinhos. Eles me fazem querer ser melhor sempre. São essas pessoas que me ampararam e ainda o fazem sempre que eu preciso de colo. Obrigado!

Agradeço ao meu pai (*in memorian*) por me incentivar a estudar. Tenho certeza de que ele está orgulhoso de mim por ter chegado até aqui. Sou a primeira pessoa de uma família inteira a chegar na pós-graduação. E isso é algo a se comemorar, principalmente, quando se vem de uma família pobre (como a minha mãe gosta de dizer) e de um lugar sem muitas perspectivas.

Agradeço à Eda Tischer (*in memorian*), minha segunda mãe e amiga querida que nos deixou no ano passado. Se ela estivesse aqui, iria estar feliz por mais um passo que dou. Obrigado por ter me ensinado, com o teu exemplo, a nunca desistir.

Meu muito obrigado!

## Sumário

<b>Lista de gráficos e tabelas</b> .....	<b>8</b>
<b>Lista de siglas e abreviaturas</b> .....	<b>9</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>10</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O CAMPO DE ESTUDO .....	14
“ISSO É COISA DE MULHER!”: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL .....	22
DINHEIRO PARA COMPRAR AS SUAS “COISINHAS” .....	26
“PRECISAMOS DE ESCOLAS PARA OS/AS NOSSOS/AS FILHOS/AS!” .....	30
ENTENDENDO A “PEDAGOGIA DA VIRILIDADE” .....	33
A MASCULINIDADE EM CRISE: NOVAS POSSIBILIDADES DE “SER HOMEM” .....	40
MASCULINIDADES E EDUCAÇÃO INFANTIL .....	43
JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS .....	53
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>55</b>
<b>MÉTODO</b> .....	<b>55</b>
PARTICIPANTES .....	55
DELINEAMENTO E PROCEDIMENTO .....	58
INSTRUMENTOS .....	61
CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	62
ANÁLISE DOS DADOS .....	63
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>66</b>
<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>66</b>
EIXO I: DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM LUGAR DE (IM)POSSIBILIDADES? ....	66
EIXO II: NÓS SOMOS DIFERENTES! .....	77
<i>Deixem minha vida pessoal fora da sala de aula!</i> .....	78
<i>O mito do professor abusador versus a professora assexuada</i> .....	81
<i>Diferenças do (ser) professor homem na Educação Infantil em espaços públicos e privados</i> .....	90

<i>Um banco para sentar: as diferenças nas formas de socialização feminina e masculina dos/as profissionais na Educação Infantil</i> .....	96
<i>“Não queremos oferecer uma Pedagogia pobre!”</i> .....	103
<i>Práticas docentes e a Pandemia</i> .....	109
<b>EIXO III: ENTRE PRÁTICAS E AFETOS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM “SER” PROFESSOR</b>	
<b>HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	113
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>123</b>
<b>“AMARRANDO ALGUMAS PONTAS”</b> .....	<b>123</b>
<b>Referências</b> .....	<b>130</b>
<b>Anexo A</b> .....	<b>145</b>
<b>Anexo B</b> .....	<b>147</b>
<b>Anexo C</b> .....	<b>148</b>
<b>Anexo D</b> .....	<b>150</b>

**Lista de gráficos e tabelas**

Tabela 1 — Apresentação dos Professores .....	57
-----------------------------------------------	----

**Lista de siglas e abreviaturas**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DNCr	Departamento Nacional da Criança
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PRTB	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PSL	Partido Social Liberal
SAM	Serviço de Assistência a Menores

## Resumo

O objetivo deste estudo foi escutar as narrativas de professores homens atuantes na Educação Infantil nos estados brasileiros do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, sob a perspectiva de suas masculinidades. Analisamos o mal-estar ao qual são submetidos ao atuarem nessa etapa inicial da educação básica, bem como a potência desses sujeitos que tensionam o paradigma hegemônico masculino, produzindo uma desconstrução da “Pedagogia da Virilidade”. A área da educação é majoritariamente ocupada por mulheres, e na Educação Infantil, que atende crianças de zero a cinco anos de idade, essa característica exacerba-se. Por ser uma etapa escolar na qual as crianças necessitam de cuidados mais próximos, inclusive corporais, a docência masculina parece ter sido destinada a um lugar de impossibilidade em relação a esse trabalho. A partir de uma pesquisa de caráter qualitativo, realizaram-se encontros grupais utilizando a Conversação como dispositivo metodológico. Participaram do estudo oito professores homens que atuam em escolas de Educação Infantil, diretamente nas salas de aula. A partir da análise dos dados, realizada a partir da escuta clínica, emergiram três eixos que versam sobre os significantes: “problema”, “diferença” e “potência”. Em relação ao primeiro significante, os professores verbalizaram que suas presenças são vistas como um problema tanto pelas famílias quanto pelas instituições escolares. A questão da diferença surgiu como uma forma de localizar o fazer pedagógico masculino em oposição ao feminino em diferentes aspectos. Por fim, os professores salientaram a potência e o desejo de estarem em espaços educacionais voltados à primeira infância. Os resultados apontam para a necessidade de uma formação em Pedagogia que acolha as masculinidades, para uma desgenirificação do cuidado e para a construção de um campo de atuação que respeite e deseje a diversidade. Este estudo apoiou-se nos Estudos das Masculinidades em diálogo com a Psicanálise.

**Palavras-chave:** educação infantil, masculinidades, docência, psicanálise, corporeidade.

### Abstract

The purpose of this study was to listen to narratives of male teachers working in Early Childhood Education institutions in Brazilian states of Rio Grande do Sul and Santa Catarina, under the perspective of their masculinities. We analyzed the ill-being subjects undergo by working in this early stage of basic education, as well as their potency that strain male hegemonic paradigm producing a deconstruction of “Virility Pedagogy”. Education as a field is already mostly occupied by women and in Early Childhood Education, which serves children from zero to five years of age, this characteristic is even highly exacerbated. As a school stage in which children demand closer care, including bodily care, male teaching seems to have been pushed to a place of almost forbidding inadequacy. Based on qualitative research, group meetings were held using Conversation as methodological device. Eight male teachers, who work in-classrooms on Early Childhood Education schools, participated in the study. From the data analysis, three axes emerged that verse with the signifiers: “problem”, “difference” and “potency”. Regarding the first signifier, the teachers verbalized that their presence is seen as a problem by both families and school institutions. The question of difference emerged as a way of locating the masculine pedagogical practice in opposition to the feminine in different aspects. Finally, the teachers highlighted the power and desire to be in educational spaces aimed at early childhood. The results point to the need for training in Pedagogy that embraces masculinities, for a de-generification of care and for the construction of a field of action that respects and desires diversity.

**Keywords:** childhood education, masculinities, teaching, psychoanalysis, corporeality.

# CAPÍTULO I

## INTRODUÇÃO

### **Apresentação:**

Quando se pensa em Educação Infantil, quais são as imagens que vêm à mente? Se fizermos uma retrospectiva sobre o que conhecemos, lemos ou ouvimos sobre a profissão docente que atua nessa fase da educação básica, quais sujeitos circulam por nossas memórias?

Parece-me coerente iniciar esta escrita com esses questionamentos que, de certa forma, foram responsáveis por me provocar uma aproximação com esse território de pesquisa. E muitos outros surgiram ao longo desses dois anos nos quais tenho me dedicado a pensar sobre as masculinidades e a sua inserção no campo da Educação Infantil. Entretanto gostaria de retroceder um pouco e contar brevemente como cheguei até a elaboração desta dissertação.

Este projeto começou a ser pensado a partir de algumas aproximações que venho fazendo, ao longo da minha trajetória acadêmica, sobre questões relacionadas ao gênero e à sexualidade na interface com a Educação. Entendo essa aproximação como de extrema importância, tendo em vista que normas sociais de gênero atravessam o cotidiano das instituições escolares, muitas vezes, causando violências tanto para corpos femininos como corpos masculinos. Contudo, não são apenas essas questões que transpassam o cotidiano escolar e operam como dispositivos de exclusão e marginalização de sujeitos. Há na literatura científica uma variedade de estudos que problematizam, em diálogo com a Educação, como marcadores sociais da diferença — raça, etnia e classe social — tendem a ser invisibilizados no contexto escolar, tendo em vista que há uma matriz epistemológica eurocêntrica e heteronormativa que, não raras vezes, repele outros conhecimentos e existências.

As questões acima abordadas parecem também falar de uma realidade que se faz presente dentro das universidades. Enquanto psicólogo em formação, em raras disciplinas ofertadas ao longo do curso, tive a oportunidade de participar de discussões mais aprofundadas a partir de todos os marcadores sociais mencionados anteriormente. A formação em Psicologia, embora pareça vir

sofrendo pequenas e gradativas transformações, ainda preconiza epistemologias brancas e europeias, colocando-as em oposição a outros conhecimentos como os de matrizes africanas e indígenas, conforme já nos alertou o filósofo Renato Nogueira (2017).

Foi justamente incomodado com a formação acadêmica e por não ver circularem pelos corredores da universidade na qual eu estava inserido negros/as, indígenas, homens e mulheres transexuais, que escrevi, ao final do curso, um trabalho intitulado *Babado, gritaria e confusão: cartografias de experiências do trans em contextos de educação*, o qual foi submetido à publicação. Nessa pesquisa, tive a oportunidade de conversar com professoras transexuais que atuavam em escolas no município de Porto Alegre e região metropolitana.

As questões acima mencionadas me instigaram a pensar, também, sobre a inserção das masculinidades na Educação Infantil e sobre por que não há um número considerável de homens atuando nessa etapa da educação básica. Indo ao encontro da produção científica acerca dessa discussão, que pode ser considerada como ainda escassa, percebi uma lacuna que considero relevante: a maioria dos estudos que se propõem a pensar sobre essa questão, partem do lugar das “dificuldades” e dos “desafios” impostos a esses sujeitos. Entendemos que esse é um ponto pertinente e necessário de ser problematizado. Contudo, com este trabalho, pretendemos avançar e pensar, para além dos desafios, sobre a potência desses professores que, a partir de uma postura de resistência, reivindicam o seu direito a ocuparem um lugar profissional tradicionalmente reconhecido como feminino. Salientamos, da mesma forma, que embora diversos estudos utilizem entrevistas individuais para uma aproximação com a realidade dos professores homens na Educação Infantil, não localizamos outros estudos que tivessem trabalhado com profissionais docentes, que atuam nessa etapa da educação, na modalidade de entrevistas grupais.

No capítulo inicial, de Introdução, procuramos apresentar uma breve contextualização histórica acerca do processo de feminização do magistério e o conseqüente afastamento das figuras masculinas desses espaços. Da mesma maneira, apresentamos o modelo de masculinidade hegemônica e como ele opera sobre os corpos a partir de discursos e práticas institucionais, apesar

das possibilidades de tensionamentos e vivências de outras masculinidades que não se encaixam nesse paradigma preconizado socialmente. Por fim, apresentamos uma contextualização acerca da inserção masculina na Educação Infantil, tentando estabelecer um diálogo com autores e autoras que pesquisam essa questão.

Buscamos, com esse trabalho, compartilhar algumas pistas que se pretendem provocativas. Essas pistas, longe de fechar ideias, ou de fazer generalizações de qualquer espécie, se prestam a nos convocar a continuar pesquisando, problematizando e tensionando normas sociais que pretendem ensinar formas massificadas de “ser homem” e “ser mulher” e que causam violências físicas e psicológicas aos sujeitos. Essas pistas são, por fim, além de um convite à desconstrução da “Pedagogia da Virilidade”, uma possibilidade de valorizar a potência dos corpos masculinos inseridos na Educação Infantil.

### **Algumas palavras sobre o campo de estudo**

A Educação enquanto área profissional é majoritariamente ocupada por mulheres, principalmente a Educação Infantil (Rosemberg, 1999; Vianna, 2002), que é o período escolar compreendido entre zero e cinco anos de idade (Brasil, 2020). Segundo dados do último Censo Escolar, atuam na Educação Infantil brasileira 593 mil docentes, sendo que 94,6% são profissionais do sexo feminino e 3,6%, do sexo masculino (Brasil, 2020). Embora haja nesses números uma importante disparidade, eles parecem se repetir em outras sociedades, sabidamente menos assimétricas em relação a questões de gênero como, por exemplo, na Suécia. Em estudo realizado naquele país, a partir de relatórios estatísticos sobre a Educação Infantil, constatou-se que, no ano de 2016, havia 97.300 profissionais docentes no país, sendo que apenas 4% eram homens (Souza & Silva, 2020). Estudos realizados em outras sociedades corroboram esses indicadores ao mostrar que mesmo em países considerados mais evoluídos, como Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, o número de professores homens atuando na Educação Infantil gira em torno de 1% a 4% (Wright, 2018; Jones & Aubrey, 2019; Sullivan et al., 2020). De acordo com Wright

(2018), globalmente, apenas no Canadá, Japão, Tailândia e Filipinas o número de profissionais homens que trabalham junto às crianças pequenas ultrapassa 10%. Esses números apontam para uma tendência de que a figura masculina seja apartada dessa fase da vida escolar.

A Educação Infantil vem se consolidando nas últimas décadas como um lugar de educação e cuidado. Entende-se a dimensão do cuidado como indissociável do processo educativo (Brasil, 2018). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), está entre as atribuições das creches e das pré-escolas acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto da sua comunidade, articulando-os nas suas propostas pedagógicas. Por sua vez, essas têm “o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar”. (Brasil, 2018, p. 36).

A disparidade anteriormente mencionada, em relação à inserção de homens e mulheres em contextos educacionais dedicados à Educação Infantil, de acordo com algumas vertentes feministas, poderia ser explicada por uma construção social que instituiu uma divisão sexual do trabalho, também entendida como uma forma de fragmentação do trabalho social, decorrente das relações sociais entre os sexos (Hirata, 2002; Vianna, 2002; Hirata & Kergoat, 2007). Essa divisão entre os gêneros é modulada histórica e socialmente e baseia-se na ideia da existência de uma esfera de trabalho masculina — produtiva e com maior valor social —, e outra esfera feminina — reprodutiva e subvalorizada (Hirata & Kergoat, 2007; Monteiro & Altmann, 2014).

A expressão divisão sexual do trabalho tem sido utilizada por alguns/as autores/as em dois sentidos distintos. O primeiro faz alusão a distribuição desigual de homens e mulheres no mercado de trabalho em diferentes profissões ao longo do tempo. No segundo sentido, pretende-se revelar a forma sistemática com a qual essas desigualdades se mantêm no mercado de trabalho. Ainda sobre o segundo ponto, busca-se analisar a forma como a sociedade utiliza essas diferenças a fim de hierarquizar as atividades, criando, assim, um sistema de gênero, que tem como enfoque as relações sociais entre os sexos (Hirata & Kergoat, 2007).

De acordo com as autoras anteriormente citadas, essa forma particular da divisão sexual do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio da separação — de que há alguns trabalhos que são para homens e outros para mulheres; e o princípio hierárquico — o trabalho masculino tem um valor superior ao feminino. Nesse sentido, a docência dedicada à infância é uma área profissional que ilustra a segmentação dessa perspectiva da divisão sexual do trabalho, tendo em vista que a educação de crianças pequenas é associada à maternidade e ao âmbito doméstico, sendo, dessa forma, naturalizada como próprio da atuação feminina (Monteiro & Altmann, 2014).

Embora a perspectiva feminista marxista consiga abarcar alguns problemas em relação às discussões de gênero (o conceito de gênero será retomado ao longo da escrita), incluindo a forma como o trabalho se distribui em nossa sociedade, Sarti (como citado em Medrado & Lyra, 2008, p. 219) defende que “é preciso a adoção de uma perspectiva que rompa com a visão feminista dicotômica que adota a visão de dominação, desconsiderando o jogo relacional de poder entre o eu e o outro”. Medrado e Lyra (2008) ainda pontuam sobre a necessidade de reflexões sobre a construção de masculinidades e feminilidades que vão além da vitimização de alguns (mulheres) e a culpabilização de outros (homens). Por fim, “é necessário identificar como se institucionalizam e se atualizam as relações de gênero, possibilitando transformações no âmbito das relações sociais generificadas, ou seja, orientadas pelas desigualdades de gênero” (Medrado & Lyra, 2008, p. 820).

O interesse pela forma como se organiza o trabalho e a sua relação com o gênero e a sexualidade — aqui também pode-se incluir as questões relacionadas à etnicidade, à raça e à classe social — abriu um campo para que muitos pesquisadores e pesquisadoras pensassem e discutissem novas perspectivas e seus desdobramentos na vida cotidiana (Vianna, 2002) como, por exemplo, o campo do trabalho e as estereótipos de expectativas de gênero e sexualidade nesse contexto. A presença de homens e mulheres em atividades não esperadas tradicionalmente para eles e elas pode ser entendida como um elemento de ruptura no paradigma masculino hegemônico, assim como pode ser a presença das mulheres nas forças armadas, ou a escolha masculina pela docência infantil

e sua possibilidade de inserção no campo do cuidado. Isso parece demonstrar que, embora haja na sociedade um tipo de masculinidade preconizada, há, nesse modelo, fraturas que permitem a manifestação de outras formas de ser homem, e ser mulher. Nesse sentido, podemos pensar em masculinidades. Dito isto, aqui parece residir um importante questionamento: um homem teria condições de ser professor de Educação Infantil ou berçário? Teria as habilidades necessárias? Continuaria sendo “homem” apesar dessa escolha? Mas, afinal de contas, de quais homens estamos falando?

Há em nossa sociedade uma tentativa de preconização de um modelo de masculinidade hegemônica que se constitui, prioritariamente, a partir de uma tentativa de distanciamento de tudo que remeta ao sexo feminino e, também, a partir de uma imposição sobre outras masculinidades que não se adequam a esse paradigma. Em contrapartida, há movimentos de resistência frente a esse modelo, o que permitiria uma profusão de novas possibilidades de vivências da masculinidade (Welzer-Lang, 2001; Medrado & Lyra, 2008; Connel & Messerschmidt, 2013; Bento, 2015).

O conceito de masculinidade hegemônica foi proposto por Raewyn Connel<sup>1</sup> (1983) em relatórios de um estudo de campo sobre desigualdade social nas escolas australianas e era entendido como um padrão de práticas que possibilitou uma contínua dominação dos homens sobre as mulheres (Connel & Messerschmidt, 2013). Duas décadas depois, Connel e Messerschmidt (2013) revisitam esse conceito e passam a entender masculinidade como uma construção social sujeita a contradições internas, fato esse que nos leva a pensar na importância de refletir sobre as múltiplas masculinidades. Ainda segundo os autores, “qualquer uso da masculinidade hegemônica como fixa, como um modelo trans histórico, viola a historicidade do gênero e ignora a evidência massiva das transformações nas definições sociais da masculinidade”. (Connel & Messerschmidt, 2013, p. 252).

---

<sup>1</sup> Na época em que propôs o conceito de masculinidade hegemônica Raewyn Connel, hoje uma mulher transexual, ainda se identificava como Robert Connel.

Por não ser um modelo fixo, na masculinidade hegemônica, haveria possibilidades de negociação por parte dos homens em relação a esse paradigma, sendo que eles podem adotar a masculinidade hegemônica quando é desejável, ou podem se distanciar estrategicamente dela em outros momentos (Wetherrell & Edley, 1999). Entretanto alguns autores afirmam que, embora haja possibilidade de manifestações de múltiplas masculinidades, isso não impede que haja um modelo masculino hegemônico, legitimado pelas relações de poder e apresentado como um modelo a seguir (Welzer-Lang, 2001; Connel & Messerschmidt, 2013).

A masculinidade hegemônica se caracteriza pelo culto à virilidade, pelo estímulo à agressividade, à competitividade, e a arena onde estas se desenvolvem é a esfera pública (Bento, 2015). Então, como poderia figurar a masculinidade na Educação Infantil, cujas metas educacionais e de cuidado se afastam radicalmente desses valores? É pensando nas possibilidades de escape à lógica de uma hegemonia masculina que, neste trabalho, utilizaremos o termo masculinidades, no plural, a fim de nos referirmos à profusão de outras possibilidades de significados e vivências do masculino.

Adentrar o mundo masculino requer — por parte dos meninos, futuros homens — que uma série de “lições” sejam aprendidas. Lições essas que são, em grande parte, ensinadas por homens mais velhos, sejam eles pertencentes à família ou não (Welzer-Lang, 2001). A forma como esses ensinamentos são passados, na tentativa de que um ideal de masculinidade seja alcançado, muitas vezes, é carregada de violência, tanto corporal quanto emocional. Porém essa é uma questão que exige uma discussão mais aprofundada, o que será realizado na seção que compõe este trabalho, intitulada “*Entendendo a Pedagogia da Virilidade*”.

Existe uma série de tecnologias sociais operadas pelas mais diversas instituições que ditam a forma correta de “ser um homem de verdade”. Por tecnologias sociais, tomaremos o conceito de Navarro (2011) que as entende como práticas desenvolvidas em torno de valores e representações sociais e que visam ao convencimento, à implantação e ao assujeitamento às normas e modelos a fim de que haja um enquadramento às delimitações sociais impostas, de tal forma que se

essencializem e transformem em identidade. Nesse sentido, o autor ainda pontua que as estratégias de instituição de gêneros hierarquizados, cujo referente é o masculino, têm o convencimento, a repetição, o exemplo e a tradição como armas talvez mais eficazes que a coerção ou a violência física.

O processo acima mencionado é mediado, em grande parte, pela linguagem. Para Louro (2008), “não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura, descrito, nomeado e reconhecido na linguagem, através dos signos, dos dispositivos, das convenções e das tecnologias” (p. 81). Pontuamos o fato de que a infância é o momento da vida em que são interiorizados os enunciados performativos e que produzem as estilizações de gênero como, por exemplo: “homem não chora!”, “sente-se como uma menina!” (Bento, 2006). Esses enunciados performativos têm como função corroborar e produzir corpos que reproduzam as performances de gênero hegemônicas. Dessa forma, parece pertinente que se pense em uma “Pedagogia da Virilidade” (Bento, 2015).

Nesta dissertação, o termo “Pedagogia da Virilidade”, tomado da pesquisadora Berenice Bento, não está fazendo referência a uma área específica de conhecimento. Sabe-se que o conceito de Pedagogia é muito caro aos pedagogos e pedagogas e a decisão de utilizá-lo faz menção, exclusivamente, à uma forma socialmente construída de operar, que pretende ensinar uma forma correta de ser homem e, conseqüentemente, de ser mulher.

Há uma espécie de imposição de distanciamento das figuras masculinas da Educação Infantil. Por ser uma etapa do desenvolvimento na qual as crianças necessitam de mais cuidados, inclusive corporais, há uma tentativa de segregação que surge a partir do olhar inquiridor dos pais e colegas de profissão (Monteiro & Altmann, 2014). Diante das noções de masculinidade hegemônica que permeiam o imaginário social, parece existir uma contradição no fato de que homens e alunos da Educação Infantil possam ocupar os mesmos espaços (Monteiro & Altmann, 2014). Um exemplo prático dessa tentativa de segregação em relação aos homens atuantes na

Educação Infantil é o fato de que três parlamentares<sup>2</sup> do estado de São Paulo apresentaram um projeto de lei que restringe às docentes mulheres a exclusividade nos cuidados íntimos das crianças como trocar fraldas, auxiliar a irem ao banheiro e dar banho (Souto, 2020). No texto do Projeto de Lei nº 1.174/2019, protocolado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, e publicado com pedido de urgência para votação, as autoras justificam que a motivação para o projeto foi o fato de alguns professores homens terem sido contratados, via concurso público, para trabalharem na Educação Infantil no município de Araçatuba e que isso teria gerado, nas mães de algumas crianças, sentimento de insegurança, devido ao fato de elas acreditarem que os professores poderiam cometer algum tipo de violência sexual contra seus filhos e filhas. Esse fato é apenas um recorte da realidade que muitos profissionais homens, atuantes nessa fase educacional, enfrentam diariamente.

A partir dessas considerações iniciais, é necessário que se façam alguns apontamentos conceituais a fim de demarcarmos as posições epistemológicas que assumimos para a elaboração desta escrita. Para as discussões que nos propomos aqui, partiremos dos referenciais teóricos dos Estudos das Masculinidades e da Psicanálise. Os Estudos das Masculinidades ganham força a partir da década de 1980 e estão inseridos no campo dos Estudos de Gênero. Vieira (2021) pontua que, quando se pensava em Estudos de Gênero, a figura da mulher era colocada em um lugar de centralidade, como se apenas ela fosse um sujeito de gênero. Ainda segundo a autora, em oposição a isso, a figura do homem surgia nessas discussões como um gênero neutro, universal, ou seja, um homem que parece não ter gênero, raça e sexualidade.

É a partir da crítica feminista que esse sujeito universal vai se revelar como um sujeito de gênero. As críticas feministas vão permitir que a questão do homem venha à tona. Em seguida, surgem os movimentos *gays* que iniciam movimentos de problematização e questionamentos sobre as formas de ser homem (Vieira, 2021). Cabe destacar que, assim como os Estudos de Gênero, o

---

<sup>2</sup> O Projeto de Lei foi proposto pelas parlamentares Janaína Paschoal (PSL), Leticia Aguiar (PSL) e Valeria Bolsonaro (expulsa do PSL em 2020 e, atualmente, filiada ao PRTB).

campo dos Estudos das Masculinidades é interdisciplinar. Dessa forma, é necessário pensar que existe um conjunto de conhecimentos que serão produzidos por diversas ciências, como a Antropologia, a Sociologia e contribuições da Psicanálise (Vieira, 2021).

Em relação ao conceito de gênero, nos apoiaremos naquele proposto por Medrado e Lyra (2008). No artigo publicado intitulado *Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades*, os autores propõem um marco conceitual para gênero no contexto da saúde pública. Contudo, entendemos que o modelo proposto pelos autores nos auxiliará a pensar sobre a questão das masculinidades inseridas na Educação Infantil. Esse modelo se sustenta a partir de quatro eixos: “1) o sistema sexo/gênero; 2) a dimensão relacional; 3) as marcações de poder; 4) a ruptura da tradição do modelo binário de gênero nas esferas da política, das instituições e das organizações sociais “(Medrado & Lyra, 2008, p. 810). O modelo proposto pelos autores, segundo os próprios, dialoga com produções contemporâneas que adotam gênero como uma categoria analítica e, embora baseiem-se em referenciais teóricos distintos, compartilham uma perspectiva feminista crítica. Entre as teóricas que sustentaram os argumentos dos autores, eles destacam Barbieri (1992), Stolcke (1992), Izquierdo (1994), Scott (1995), Haraway (2009).

Nos parece impossível pensarmos em questões de gênero e educação sem analisarmos marcadores sociais da diferença. Estes são entendidos como construções sociais que nunca aparecem de forma isolada, eles estão articulados às experiências dos indivíduos no discurso e na política. São sistemas de classificação intimamente ligados às relações de poder (Zamboni, 2014). Em uma tentativa de abarcar em nossas discussões todas essas dimensões, trabalharemos com o conceito de Interseccionalidade (Crenshaw, 2002), que pode ser entendido como um eixo que busca estruturar as dinâmicas de dois ou mais meios de subordinação: nesse caso, a masculinidade alia-se às questões de sexualidade, raça, etnicidade e classe social.

Como dito anteriormente, dentre os nossos objetivos neste estudo, salienta-se nossa atenção voltada à Potência dos professores que, com seus corpos e seus fazeres pedagógicos, tensionam a “Pedagogia da Virilidade”. Nesse sentido, tomamos Potência a partir de uma

perspectiva psicanalítica, sendo entendida como uma micropolítica do desejo. Para Ferraz (2010), a Psicanálise vai na direção oposta dos processos de subjetivação massificadores, “ajudando os sujeitos a construir linhas de fuga consistentes para construir um território existencial mais alegre, mais potência de criação, território de reinvenção de si mesmo e de novos mundos” (p. 64).

Por fim, é importante pontuar que durante toda a escrita, usaremos a primeira pessoa do plural. Esta decisão foi tomada a partir de uma postura política, frente aos modelos cartesianos de pesquisa que têm a neutralidade do pesquisador como uma meta. Dessa forma, nos colocamos junto aos professores, num patamar de igualdade, entendendo que tanto eu, enquanto pesquisador, como os professores construímos o percurso de pesquisa. Ainda, pontuamos que, ao longo da escrita, não iremos nos referir aos profissionais com os quais conversamos como participantes de pesquisa, mas como *Professores*.

### **“Isso é coisa de mulher!”: um breve histórico sobre a feminização do magistério no Brasil**

Entender o atual cenário educacional brasileiro, principalmente o da Educação Infantil — que é central neste trabalho — requer que se faça uma breve contextualização histórica acerca da docência e de como ela foi se constituindo ao longo do tempo como uma profissão essencialmente feminina. Mas, como aconteceu esse processo de feminização? Qual o destino dos homens que por muito tempo representaram a maioria de profissionais dentro das instituições de ensino no Brasil? Contemporaneamente, quais as implicações dessa feminização e que atravessamentos ela produz quando pensamos na figura de professores homens e nos processos de inclusão e exclusão a que são submetidos na Educação Infantil?

Pensando em todas essas questões, começamos uma pesquisa a referenciais que nos auxiliassem a melhor compreender como a docência foi se transformando em um lugar majoritariamente feminino. Tivemos contato com vários/as autores e autoras que pensam e problematizam esse acontecimento. Entre os diversos textos os quais acessamos, *Mulheres na sala*

*de aula* (Louro, 2008) faz uma rica retrospectiva, mostrando como os paradigmas do (ser) professor e do (ser) professora foram se transformando e se cristalizando na sociedade ocidental.

Para a escrita deste capítulo, estamos nos apoiando no texto acima mencionado e entendemos que ele funcionará como um “fio condutor” para nos ajudar a entender a historicidade desse processo. A partir dele, tentaremos uma interlocução com outros pensadores e outras pensadoras que vão ao encontro da discussão que aqui propomos.

Após a Proclamação da Independência, em um país ainda escravocrata como o Brasil, os legisladores determinaram que se estabelecessem as Escolas de Primeiras Letras, ou as chamadas “Pedagogias”, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do país (Louro, 2008). Essas escolas, na sua maioria, eram fundadas por congregações religiosas, ou mantidas por leigos. Uma das características dessas primeiras instituições de ensino — e que nos dão pistas de uma sociedade machista e sexista — é que nelas deveria haver professores homens para turmas de meninos e professoras mulheres para as turmas de meninas. Entre as tarefas destes/as profissionais estava ensinar a ler, escrever, contar, saber as quatro operações, além de ensinar os preceitos cristãos.

Louro (2008) nos convida a perceber que as lições anteriormente mencionadas eram passadas tanto para os meninos quanto para as meninas, entretanto já estavam ali colocadas importantes disparidades: enquanto aos meninos eram ensinadas lições de geometria, para as meninas era ensinado bordar, costurar, ou outras atividades que as moldassem como excelentes donas de casa. De acordo com o cenário acima apresentado, é possível afirmarmos que o binarismo de gênero foi desde sempre um marcador social determinante na forma como meninos e meninas foram e continuam a ser educados e, também, teve um enorme impacto em relação às possibilidades de acesso às escolas. Conforme veremos na sequência, outros marcadores sociais como raça e classe também representaram um obstáculo ao acesso e à permanência na educação.

As mulheres configuraram um grupo social que teve dificuldades para ingressar no sistema educacional ofertado na época. Até a primeira metade do século XIX, elas tinham uma educação muito restrita. As mulheres de classes mais abastadas recebiam uma formação que tinha por

finalidade transformá-las em mais interessantes aos olhos do mercado matrimonial. Além de aprender a ler e a escrever, as moças ricas ainda tinham lições de piano, francês, entre outras que aperfeiçoassem os seus dotes e as tornassem mais atraentes aos olhos dos jovens solteiros. Em contrapartida, as moças pobres dificilmente chegavam à escola. Louro (2008) pontua que, especialmente para populações negras e indígenas, o acesso às instituições de ensino era ainda mais difícil. A essas pessoas, a possibilidade de frequentar a escola se deu apenas em caráter excepcional e a partir de ações filantrópicas. Obviamente, chegamos a um ponto no qual já é possível perceber que os processos educacionais para meninos e meninas naquela sociedade foram distintos. As divisões de classe, raça e etnia — e ainda poderíamos acrescentar as religiosas — foram determinantes nas formas de educação utilizadas para transformar crianças em homens e mulheres (Louro, 2008).

Embora houvesse exceções, esse era o cenário educacional brasileiro na época. A partir de meados do século XIX, as mulheres começam a ter um acesso mais amplo à educação e, já no começo do século XX, começam a ser fundados os cursos normais que foram essencialmente pensados e destinados à formação de professoras (Vianna, 2002; Louro, 2008; Souza & Melo, 2019). É pertinente apontar que esse período inaugura uma espécie de mudança de paradigma no modelo educacional anteriormente mencionado. A partir desse ponto, as mulheres começam a acessar as instituições escolares e a escola normal passa a ser quase que exclusivamente feminina. A profissão de professor, que até então era majoritariamente masculina, passa a se tornar uma profissão de mulheres. 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 pelas quais passava o país.” (Vianna, 2002, p. 85).

É pertinente apontar que no início do século XX o fato de uma mulher trabalhar fora de casa era algo visto como estranho aos olhos da sociedade. Entretanto, as profissões que estavam ligadas aos estereótipos maternal e do cuidado eram aceitas socialmente. Logo, as mulheres se

encaixavam perfeitamente a esse modelo, tendo em vista que já possuíam um “instinto materno”, que faria com que elas pudessem ensinar as crianças com mais paciência e amor (Rosemberg, 1999; Louro, 2008). Assim, se cria uma aura em torno das normalistas, que mais tarde seriam professoras. Estabeleceu-se, dessa forma, a ideia de que a profissão de professora se relacionava quase que com a ideia de um sacerdócio, ou uma vocação (Louro, 2008). Além disso, a professora deveria ter um caráter e moral elevados e se comportar na sociedade de forma que fosse vista como alguém capacitada técnica e moralmente para ensinar as crianças (Souza & Melo, 2019). Vale ressaltar que era esperado tanto de homens quanto de mulheres que se dedicassem à docência que fossem pessoas de uma “moral inabalável” e que tivessem famílias decentes e saudáveis, tendo em vista que a educação das crianças seria confiada a eles/as (Louro, 2008).

Em relação ao caráter vocacional e maternal destinado à docência, Louro (2008) salienta que era esperado socialmente que o destino de todas as mulheres — ou pelo menos da grande maioria delas — fosse a maternidade. Sendo assim, cada aluno e aluna eram vistos como filhos e filhas espirituais. A autora chama a nossa atenção para o fato de que aí se encontrava um argumento perfeito: a docência não era vista como uma subversão à função feminina fundamental, ao contrário disso, ela poderia ampliá-la ou sublimá-la. Nesse sentido, Souza e Melo (2019) vão ao encontro de Louro ao pontuar que a construção social do papel feminino desde o período da colonização era simplesmente o de esposa e mãe. Para as autoras, esse paradigma foi construído, também, sobre a égide do pensamento religioso, que conferia às mulheres a maternidade como a sua principal função.

Tendo sido criado esse imaginário social de que o magistério seria representado como uma atividade de amor, entrega e doação, recorriam a ele apenas aquelas que tivessem “vocação”. O magistério passa então a ser associado a características tipicamente femininas como paciência, afetividade e doação. Construiu-se, dessa forma, uma imagem das professoras como dóceis, delicadas e pouco reivindicadoras, o que para Louro (2008) viria futuramente a lhes dificultar a

discussão sobre questões ligadas a salário, carreira e condições de trabalho, fato esse que se perpetua até os dias de hoje.

### **Dinheiro para comprar as suas “coisinhas”**

A partir do exposto anteriormente, podemos considerar que tanto o discurso social quanto o conseqüente paradigma criado sobre o magistério contribuíram para que os homens começassem um processo de afastamento das salas de aula, já que agora eles poderiam exercer funções mais rentáveis como, por exemplo, o trabalho nas indústrias que começava a se expandir. Nos parece quase que impossível olhar para a história do magistério e da pedagogia e a forma como os conhecemos e entendemos atualmente, sem pensarmos em marcadores sociais como gênero, classe e raça e na intersecção destes com o modo como o trabalho foi organizado, tendo como pano de fundo a sociedade ocidental e o sistema capitalista nos quais estamos inseridos.

O Capitalismo é um sistema em que predomina a propriedade privada e a busca constante pelo lucro. De acordo com Nascimento e Barros (2018), esse sistema se sustenta no interesse da classe burguesa na alienação da classe trabalhadora, tendo em vista que “estando nessa situação, os menos favorecidos vendo a sua mão-de-obra, produziam bens de grande valia, sem questionar suas objetivações” (p. 1782). Tentaremos de maneira breve trazer alguns/as autores/as que problematizam a questão da divisão sexual do trabalho e como ela impactou na construção de uma docência essencialmente feminina.

A criação das escolas normais e a feminização do magistério representaram uma espécie de libertação para as mulheres de todas as classes. Para as moças pobres, o fato de ingressar em uma dessas escolas e se tornar professora era uma das únicas possibilidades de ascensão social e a garantia de um salário. Ser professora era uma maneira de conseguir um trabalho estável e uma forma de atingir uma certa independência financeira. Por outro lado, para as moças ricas, frequentar as escolas normais representava uma oportunidade de continuarem estudando e de que pudessem trabalhar fora de casa (Louro, 2008). Entretanto, embora estivessem conseguindo

acessar o mercado de trabalho formal, para elas, por muito tempo, haveria um lugar delimitado e distante das posições de poder.

Mesmo que as mulheres estivessem ocupando massivamente a educação brasileira, no início do século XX, na educação básica, elas dificilmente ocupavam postos de chefia como direção e supervisão, que ficavam a cargo dos homens. Com exceção das escolas mantidas por religiosas, onde as mães ocupavam posição superior, nas escolas públicas, foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores (Vianna, 2002). Reproduzia-se e reforçava-se, então, um modelo de sociedade patriarcal e a hierarquia de gênero doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aula, executando as funções mais imediatas do ensino e cuidado, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema (Louro, 2008).

Como a profissão de professora era vista ligada ao sacerdócio, logo, os salários pagos a elas eram inferiores aos dos homens, política essa que se perpetuou ao longo da história da nossa educação. Entre outros fatores, essa precarização salarial se dava porque se acreditava que as mulheres não eram as provedoras de seus lares e o salário que recebiam como professoras era para que pudessem pagar aquilo que era considerado fútil, ou nas palavras de Louro (2008), “pagar as suas coisinhas”. Contudo havia uma espécie de esquecimento em relação ao fato de que em alguns casos, eram as mulheres que sustentavam suas casas, tendo dessa forma suas necessidades financeiras negligenciadas.

A possibilidade de as mulheres trabalharem para além dos ambientes de suas casas provocou uma ruptura com o modelo social de trabalho até então vigente, no qual elas deveriam permanecer apenas dentro de suas casas, realizando todas as tarefas do lar, sem que recebessem qualquer remuneração por isso. Federici (2019), no livro *Ponto Zero da Revolução*, a partir de vários artigos escritos em diferentes períodos, faz uma dura crítica ao sistema patriarcal e Capitalista que se utilizou e utiliza do trabalho doméstico das mulheres. De acordo com a autora, é importante reconhecer que, quando falamos em trabalho doméstico, não estamos tratando de

uma ocupação como tantas outras, mas, sim, da manipulação mais disseminada e da violência mais sutil que o Capitalismo já perpetuou contra qualquer setor da classe trabalhadora.

Indo ao encontro de Federici, Butler (2021) pontua que o Capitalismo depende da família e ele se reproduz a partir do pressuposto de que as famílias reproduzem trabalhadores e trabalhadoras e, dessa forma, reproduzem hierarquias de gênero, no qual mulheres trabalham sem receber salários por seu trabalho doméstico. Parece apropriado afirmar que para pensarmos na questão da divisão do trabalho, é necessário que nos propusemos a refletir sobre gênero e sexualidade como categorias de análise e na intersecção destas com raça e classe social.

Para Federici (2019), está claro que a recusa das mulheres em serem trabalhadoras não remuneradas dentro de casa provocou mudanças importantes na organização da reprodução do trabalho feminino. Para a autora, o que estamos testemunhando é a crise da tradicional divisão sexual do trabalho, que confinava as mulheres ao trabalho reprodutivo (não assalariado) e os homens à produção (assalariada) das mercadorias. Todas as relações de poder entre homens e mulheres foram construídas nessa “diferença”, já que a maioria das mulheres não teve alternativa a não ser depender dos homens para a sua sobrevivência econômica e se submeter à disciplina que vem com essa dependência. A principal mudança nesse sentido foi conquistada pelo aumento da migração das mulheres para a força de trabalho assalariada que, nos anos 1960 e 1970, foi a principal contribuição para o aumento do poder socioeconômico das mulheres.

Concomitante ao aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, inclusive, na educação, no final da década de 1960 e começo dos anos 1970, há um crescente discurso sobre o profissionalismo dos docentes. Nesse mesmo período, no qual o Brasil estava vivendo a Ditadura Militar, a legislação que regia o fazer pedagógico torna-se mais extensa e minuciosa, procedimentos e relações de ensino são disciplinados, especialmente por meio da burocratização das atividades escolares, da edição de livros e de manuais para docentes. Acompanha essa nova orientação do campo educativo uma ênfase no caráter profissional da atividade docente, relegando o afeto, a espontaneidade e a informalidade nas relações intraescolares a uma posição secundária.

Há uma tendência em se substituir a representação da professora como mãe espiritual por uma nova figura: a de profissional de ensino. Esse profissionalismo caracterizava-se pela valorização de um outro tipo de habilidade dos professores e professoras. Agora caía sobre eles e elas uma avalanche de tarefas burocráticas, exigindo-lhes uma ocupação bastante intensa com atividades de ordem administrativa e de controle. Determinava-se, também, que sua ação didática se tornasse mais técnica, eficiente e produtiva (Louro, 2008).

Até 1980, o tema das relações de gênero foi pouco explorado pelos estudos sobre educação no Brasil e, ainda hoje, é escassa a reflexão sobre a relação entre homens e mulheres, assim como os significados de masculinidade e feminilidade com base nas relações de gênero (Vianna, 2002). O caráter feminino do magistério no Brasil remete a um fenômeno de amplitude internacional, ainda que não universal. No entanto, a incorporação do conceito de gênero na análise da feminização do magistério brasileiro é um fenômeno mais recente (Vianna, 2002). Embora o exame do magistério com base na ótica das relações de gênero seja recente e escasso, ele apresenta reflexões interessantes sobre diversos aspectos: trabalho e identidade docente, formação, currículo, construção de magistério e organização docente entre outros (Vianna, 2002).

“Pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas.” (Dal’Igna & Scherer, 2020, p. 29). Quando pensamos em divisão do trabalho, é possível perceber que há uma construção social acerca do gênero e da sexualidade que tenta os enquadrar dentro de um binarismo e que organiza os corpos masculinos e os corpos femininos em polos opostos. Contemporaneamente, os significados femininos e masculinos definem as relações entre professores/as e alunos/as no espaço escolar. Para Vianna (2002):

Elas se baseiam nas diferenças entre os sexos, mas indicam, também, uma construção social — com base nessas diferenças — que ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções

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

### **“Precisamos de escolas para os/as nossos/as filhos/as!”**

A mudança de paradigma social que ocorreu a partir do momento em que as mulheres começaram a sair de suas casas e ocuparam o mercado de trabalho inaugurou também a necessidade de que essas trabalhadoras tivessem lugares onde pudessem deixar os seus filhos (Rosemberg, 1999). A partir dessa urgência, começam a surgir as primeiras instituições — destinadas apenas ao cuidado — que se dedicavam a receber crianças durante o período laboral diário de suas mães. Os primeiros registros de creches datam ainda do século XIX, entretanto esses lugares eram malvistas socialmente, já que provocavam a desagregação das famílias pela saída das mulheres de seus lares. Contudo, mais tarde, esses mesmos lugares foram reconhecidos como necessários, já que faziam uma frente de resistência às figuras das criadeiras, que eram mulheres que cuidavam de crianças, em condições bastantes precárias, enquanto suas mães trabalhavam (Silva & Soares, 2017). É importante ressaltar que o período que compreende o surgimento das instituições de ensino infantil trouxe com ele a criação de um estereótipo de crianças que estavam nesse lugar: malcuidadas, abandonadas, famintas etc. (Silva & Soares, 2017).

No mesmo período, houve uma fragmentação naquilo que se entendia por Educação Infantil, sendo que ela foi dividida entre creche e jardim de infância. A primeira, atendia a partir da perspectiva assistencialista e, portanto, sua gestão ficava a cargo do setor privado. Já o jardim de infância trabalhava a partir de uma proposta de educação e era de responsabilidade do setor público (Rosemberg, 1992). Uma das principais diferenças entre esses espaços se dava em relação

à faixa etária e à classe social, já que as creches tinham como público-alvo bebês das classes populares e o jardim de infância se ocupava do cuidado de crianças de classes ricas. Silva e Soares (2017) pontuam que esse fato determinaria o contexto social que inspirava objetivos educacionais diversos.

A partir da década de 1940, o Estado brasileiro começa a assumir uma maior responsabilidade pelos serviços sociais e, conseqüentemente, pela política do pré-escolar (Rosemberg, 1999; Silva & Soares, 2017). Nesse mesmo período, começam a surgir, tanto em nível nacional quanto internacional, políticas que visavam à implantação de serviços de assistência e melhorias na educação, como a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), que estava vinculado ao Ministério da Saúde, e o Serviço de Assistência a Menores (SAM), ligado ao Ministério da Justiça (Silva & Soares, 2017).

A efetiva expansão da Educação Infantil no Brasil ocorre a partir da década de 1960, acompanhando uma tendência internacional, já que a força de trabalho das mulheres era cada vez mais absorvida pelo mercado. Esse ponto demarca um outro entendimento sobre as escolas de Educação Infantil: elas agora passam a ser necessárias e reconhecidas como bons lugares para que as crianças estivessem (Silva & Soares, 2017).

O processo de transição política do regime militar para o democrático, que se inicia no Brasil por volta de 1984, é marcado pela insurgência e pela movimentação de diversos grupos sociais que reivindicavam os seus direitos para que tivessem participação na Constituição Federal (Kishimoto, 1990; Silva & Soares, 2017). A Constituição de 1988 simbolizava um marco para a infância que, de forma ainda bastante desarticulada, reconhece pela primeira vez na história a Educação Infantil como parte do sistema educacional do Brasil (Silva & Soares, 2017). Após 1988, a Educação Infantil é assumida legalmente como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como público crianças de zero a seis anos (Kishimoto, 1990).

A década de 1990, período conhecido como neoliberal, foi marcada pela negligência do Estado em garantir o direito à educação de crianças pequenas. De acordo com Silva e Soares

(2017), “o descompromisso do governo liberal com a infância, no Brasil, ficou latente quando em 1996 foi criada uma política nacional de financiamento complementar para a educação básica, e a Educação Infantil e o ensino médio foram ignorados”. (p. 310). Esse cenário apenas começou a ser modificado a partir de 2003, no governo do presidente Lula. Em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), o que representou a consolidação de uma política de financiamento para a Educação Infantil (Silva & Soares, 2017).

Embora não seja a discussão central neste trabalho, fizemos, ao longo deste capítulo, uma espécie de retrospectiva sobre o processo de feminização do magistério e o consequente afastamento das figuras masculinas da educação, principalmente da infantil. Da mesma maneira, tentamos pensar na divisão do trabalho, entendendo como o sistema Capitalista articula e produz relações de hierarquias de gênero. Nesse sentido, propusemos pensar na intersecção do gênero com outros marcadores sociais como raça e classe social. Por fim, fizemos uma breve contextualização sobre o surgimento e os desdobramentos da Educação Infantil.

O processo de expansão da Educação Infantil no Brasil foi marcado por inúmeras incoerências e injustiças, principalmente para as populações mais vulneráveis. Ainda hoje, grande parte de populações vulnerabilizadas encontram grandes dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. Parece imperativo retomarmos aqui a discussão acerca da questão do gênero. Conforme vimos ao longo deste capítulo, embora as mulheres representem o maior percentual de profissionais que ocupam os espaços de educação, elas ainda encontram inúmeros desafios como baixos salários e precarização do fazer pedagógico.

Ao longo dos próximos capítulos, faremos um esforço no sentido de tentarmos pensar em uma outra mudança paradigmática que estamos presenciando quando analisamos a docência na Educação Infantil: o retorno das figuras masculinas para dentro desses espaços. Entretanto, aqui, parecem residir outras questões relevantes: O que tem feito com que esses profissionais queiram atuar nessa fase da educação? Como esses homens têm construído seus espaços em um lugar que

sustenta uma predileção por trabalhadoras mulheres? Como têm conseguido criar narrativas de suas masculinidades fazendo frente aos modelos heteronormativos tão arraigados na nossa sociedade, tensionando, assim, o que Bento (2015) chama de Pedagogia da Virilidade?

### **Entendendo a “Pedagogia da Virilidade”**

Os homens aprendem desde os primeiros anos de suas vidas a estruturar seus comportamentos, gestos e práticas sociais a fim de não demonstrarem traços de sensibilidade, afetividade, ou qualquer outra manifestação que remeta à uma certa feminilidade (Bento, 2015). Embora, aqui, não caibam generalizações, de um modo geral, a família é a primeira a lançar sobre os corpos dos sujeitos um monitoramento que visa a cumprir e a atender às expectativas predeterminadas para cada gênero. Afinal, assim que se torna possível descobrir o sexo biológico de uma criança, inicia-se, tanto pelo discurso quanto pelas ações, uma espécie de planejamento para que esse enquadramento seja feito (Bento, 2006) e para que haja uma consonância entre identidade de gênero e a identidade sexual.

A discussão acerca dos termos identidade de gênero e identidade sexual é um campo profícuo de discussões, pois, embora o termo identidade remeta à uma essência, ou aquilo que está cristalizado, ele contém uma pluralidade de manifestações. De acordo com Costa (1989), a identidade é formulada por sistemas de representação diversos e corresponde à forma como cada sujeito se atrela às normativas socioculturais. Para Silva (2006), a identidade de gênero e sexual são processos complexos, impostos pelas mais diversas instituições que conjuram a heterossexualidade como um modelo normativo e constitutivo da subjetividade da maioria dos homens.

Chegada a idade escolar, o mesmo controle que em um primeiro momento era feito pela família, passa a ser operado pela escola. Sob a tutela dessa instituição, as regras heteronormativas ganham ainda mais peso, principalmente para aqueles que se percebem diferentes. Há uma tendência de que tanto professores/as quanto a direção desses espaços atuem de forma consonante

para que cada regra para “ser menino” e “ser menina” seja cumprida de forma bastante rígida (Louro, 1997). Dessa forma, há uma reiteração e uma tentativa sistemática de produção de uma masculinidade hegemônica, que Bento (2006) chamará “*Pedagogia da Virilidade*”, ou seja, uma forma de ensinar aos meninos como se tornarem homens e, conseqüentemente, ensinar às meninas como devem se comportar e qual o seu lugar na sociedade. É inegável que o paradigma social de masculinidade, da forma como o conhecemos hoje, tem raízes históricas — que se diferenciam entre culturas — e vêm perpetuando-se no tempo pelo fato de serem reiteradas sistematicamente (Kimmel, 1998; Vianna 2002; Şenel, 2017).

Indo ao encontro do conceito de Pedagogia da Virilidade, Bandeira e Seffner (2019) irão propor a ideia de currículos de masculinidades. De acordo com os autores, para que seja possível os homens serem reconhecidos socialmente, é necessário que passem por diferentes processos pedagógicos. Eles salientam que o conceito de currículo pedagógico é um importante dispositivo para que se pense em práticas culturais, mesmo estando situado fora do contexto escolar. Cada sujeito que percorre a trajetória de um currículo possui diferentes atravessamentos identitários e diferentes formas de subjetivação. Contudo “não se pode ignorar que todo o currículo tem um objetivo, um sujeito com determinadas características e, em alguma medida, com resultados mais ou menos esperados”. (Bandeira & Seffner, 2019, p. 315).

Em um importante artigo intitulado *A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia*, Welzer-Lang (2001) dedica-se a discutir a dinâmica da socialização masculina e como os “ensinamentos” de como ser um homem de verdade são transmitidos, inclusive, fazendo uso de violência física e psicológica. Para ilustrar a forma como essas lições são ensinadas pelos homens mais velhos e aprendidas pelos mais novos — será que sempre são aprendidas? —, o autor supracitado utiliza a metáfora da casa-dos-homens. Segundo ele, essa casa teria cômodos que apenas poderiam ser acessados pelos aspirantes a homens, a partir do momento que já tivessem sido iniciados e aprendido determinadas regras de conduta masculina. “Uma vez que se abandona a primeira peça, cada homem se torna ao mesmo tempo iniciado e iniciador.” (Welzer-Lang, 2001,

p. 462). O autor acrescenta que: “aprender a estar com os homens, nas primeiras aprendizagens esportivas na entrada da casa-dos-homens, obriga o menino a aceitar a lei dos maiores, dos antigos: daqueles que lhe ensinam as regras e o saber ser homem”. (Welzer-Lang, 2001, p. 243). Entretanto ele adverte que é um engano limitar a análise da casa-dos-homens à socialização infantil e juvenil:

Mesmo adulto, casado, o homem, ao mesmo tempo que “assume” o lugar de provedor, de pai que dirige a família, de marido que sabe o que é bom e correto para a mulher e as crianças, continua a frequentar peças da casa-dos-homens: os cafés, os clubes, até mesmo as vezes a prisão, onde é necessário sempre se distinguir dos fracos, das femezinhas, dos “veados”, ou seja, daqueles que podem ser considerados como não-homens. (Welzer-Lang, 2001, p. 463).

É possível percebermos que todas essas pedagogias parecem convergir no sentido de que se assegure uma hegemonia da masculinidade. Todavia, antes de pensarmos na construção da masculinidade hegemônica e da possibilidade de tensionamentos nesse conceito, parece importante fazermos uma breve retomada histórica e entendermos como os Estudos das Masculinidades se constituíram como um campo de pesquisas. Assim como os Estudos de Gênero, os Estudos das Masculinidades é um campo interdisciplinar de estudos. Sendo assim, existe um conjunto de conhecimentos que serão produzidos por diversas ciências, como a Antropologia, a Sociologia e contribuições da Psicanálise (Vieira, 2021).

Em relação ao aspecto fundante da masculinidade, a psicanalista Nanci Chodorow (como citado em Vieira, 2021), ao investigar a maternidade no período pré-edípico, propõe que há nessa fase de desenvolvimento infantil a ruptura da ligação do menino com a mãe. De acordo com Chodorow, a constituição de um rechaço, de um desprezo pela mulher, seria aquilo que funda a masculinidade, porque o desprezo pela mulher é a condição necessária para que ocorra o rompimento edípico. Ela vai dizer que o rechaço ao feminino em todas as suas formas é a arte da estabilização do masculino.

Medrado e Lyra (2008) apontam que os Estudos das Masculinidades ainda são muito recentes no interior dos Estudos de Gênero, tendo em vista que, até a década de 1980, os Estudos de Gênero pareciam colocar a mulher como figura central nas suas discussões, como se apenas o feminino representasse um gênero. Por que os homens pareciam não ser vistos por esse campo de estudos? Tomando como referencial teórico a obra de Stuart Hall, Vieira (2021) diz que quando debatemos no interior do conjunto de discussões sobre identidade, a masculinidade, a heterossexualidade e a branquitude correspondem a marcadores não marcados, ou seja, um sujeito universal que parece não ter gênero, raça, sexualidade, um gênero neutro. A constituição do masculino como universal neutro faz com que as dinâmicas que constituem as formas de dominação masculina, as dinâmicas que constituem o próprio mundo subjetivo da masculinidade, sejam desconsideradas.

A questão anteriormente colocada possibilitou que emergisse uma crítica feminista a esse sujeito universal e, a partir da problematização proposta por esses movimentos, surge um sujeito que é de gênero. As críticas feministas irão permitir que a questão do homem venha à tona. Elas ainda criticam o fato de que não existe um patriarcado universal, logo, não existe uma forma patriarcal única de funcionar. Em seguida, surgem os movimentos *gays* que questionam as formas de ser homem (Vieira, 2021). Entretanto voltemos à problematização sobre a questão da masculinidade hegemônica.

De forma especial, nas últimas três décadas, tem crescido o interesse de muitos/as autores/as em pensar e problematizar o conceito de masculinidade hegemônica que influenciou o pensamento atual sobre homens, gênero e hierarquia social (Connel & Messerschmidt, 2013). Para os autores anteriormente mencionados, “esse conceito possibilitou uma ligação entre o campo em crescimento dos estudos sobre os homens, ansiedades populares sobre homens e meninos, posição feminista sobre o patriarcado e modelos sociais de gênero”. (Connel & Messerschmidt, 2013, p. 241). Não há um consenso acerca da utilização desse conceito, entretanto muitos/as autores/as afirmam a ideia de que há componentes culturais e institucionais que o sustentam. O conceito de

masculinidade hegemônica, da forma como foi postulado, sofreu inúmeras críticas pelo seu caráter fixo, que não comportaria outras vivências da masculinidade. Duas décadas após ter postulado o conceito, Connel e Messerschmidt (2013) revisitam a ideia proposta por Connel e afirmam que há nesse modelo possibilidades de fluidez, ou deslizamentos de sentidos, o que permitiria reconhecer não uma masculinidade única, mas, masculinidades.

A masculinidade hegemônica é a capacidade de impor um padrão a ser seguido sobre outros tipos de masculinidades (Bento, 2015). Esse padrão de masculinidade possui cor (branca), classe (média ou rica) e consonância entre o gênero designado ao nascimento e sua identidade sexual (cisgênero e heterossexual). Embora assuma nuances distintas entre diferentes culturas, ela está enraizada nos mais diversos âmbitos sociais como política, práticas esportivas e divisão do trabalho. De acordo com a autora acima mencionada, a construção de uma masculinidade hegemônica está diretamente ligada a uma noção de antifeminilidade, que é definida pela negativa “ser homem é não ser mulher”.

Em consonância com a perspectiva referida anteriormente, Welzer-Lang (2001) afirma que desde muito cedo inculca-se nos pequenos homens (crianças) a ideia de que, para ser um verdadeiro homem, eles devem combater aspectos que podem fazê-los associados às mulheres. De acordo com Vianna (2002), “expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições”. (p. 90).

Alguns/as autores/as têm tecido críticas quanto à empregabilidade do conceito de masculinidade hegemônica por entenderem que ele é sempre utilizado para designar aos homens papéis sociais violentos, incapazes de cuidado, entre tantas outras que corroboram o estereótipo do “macho alfa” (Silva, 2000). A hegemonia da masculinidade não significa a violência, apesar de poder ser sustentada pela força, mas significa uma espécie de ascendência alcançada por meio da cultura, das instituições e das formas de persuasão.

Connell e Messerschmidt (2013) afirmam que um dos pilares de sustentação da hegemonia masculina se dá a partir da exclusão das mulheres, a exclusão de outras masculinidades que não se adequam a esse paradigma e a exclusão de sujeitos *gays* e transexuais. Neste sentido, para Kimmel (1998), a produção da masculinidade hegemônica é construída simultaneamente em campos inter-relacionados: relações homens x mulheres (relações de gênero) e relações homens x homens (desigualdades baseadas na raça, etnicidade, sexualidade, idade etc.).

Kimmel (1998) entende que o sexismo que organiza as relações do patriarcado funciona para o homem como grupo. Entretanto os homens nem sempre corresponderiam a esse grupo. Nesse sentido, o autor irá pensar nas práticas de violências masculinas que têm a ver com a tentativa de afirmar uma masculinidade perdida. De acordo com Vieira (2021), refletindo sobre a questão da afirmação da masculinidade, ela teria uma ligação com a violência, pois, por meio dela, se manteriam lugares de poder. Se levarmos em consideração a questão da racialidade, ela também produz outras noções de masculinidades e exercício de dominação masculina, pois, se por um lado a virilidade do homem branco não o desumaniza, isso não acontece da mesma forma com o homem negro (Vieira, 2021). Nesse sentido, a interseccionalidade nos permite ver que existem diferentes formas de masculinidades e exercício de dominação masculina.

A construção de um ideal de masculinidade acontece, também, em um contexto de oposição a outros tipos de masculinidades que não se enquadram nos padrões impostos. Para Kimmel (1998), a principal maneira pela qual os homens buscavam demonstrar a sua aquisição bem-sucedida de masculinidade era por meio da desvalorização de outras formas de masculinidade, posicionando o hegemônico por oposição ao subalterno. Por masculinidades subalternas, entende-se a homossexualidade e a transexualidade. Ainda de acordo com o autor, o hegemônico e o subalterno surgiram em uma interação mútua, mas desigual, em uma ordem social e econômica dividida em gêneros. Kimmel ainda pontua que homofobia é um dos princípios organizadores do masculino, pois ela afasta as masculinidades diferentes. Logo, uma vez marcado o desvio — a partir de práticas homofóbicas —, não há mais risco que sejam contaminados pela

presença que denunciaria o pacto que ordena o masculino (Vieira, 2021). Dessa forma, a homofobia e o preconceito racial, por exemplo, podem ser considerados manifestações de como masculinidades hegemônicas e subalternas interagem. Nesse sentido, a masculinidade hegemônica é invisível àqueles que tentam obtê-la como um ideal de gênero, mas ela é especialmente visível, precisamente, para aqueles que são mais afetados pela sua violência (Kimel, 1998; Welzer-Lang, 2001).

Para Welzer-Lang (2001), o masculino e as relações entre homens são estruturadas na mesma hierarquia das relações homem-mulher. Assim, aqueles homens que não se adequam ao paradigma masculino são desclassificados e considerados como dominados. O autor ainda acrescenta que os homens que querem viver sexualidades não heterocentradas são estigmatizados como não sendo homens normais, acusados de serem “passivos”, e ameaçados de serem associados a mulheres e tratados como elas. Pois se trata bem disto, “ser homem corresponde ao fato de ser ativo” (p. 46).

A própria Psicanálise tem problematizado o conceito de masculinidade hegemônica por entender que esse modelo presume um sujeito unitário, mas a Psicologia profunda revela um sujeito multifacetado e dividido (Connel & Messerschmidt, 2013). Os autores ainda propõem que parece necessário fugirmos de alguns determinismos em relação à construção da masculinidade hegemônica, entendendo que esse não necessita ser o padrão comum na vida diária de meninos e homens.

Os/as autores/as anteriormente citados apresentam perspectivas sobre a construção de uma masculinidade que se pretende hegemônica. Entre eles/as, há convergência no sentido de concordarem que essa produção de masculinidade se dá por meio de um processo histórico-cultural e que ela pode variar no tempo, entre culturas e no decorrer da vida de qualquer homem. Dessa forma, nos parece apropriado pensar que, em se tratando de uma estrutura fluida, há possibilidades de escapes e vivências outras frente à tentativa de captura de uma hegemonia masculina. Nesse sentido, a escolha de homens pelo exercício do magistério e do fazer pedagógico pode ser

considerada — além de uma confirmação dessa possibilidade de mutação — uma forma de resistência em relação a esse paradigma e uma fissura importante nesse “molde” masculino. Não residiria aí a Potência da docência masculina na Educação Infantil? Poderíamos acrescentar, ainda, que o fato de muitas mulheres estarem ocupando lugares antes apenas masculinos também pode ser entendido como uma possibilidade de tensionamento desses modelos.

Fazendo uma retomada do que problematizamos até aqui, nos parece pertinente afirmar que os homens já não se adequam mais a apenas um único modelo de masculinidade. Mesmo aqueles sujeitos que de alguma forma se reconheciam e reproduziam as regras ditadas por esse paradigma parecem não conseguir mais se encaixar nessa forma de ser homem, afinal, há uma outra realidade social colocada que convoca esses sujeitos a, por exemplo, ocuparem um certo protagonismo em relação aos cuidados dos/as filhos/as, assim como aos cuidados do lar. Parece possível afirmarmos que, embora haja efetivamente uma masculinidade que se pretende hegemônica, ela de fato não o é. Para Silva (2006), essa transformação nas formas de ser homem, ou, em outras palavras, essa espécie de abandono do modelo de masculinidade até então vigente promoveu uma crise ou um mal-estar da masculinidade. Essa crise parece estar abrindo espaços para que os homens criem outros territórios possíveis de existência e, gradativamente, façam movimentos de desconstrução da “Pedagogia da Virilidade”, como veremos na sequência.

### **A masculinidade em crise: novas possibilidades de “ser homem”**

A profusão de possibilidades de novos sentidos e vivências da masculinidade — que já não comporta uma forma hegemônica — parece ter gerado um mal-estar no homem contemporâneo. De acordo com Silva (2000; 2006), essa crise parece ter sido desencadeada como um reflexo do movimento feminista ocorrido no final dos anos 1960, que fez com que alguns homens buscassem um modelo de masculinidade que melhor descrevesse as suas subjetividades. Ainda segundo o autor, há um outro ponto importante acerca da discussão da crise da masculinidade: “a compreensão de uma ‘feminização do masculino’”.

A feminização do masculino acima mencionada comportaria não apenas traços femininos nos homens, mas, também, uma “maior visibilidade de pessoas homo e bissexuais, assim como drag-queens, travestis e transexuais, que conformariam novas possibilidades de constituição de subjetividades masculinas”. (Silva, 2006, p. 119). Ainda, para o autor, a crise da masculinidade contemporânea se configura a partir de um conflito identitário que se constitui a partir de dois momentos distintos: “primeiro, a partir da tentativa de manutenção de um modelo de identidade de gênero hegemônico e, ao mesmo tempo, pluralista e, segundo, a partir da impossibilidade de sustentar essa hegemonia no que se refere à subjetividade da maioria dos homens”. (Silva, 2006, p. 122).

A tentativa de manutenção de um modelo hegemônico, como já visto anteriormente, não se sustenta mais na contemporaneidade — pelo menos não nas sociedades ocidentais —, pois ela não comporta pluralidades de subjetividades. Nesse sentido, Silva (2006) salienta que após o advento feminista, o modelo tradicional de homem até então preconizado socialmente, viril, agressivo, provedor (Silva, 2006; Medrado & Lyra, 2008; Şenel, 2017) parece perder força. Dessa forma, a hegemonia masculina parece não conseguir mais se manter, frente às mudanças ocorridas no mercado de trabalho, nas relações afetivas, sociais e sexuais.

Contudo, mesmo com todas as mudanças socioculturais ocorridas e com a redefinição do que se entende por papel masculino, ainda há uma tentativa de que regras de masculinidade hegemônicas sejam incutidas nas subjetividades masculinas pelas mais diversas instituições, como já mostramos anteriormente. Porém, a crítica advinda principalmente dos movimentos feministas frente às normas impostas pelo patriarcado, que tensionam regras seculares sobre os papéis masculinos e, conseqüentemente, femininos, tem colaborado para que surja um novo homem (Silva, 2000; 2006).

O campo da sexualidade também vem sofrendo consideráveis transformações (Silva, 2006). Nesse sentido, o autor aponta para que a possibilidade de falhas no intercuro sexual seria compreensível, e, “ao invés de dominador, o homem já admitia ser dominado, ao invés de ativo,

ser passivo. Identidades sexuais alternativas, como a homossexual, a bissexual e a transexual, fariam parte das subjetividades masculinas contemporâneas”. (p.127).

Para Silva (2006), o modelo de masculinidade para o novo homem estaria baseado em uma ideia que vai de encontro aquilo que é preconizado pela masculinidade hegemônica, ou seja, os homens agora têm a capacidade e a possibilidade de demonstrarem seus sentimentos, podendo expressá-los publicamente, sem constrangimentos. Ainda segundo o autor, há uma maior abertura por parte dos homens para a realização de tarefas domésticas, uma maior participação no que diz respeito à educação de filhos e filhas e uma abertura para diferentes vivências da sexualidade, como veremos na sequência.

Um modelo mais fluido de masculinidade parece ter aberto a possibilidade para o surgimento da figura do novo pai, ou seja, aquele com uma participação efetiva nos cuidados das crianças, função esta que ainda tem uma forte ligação com o feminino. Para Lemmer (2013), em pesquisa realizada com famílias com crianças que frequentam escolas americanas, professores e professoras ainda assumem que as mães são as maiores responsáveis pelas famílias, tendo, conseqüentemente, uma maior participação na educação e no cuidado com as crianças. Esse fato sugere que ainda há uma espécie de estranhamento em relação a uma maior participação de homens nesse tipo de atividade. Essa maior inserção masculina nos afazeres domésticos e nos cuidados com filhos/as, em alguma medida, tem relação com as transformações sociais das últimas décadas, com destaque para a inserção das mulheres no campo de trabalho (Bustamante, 2019).

Pensando na figura do novo homem, parece imprescindível refletirmos sobre a questão das mídias e na forma com a qual apresentam esse sujeito. De acordo com Ribeiro e Siqueira (2007), a mídia ganhou uma nova significação social. Ela nos oferece uma infinidade de discursos e imagens que parecem contribuir para a conformação identitária dos sujeitos. Ainda segundo os autores, no caso do surgimento de um novo homem, a mídia aproveita-se de uma retórica muito apoiada na estética e no consumo. Nesse mesmo sentido, Silva (2006) pontua que a sociedade de consumo também se propôs a dar uma maior visibilidade ao debate sobre a figura do novo homem,

agora, mais preocupado com a saúde, estética e outras formas de cuidado com o corpo e vestimentas, da mesma forma que é feito pelas mulheres. Contudo, mesmo havendo uma maior proximidade com o universo estético feminino, esse homem não pode perder nenhum grau sequer da sua masculinidade, colocando em risco a sua identidade e sua preferência sexual.

Embora haja um apelo midiático que, em certa medida, exerce um forte poder de subjetivação dos sujeitos, é necessário lembrar, conforme pontuam Ribeiro e Siqueira (2007), “que estes não são passivos, tendo em vista que interagem com ela a partir de suas culturas, seus saberes e valores, negociando e produzindo novos sentidos” (p. 218). Por fim, os autores ainda ponderam que o surgimento de um novo homem traz consigo a ideia de uma masculinidade fluida e moldada culturalmente. Ao deslocarmos homens e mulheres dos papéis tradicionalmente destinados a eles e a elas, ambos assumem identidades mais alinhadas com as transformações sociais da contemporaneidade.

De acordo com Fonseca (2008), as definições de masculinidade estão mudando constantemente, sobretudo por não ser a masculinidade um código genético, ou algo que flutua em uma corrente do inconsciente coletivo, mas algo que é subjetivado individualmente. Segundo o autor, investigar esse tema significa não apenas apreender e analisar os sentidos disponíveis sobre o masculino no imaginário, mas também, abrir a possibilidade para que se repense estereótipos de gênero e em outras formas de vivenciar a masculinidade, ou seja, a oportunidade de pensar as próprias possibilidades.

### **Masculinidades e Educação Infantil**

A instituição escolar tem afirmado fortemente sua posição mantenedora e naturalizadora de regras impostas culturalmente, principalmente em relação ao gênero e à sexualidade (Louro, 1997; Finco, 2012; Rodrigues et al., 2020). Essas regras são introjetadas a partir de discursos e repetições que demarcam e afirmam dicotomias entre os atributos que se entendem por corpo masculino e corpo feminino, sendo assim, uma potente aliada na construção da “Pedagogia da

Virilidade”. A escola institucionaliza as diferenças a partir de uma delimitação de posições de sujeito, reforçando determinadas maneiras de ser. Para Louro (1997), seu papel está para além do ensino e aquisição de técnicas e metodologias, afinal ela também fabrica sujeitos e produz identidades étnico-raciais, de gênero e classe.

Assumindo que a instituição escolar é uma potente propagadora e reforçadora da normatização da masculinidade, sobretudo no que se refere ao gênero e à sexualidade, percebe-se que a escolha de homens — por atuarem na Educação Infantil — causa abalos e rupturas nesse modelo masculino hegemônico, principalmente por estarem ocupando um lugar majoritariamente feminino (Sumsion, 2005; Jones & Aubrey, 2019; Rodrigues et al., 2020). A feminilização do magistério é fruto de um processo de mudança histórico. Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter totalmente feminino e, hoje, em especial na Educação Básica, que é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a presença feminina é muito mais expressiva que a de homens (Vianna, 2002). Ainda segundo a autora, a inserção masculina na educação concentra-se no Ensino Médio e na graduação, níveis nos quais os salários são maiores, o que é um indicativo de precarização do trabalho feminino nas etapas iniciais da educação formal (Sullivan et al., 2020).

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. É a única que está vinculada a uma idade própria, atendendo crianças de zero a três anos na creche, e de quatro a cinco anos na pré-escola. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2020). Segundo Bressani et al. (2007), quando os pais colocam a criança na creche — e, acrescentaríamos, no berçário —, esperam que este espaço possa ser um substituto da figura e dos cuidados maternos primários em todos os níveis. Nas décadas de 1970 e 1980, houve uma intensificação da mobilização da sociedade civil no sentido de buscar a expansão do número de creches, com apoio do movimento feminista e dos movimentos populares dos bairros (Bógus et

al., 2007). A expansão da Educação Infantil no Brasil pode ser entendida como a abertura do acesso ao sistema educacional de crianças com idade inferior aos sete anos (Rosemberg, 1999).

De acordo com Vieira e Souza (2010), a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os municípios foram diretamente responsabilizados pela oferta da Educação Infantil. Na década de 1990, o que se observou foi uma crescente municipalização da pré-escola, seja pela transferência das matrículas das redes estaduais para os municípios, seja pela ampliação da demanda e a crescente responsabilização da esfera local de governo no plano da legislação. Conforme as autoras, de uma oferta privada, preponderante na década dos 1980, há um trânsito para a iniciativa pública, por meio da oferta municipal, nos anos 2000, sob responsabilidade das secretarias ou dos departamentos de educação. As definições atuais da Educação Infantil, que tornam indissociáveis as esferas da educação e do cuidado, resultam em novas exigências de formação, de qualificação, novas identidades profissionais e na discussão das carreiras, da profissionalização, da valorização e dos custos do trabalho docente na Educação Infantil, nos sistemas educacionais (Vieira & Souza, 2010).

Em relação à expansão da Educação Infantil no Brasil, impulsionada por políticas públicas, a partir de 1980, Rosemberg (1999), em importante artigo, intitulado *Expansão da educação infantil e processos de exclusão*, buscou evidenciar o padrão dominante e as concepções que sustentaram essas estratégias de expansão, dando destaque a dois processos discriminatórios: o primeiro se referia às crianças negras, nordestinas e pobres, com idade superior a seis anos e que ficavam retidas nas pré-escolas devido a critérios estabelecidos nos sistemas de ensino, que só permitiam o acesso ao ensino fundamental obrigatório se essa criança já soubesse ler e escrever. O segundo processo discriminatório elencado pela autora se referia às figuras das professoras leigas, mulheres das classes populares, arcando com a expansão das matrículas. Rosemberg (1999) argumentava que as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzir um sistema educacional excludente no Brasil. O modelo de expansão da Educação Infantil no Brasil foi denominado pela autora citada como modelo de massa a baixo custo, apoiado em habilidades

naturais de mulheres para cuidar de criança pequena. Esse modelo se apoiava em uma concepção de que para ser “educadora” bastava ser mulher, apresentar habilidades maternas e gostar de criança. Assim, a mulher estaria naturalmente apta para reproduzir no âmbito coletivo os atributos e as atividades do trabalho doméstico requerido na criação dos filhos.

O modelo acima mencionado parece ter colaborado para sustentar um binarismo que situa o masculino e o feminino em polos distintos, situando o papel dos professores homens em oposição ao papel das professoras mulheres (Vianna, 2002). Como já referido anteriormente, o papel feminino está intimamente ligado ao cuidado (Rosemberg, 1999; Vianna, 2002; Rabelo, 2013; Bello et al., 2020; Ferreira et al., 2020) e a uma espécie de maternagem, logo, excludente do sexo masculino e que coloca os professores homens em meio a uma convergência de opiniões. Para Rabelo (2013), o magistério que se dedica à Educação Infantil requer atributos femininos, logo

se o homem apresenta características que remetam a certa feminilidade, ele não é considerado adequado a ser professor nas séries iniciais, por outro lado, se tem características masculinas, ele não serve porque não apresenta determinadas características femininas consideradas importantes para estar nesse lugar. (Rabelo, 2013, p. 917).

O trecho anterior nos provoca a pensar sobre o lugar de (im)possibilidades a que foi submetido o fazer docente de homens na Educação Infantil. Esse parece ser um indicativo de como a masculinidade hegemônica opera sobre os corpos e desejos, a fim de enquadrar sujeitos em padrões sociais de gênero. Nesse sentido, há, nas últimas décadas, um aumento da literatura voltada a estudar questões como a mencionada anteriormente. Esses estudos problematizam de igual forma as posições assimétricas de trabalho para homens e para mulheres e as relações de poder que atravessam as relações interpessoais de gênero, sexualidade, raça e classe social. Na sequência, apresentaremos alguns estudos que nos auxiliarão a entender de forma mais clara os tensionamentos que aqui propomos.

Parece inegável o fato de que foi construído socialmente um modelo de feminilidade que entende a mulher como um ser dotado de capacidade para o cuidado, sendo reiterada, dessa forma, uma cultura feminina docente (Smedley, 2006; Rodrigues et al., 2020). Pensando nas questões de oposição entre o masculino e o feminino, parece ter sido convencionado que ao homem não é permitida a alcunha de carinhoso, sendo que o cuidado não é uma expectativa social destinada a homens (Smedley, 2006; Ferreira & Oliveira, 2019; Ottaviano & Persico, 2019). Assim, a figura de um homem atuando como docente na Educação Infantil gera estranhamento e desconforto tanto por parte das famílias quanto da própria instituição escolar (Monteiro & Altmann, 2014; Ferreira & Oliveira, 2019; Ferreira et al., 2020).

Em um estudo realizado por Prado et al. (2020), que buscou analisar as narrativas de professores homens na Educação Infantil sobre as imposições e expectativas conferidas a eles e às professoras mulheres no exercício da docência, foram apresentados relatos que revelaram, de diferentes maneiras, como que o sexismo e as discriminações de gênero podem impactar na atuação dos professores. Quando um homem exerce uma função feminina, ele está em um ambiente estranho, logo, “fora do seu lugar”, e deve lidar com a discriminação e a desconfiança sofridas no interior das instituições (Prado et al., 2020, p. 617). As narrativas dos professores entrevistados para esta pesquisa evidenciaram que o

sexismo e as discriminações de gênero permeiam as expectativas de um perfil docente da Educação Infantil, impõe limites sobre os corpos masculinos e nas relações que estes estabelecerão com as crianças, com as outras professoras e profissionais, famílias, instituições e com as próprias ações, que caracterizam esta atuação profissional. (Prado et al., 2020, p. 626).

Há no imaginário social uma preocupação de ordem moral (Rodrigues et al., 2020) que associa a imagem de professores homens na Educação Infantil à pedofilia ou à homossexualidade (Rabelo, 2013; Ottaviano & Persico, 2019). A presença de um homem na sala de aula causa uma

espécie de pânico e medo de que esse professor cometa algum tipo de assédio contra as crianças (Wright, 2018; Ferreira et al., 2019; Silva et al., 2021). Há um consenso entre os/as autores/as mencionados de que esse receio segue a mesma lógica das representações sociais dos preconceitos de gênero que, mais uma vez, colocam masculino e feminino em posições dicotômicas. Para Rabelo (2013), “tal representação contém o temor da sexualidade masculina e continua a acreditar na ideia de que falta à mulher uma sexualidade fazendo, dessa forma, com que ela não tivesse impulsos causadores de corrupção”. (p. 918).

Em relação à sexualidade de professores inseridos na Educação Infantil, essa parece sempre ser um empecilho em relação ao seu trabalho, pois, ela é sempre questionada e colocada em xeque por ser entendida como perigosa às crianças (Ferreira et al., 2020; Rodrigues et al., 2020). Embora nosso foco de discussão seja a presença de professores homens, a questão da sexualidade parece afetar de maneira similar a experiência de professoras mulheres lésbicas. De acordo com Ferfolja e Hopkins (2013), em estudo realizado a partir de entrevistas com 14 professoras e professores lésbicas e gays e Wright (2018), a partir de uma autoetnografia, apontam que esses profissionais se sentem impelidos a esconderem a sua sexualidade por medo de preconceitos e discriminação por parte das famílias e das escolas.

Como exposto anteriormente, o afeto está intimamente ligado à docência feminina. Dessa forma, parece haver uma tendência a que não se pense na possibilidade de que professoras mulheres sejam capazes de cometer quaisquer tipos de violências contra crianças. Na maioria das vezes, o professor homem representa a figura sobre a qual é depositada o estigma de causador de abusos. Entretanto, de acordo com Bello et al. (2020), é importante referir que os homens não detêm o monopólio dos abusos e das violências sexuais direcionadas às crianças. Embora não se pretenda neste trabalho criar um campo de análise hostil relacionado à docência feminina, parece importante apontar que a forma como a figura do homem foi sendo construída e cristalizada socialmente ao longo dos anos, como violento e abusador, possibilitou com que as mulheres fossem desconsideradas como possíveis agressoras (Bello et al., 2020).

De acordo com a literatura, a maior preocupação em relação aos supostos abusos realizados por professores homens tem uma conexão estreita com a atividade profissional de auxílio às crianças para o banho e troca de fraldas (Silva et al., 2021). Em estudo realizado por Pena (2018), o professor entrevistado relatou que havia sido proibido pela escola na qual trabalhava de tocar na criança durante o banho. Para lidar com essas questões, alguns professores têm optado por pedirem para uma professora mulher, ou assistente do sexo feminino, para que realize essas atividades (Baliscei & Saito, 2021). Contudo, de acordo com Ferreira e Oliveira (2019), ao proibirem que profissionais homens realizem um trabalho que compõe o seu fazer docente, sendo este destinado a uma figura feminina, se reforça a ideia de uma divisão sexual do trabalho. Entretanto, Ottaviano e Persico (2019) defendem que professores homens podem e devem, como trabalhadores na Educação Infantil, realizar tarefas que se convencionou socialmente como femininas.

Como mencionamos anteriormente, as instituições escolares marginalizam assuntos sobre a diversidade sexual (Ferfolja & Hopkins, 2013). Mesmo não havendo uma proibição clara sobre a abordagem do tema em âmbitos educacionais, parece não haver nos documentos normativos que regem esses espaços, menção ao termo sexualidade, ou a implantação da possibilidade de discussão desses aspectos juntamente às crianças. Um estudo documental realizado por Lima e Meghioratti (2019), mostra que as leis brasileiras mais gerais como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora façam menção ao respeito à diversidade, não apresentam aspectos precisos voltados à sexualidade.

Como consequência do exposto anteriormente, as escolas regulam performances de gênero e sexualidade nos currículos, pedagogias, práticas e políticas, nas quais a heterossexualidade é assumida (Louro, 1997; Finco, 2012; Ferfolja & Hopkins, 2013), exercendo sobre os corpos das crianças um poder de polícia. Louro (2008) pontua que a escola institucionaliza as diferenças a partir da demarcação de que há coisas para meninos e coisas para meninas. Nesse sentido, parece que ao banir, ou ao invisibilizar discussões acerca da sexualidade nas escolas, há um reforço de

expectativas sociais voltadas ao gênero e à sexualidade. Pontuamos, ainda, que discussões sobre raça e etnia também parecem excluídas desses meios, conforme veremos mais adiante no texto.

Se a figura do homem na Educação Infantil causa estranhamento para as famílias e as escolas, esse fato parece ser ainda anterior à sua inserção no mercado de trabalho. De acordo com Ferreira et al. (2020), esse estranhamento já é notado pelos aspirantes a professor desde os cursos de Pedagogia. Nesse sentido, um estudo realizado por Rodrigues et al. (2020), para o qual foi entrevistado um acadêmico de pedagogia, mostrou que nesses cursos de graduação não são realizadas discussões acerca da figura do professor homem e a possibilidade de trabalho junto às crianças, pois se assume o papel da mulher como uma cuidadora “natural”. Em consonância com essas questões, Ferreira e Oliveira (2019) apontam para a necessidade de uma formação em Pedagogia que, efetivamente, prepare esses homens para lidar com alunos e alunas na Educação Infantil.

Neste ponto da escrita, parecem caber importantes questionamentos: O que impulsiona esses homens a encarar tantos desafios que se atravessam em suas vidas privadas e profissionais a fim de atuarem na Educação Infantil? Seriam os professores homens atuantes nessa fase educacional sujeitos que, a partir da sua atuação profissional, tensionam e desnaturalizam o conceito de masculinidade?

No que diz respeito à escolha masculina pela docência infantil, Rabelo (2010) em estudo realizado a partir de entrevistas com seis professores homens atuantes no ensino público, três do Rio de Janeiro e três de Aveiro (Portugal), escolhidos ao acaso, dentro de uma amostra de 209 professores que responderam a questionários, apontou que esta é permeada por várias influências, sendo elas pessoais, históricas, sociais e culturais. No estudo mencionado a maioria dos docentes referiu que a sua principal motivação para atuarem nessa fase do ensino se dava por gosto à profissão, seguido por influência da família, questões econômicas e por gosto pelas crianças. Em pesquisa realizada por Jones e Aubrey (2019), os seis professores entrevistados, residentes na Inglaterra, referiram que a escolha pela docência infantil tinha a ver com modelos familiares. Já

em uma revisão realizada por Baliscei e Saito (2021), a partir de estudos desenvolvidos com professores homens atuantes nesta etapa da educação básica, apontou para o fato de que, embora os docentes entrevistados estivessem atuando na Educação Infantil, esta não tinha sido a primeira escolha deles, tendo em vista as dificuldades que se colocam nessa prática e pela precarização do trabalho que se apresenta pela baixa remuneração oferecida aos profissionais.

A literatura aponta para o fato de que os professores homens que atuam na Educação Infantil, a partir de sua inserção neste espaço, são figuras capazes de tensionar aquilo que se convencionou por papéis sociais e estereótipos de gênero (Sullivan et al., 2020; Silva et al., 2021). Em convergência com essa colocação, Sumsion (2005) destaca a capacidade que esses profissionais têm de desnaturalizar estereótipos de gênero que circulam pela comunidade escolar. Ainda nesse mesmo sentido, Rodrigues et al. (2020) vão afirmar que, assumindo a Educação Infantil como um lugar feminino, professores homens que atuam nesta fase escolar são capazes de romper com padrões fixos e identidades. Os autores e autoras anteriormente citados ainda afirmam que, a partir desses tensionamentos causados pelas suas presenças, esses profissionais homens são capazes de construir novas identidades para si.

Os estereótipos de gênero citados acima parecem, também, povoar o imaginário social acerca do que se entende pelo conceito de família. Finco (2012) propõe que os currículos escolares, ao normatizarem a questão de gênero e sexualidade, operam como dispositivos de manutenção do modelo da família nuclear. Contudo sabe-se que na nossa sociedade contemporânea há uma diversidade de composições familiares (Finco, 2012) sendo, uma delas, famílias compostas apenas por uma mãe e seus filhos e suas filhas. Nesse sentido, Pena (2018) diz que a figura do professor homem, em alguns casos, funciona como uma figura paterna substituta. Sumsion (2005) e Sullivan et al. (2020) corroboram essa questão ao afirmar que a figura do professor homem atua como um modelo identificatório, principalmente para os meninos.

Há produções científicas que abordam as diferenças entre o fazer pedagógico entre professores homens e professoras mulheres. Em pesquisas realizadas com docentes homens que

atuam nessa etapa da educação, Silva (2014), Jones e Aubrey (2019) e Sullivan et al. (2020) apontam para o fato de que esses profissionais narram o seu trabalho colocando-o num campo de oposição ao realizado por suas colegas. De acordo com os professores entrevistados para a realização das pesquisas mencionadas, isso se daria pelo fato de que docentes homens seriam mais criativos ao proporem atividades, teriam um maior engajamento em atividades físicas, portanto, mais próximas às crianças e, também porque a presença masculina mudaria a dinâmica da Pedagogia.

Acreditamos ser pertinente, ainda, problematizarmos como a figura dos professores homens, que atuam em espaços educacionais voltados à infância, tem sido abordada pelas mídias e demais meios de comunicação. Começando pelo cinema, há uma quantidade considerável de filmes que abordam a questão da docência, tanto masculina quanto feminina (Ferreira, 2009). Contudo há uma raridade de filmes que retratem esses profissionais trabalhando, exclusivamente, com crianças, principalmente, se esse profissional for um homem. Nesse sentido, queremos destacar as duas perspectivas mais comumente utilizadas para que se represente esses sujeitos nas telas. A primeira delas diz respeito ao professor abusador, ou que tem sua conduta questionada pela possibilidade de ter realizado algum tipo de violência de caráter sexual. Talvez, um dos filmes mais emblemáticos nesse sentido seja *The Hunt / A Caça* (Thomas Vinterberg, 2012). No enredo do filme, um professor é acusado por uma de suas alunas de ter mostrado sua genitália para ela. Embora o professor não tenha efetivamente realizado o ato, ele passa a ser caçado pela sociedade que almeja — mesmo que na dimensão da fantasia — aniquilá-lo.

Outra perspectiva utilizada pelo cinema em narrativas que envolvam a figura de professores homens, que realizam seus trabalhos junto às crianças, é a da comicidade. Como exemplo disso, citamos o filme *Kindergarten Cop / Um tira no jardim de infância* (Ivan Reitman, 1990), no qual um policial assume um lugar de “professor” no jardim de infância e, lá, realiza as mais diversas peripécias, assumindo, em alguns momentos, um tom bastante caricato.

Já em relação às notícias que circulam por revistas, jornais e internet, o destaque é dado aos desafios pelos quais esses profissionais passam para poderem atuar nesses espaços, tendo em vista todos os preconceitos que já elencamos ao longo desta escrita. Ao fazer uma rápida pesquisa por sites, é possível acessar uma enorme quantidade desses materiais. Ao abordarmos as formas pelas quais o cinema e as mídias em geral retratam professores homens que trabalham com crianças pequenas, queremos chamar a atenção ao fato de que eles nunca figuram nesses meios a partir de uma certa naturalidade, da mesma forma que acontece com a figura de uma professora.

Tendo como cenário todas as questões que apontamos acerca da docência masculina junto à Educação Infantil, parece pertinente que se façam estudos que problematizem o lugar de impossibilidades e marginalização impostos a esses sujeitos. Entretanto acreditamos, também, na necessidade de um olhar que reconheça as potencialidades desses profissionais, bem como os movimentos que realizam todos os dias a fim de construírem um campo possível de trabalho e existência.

### **Justificativa e Objetivos**

A partir do exposto anteriormente, apontamos que a importância de uma pesquisa voltada a pensar sobre as masculinidades inseridas na Educação Infantil se justifica por duas principais razões: primeiramente, estudos sobre masculinidades no campo dos Estudos de Gênero ainda são escassos no Brasil, conforme apontam Medrado e Lyra (2008). Em segundo lugar, pela possibilidade de poder problematizar o lugar de (im)possibilidade imposto à presença masculina em alguns espaços educacionais, especialmente, na Educação Infantil.

Salientamos que embora haja na literatura estudos sobre a masculinidade em diálogo com a Educação, ainda se pode considerar que pouco conhecimento vem sendo produzido nesse sentido. Em consonância com os objetivos deste projeto, percebe-se que pesquisar questões relacionadas às narrativas de masculinidades e a interface com a Educação pode ser um potente

dispositivo que oportunizará uma maior proximidade com a realidade dos profissionais homens atuantes da Educação Infantil.

Almeja-se que essa dissertação possibilite alguns alargamentos do arsenal teórico e técnico, colaborando com a área do conhecimento psicológico sobre a Educação Infantil em diálogo com o desenvolvimento humano. Almeja-se, da mesma forma, fazer frente e questionar a Educação em geral, mas principalmente a Educação Infantil, como um lugar predominantemente feminino.

Destacamos que o objetivo desta dissertação foi escutar as narrativas de professores homens atuantes na Educação Infantil, sob a perspectiva de suas masculinidades. A partir da constituição de um espaço de escuta, se pretendeu acompanhar suas experiências profissionais, desde a escolha pelo magistério/pedagogia infantis, até a sua efetiva inserção no mercado de trabalho e entender como se significam enquanto homens e professores. Para além dos processos de estigmatização, perseguição ou vitimização a que pudessem ter sido submetidos — o que não foi desconsiderado, tendo em vista que, possivelmente, são atravessamentos nas vidas desses profissionais —, buscou-se analisar a potência das experiências desses professores que tensionam a “Pedagogia da Virilidade”.

## CAPÍTULO II

### MÉTODO

#### **Participantes**

Localizar os professores para comporem este projeto se colocou como um desafio para a nossa trajetória de pesquisa, tendo em vista o número reduzido desses profissionais. Em um primeiro momento, tínhamos como plano acessar a Secretaria de Educação de Porto Alegre para que, em parceria, pudéssemos mapear as escolas nas quais eles estavam inseridos, sendo que, em princípio, nosso planejamento era entrevistar apenas professores que atuam no município de Porto Alegre e na região metropolitana. Entretanto, a pandemia da covid-19 se colocou como um obstáculo nesse percurso. Tanto as escolas quanto a própria Secretaria de Educação estavam bastante desarticuladas e tendo que encontrar maneiras de continuarem com suas atividades. De qualquer forma, entramos em contato com a Secretaria de Educação em dois momentos. No primeiro, via contato telefônico, fomos informados que deveríamos enviar um e-mail solicitando o acesso a esses dados. Enviamos o e-mail conforme nos foi instruído, porém não tivemos nenhum retorno. Alguns meses mais tarde, com os serviços tendo sido minimamente restabelecidos, realizamos um segundo contato. Desta vez, fomos comunicados que deveríamos submeter o nosso projeto à Plataforma Brasil para que pudesse ser avaliado para, então, conseguirmos acessar as informações que necessitávamos. Tendo em vista esses empecilhos e como já havíamos sido impossibilitados pela pandemia de cumprir com nosso planejamento, resolvemos contatar os Professores através de outros meios.

Sendo assim, conseguimos contatar alguns Professores a partir de um convite que realizamos por meio de uma rede social. Criamos um cartaz-convite no qual constava o título da pesquisa bem como os dados de identificação, e-mail e número de telefone do pesquisador. Tendo o convite sido publicado, recebemos mensagens de alguns professores que atuavam nessa etapa da

educação infantil, se disponibilizando a participarem da pesquisa e, também, de pessoas que conheciam outros profissionais, com os quais entramos em contato na sequência.

Em posse dos telefones dos docentes, fizemos um primeiro contato via mensagem de texto por um aplicativo e, após a aprovação deles, realizamos uma chamada telefônica para que pudessemos explicar brevemente quais seriam os procedimentos adotados para a realização de entrevistas individuais e, posteriormente, do grupo de Conversação. Por fim, foi enviada, via e-mail para cada um dos participantes, uma carta-convite (Anexo C), na qual estavam contidas informações referentes à pesquisa, bem como seus objetivos, riscos e benefícios e, também, instruções para a assinatura e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) via e-mail. A assinatura do termo foi feita de forma digital e, na sequência, os professores retornaram o documento para o e-mail do pesquisador.

Compuseram este estudo 08 professores homens atuantes na Educação Infantil nos municípios de Porto Alegre (RS), Canoas (RS), Fontoura Xavier (RS), Sapucaia do Sul (RS), Florianópolis (SC). O número de Professores vai ao encontro do que é indicado por autores como Braun & Clarke (2006) e Stake (2011), a fim de explorar determinado fenômeno, neste caso, a inserção de professores homens na Educação Infantil, identificando suas particularidades sem objetivar a saturação (Stake, 2011, p. 22; Braun & Clark, 2014, p. 850).

Num primeiro momento, 14 professores participaram de entrevistas individuais que propusemos como uma primeira fase de coleta de dados para este estudo. Contudo, apenas oito professores se disponibilizaram a participar dos encontros grupais. Alguns entraram em contato com antecedência, justificando a ausência nos encontros que aconteceriam em seguida. Outros profissionais preferiram não participar dos momentos em grupo. Inclusive, um dos professores verbalizou sua dificuldade de se colocar em conversas nesse formato, devido à sua timidez. Na sequência, apresentamos uma tabela com alguns dados sobre os Professores.

Tabela 1

*Apresentação dos Professores*

<b>NOME FICTÍCIO</b>	<b>IDADE</b>	<b>COR</b>	<b>ORIENTAÇÃO SEXUAL</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)</b>	<b>ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR</b>
<b>LEANDRO</b>	26	Branca	Bissexual	Pedagogia	1	Pública
<b>ANDRÉ</b>	48	Branca	Homossexual	Pedagogia	3	Pública
<b>RODRIGO</b>	36	Branca	Heterossexual	Pedagogia	7	Pública
<b>RAFAEL</b>	30	Negra	Homossexual	Pedagogia	4	Privada
<b>MATHEUS</b>	38	Branca	Heterossexual	Pedagogia	5	Privada
<b>DAVI</b>	30	Negra	Homossexual	Magistério	13	Conveniada com Prefeitura
<b>LUCAS</b>	25	Branca	Homossexual	Pedagogia	NR	Comunitária
<b>FERNANDO</b>	25	Negra	Homossexual	Pedagogia	3	Pública

Como critério de inclusão, consideramos que para participarem do estudo, os profissionais fossem homens e que fizessem parte do quadro docente de instituições de ensino que atendessem ao público de crianças de zero a cinco anos de idade, atuando diretamente nas salas de aula. Essa opção se justifica pelo fato de que, quando há a presença de professores homens na Educação Infantil, essa acontece de forma pontual, a partir de inserções esporádicas como oficinairos ou como a figura do professor de educação física. Contudo, entendemos como de extrema relevância um olhar sobre a presença masculina que atua diretamente nas salas de aula com a educação e o cuidado de uma forma próxima às crianças pequenas.

Em relação à identidade de gênero, os participantes poderiam identificar-se como cisgênero ou transgênero. Por cisgênero, entende-se pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento (Jesus, 2012). Por pessoas trans, entende-se aquelas que não se identificam com o gênero a elas designado ao nascimento (Jesus, 2012). Em relação à orientação sexual, eles poderiam se identificar como heterossexuais, homossexuais ou bissexuais.

Os Professores que participaram desta pesquisa eram na sua maioria brancos, homossexuais e atuantes em instituições públicas de ensino. Embora tenhamos tido contato com um número pequeno de profissionais e que não possamos fazer nenhuma espécie de generalização,

parece pertinente apontar que há uma maior tendência de que homens brancos ocupem esses lugares nas instituições de ensino, tendo em vista que há para pessoas brancas uma maior possibilidade de acesso a cursos superiores de ensino. Em oposição, pessoas negras têm uma maior dificuldade não apenas no acesso, mas, também, de permanência em cursos de graduação. De acordo com Cordeiro (2017), pessoas negras encontram mais dificuldade de acesso à educação e para pessoas negras e pobres o agravante é ainda maior, tendo em vista os mecanismos sociais de exclusão com o preconceito racial. De acordo com Silva (2020), em estudo realizado para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 36% dos jovens brancos, na faixa etária dos 21 anos, estão estudando ou terminaram a graduação. Em relação aos jovens negros da mesma faixa etária, este número cai para 18%.

### **Delineamento e procedimento**

Para que fosse possível uma maior aproximação com a questão das masculinidades inseridas no campo da Educação Infantil, foi desenvolvido um estudo de caráter qualitativo, exploratório (Stake, 2011), que aborda os significados que os sujeitos ou grupos atribuem a questões sociais ou humanas (Creswell, 2014). A partir das falas dos docentes que surgiram em encontros grupais, buscamos compreender os significados de masculinidades que cada indivíduo constrói frente ao paradigma hegemônico de masculinidade imposto.

Neste estudo, buscamos fazer uma interlocução com a Pesquisa Psicanalítica, utilizando a Conversação como um dispositivo para a coleta dos dados (Miranda et al., 2006; Jacob et al., 2008; Miranda & Santiago, 2010; Marcos & Mendonça, 2017; 2020) e a escuta clínica para análise deles (Cazanatto et al., 2016; Sabbagh & Schneider, 2020). Apostamos em ambos como uma forma de apreender os conteúdos que emergiram nos encontros grupais e como uma possibilidade de analisá-los, seguindo o fluxo das associações feitas pelos docentes.

A Pesquisa Psicanalítica que, de acordo com Iribarry (2003), tem em seu escopo duas particularidades: ela não inclui em seus objetivos a necessidade de inferências generalizadoras,

seja para a amostra ou para a população; e suas estratégias de análise de resultados não trabalham com a dimensão do signo, mas do significante. Nesse sentido, nosso estudo está em consonância com a Pesquisa Psicanalítica, pois, fomos ao encontro dos professores sem nenhuma categoria pensada *a priori*, sem nenhuma pretensão de fazer leituras massificadoras a partir das experiências dos docentes e, enquanto pesquisador, fui um participante ativo no processo de pesquisa (Rosa & Domingues, 2010).

Em relação ao significante, de acordo com Dor (como citado em Iribarry, 2003), esse é uma sequência fonemática que se desenrola no tempo. A fala presentifica o desenrolar temporal do significante. O autor ainda pontua que, “com efeito, a língua desdobra-se numa direção orientada, que chamamos de eixo das oposições ou eixo sintagmático. É essa sequência orientada que Lacan designou como cadeia significante”. (p. 119). Ainda em relação ao significante, para Oliveira e Froemming (2013), “surge na associação livre das ideias, sem qualquer controle do eu e tem uma função primordial de representante do sujeito inconsciente, não assimilável ao eu” (p. 65).

A coleta de dados do presente estudo aconteceu da seguinte forma: após o contato inicial com os Professores pelos meios anteriormente citados, foi enviada a cada um desses profissionais uma carta-convite para que participassem da pesquisa. Nessa carta, além de serem apresentados os objetivos do estudo, os procedimentos para a coleta dos dados e os riscos e benefícios oriundos da participação nele, foram passadas instruções sobre a forma como deveria ser assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Essa carta-convite continha instruções para que cada participante salvasse uma via do TCLE e a mantivesse em seus arquivos e, também, como proceder para enviar ao pesquisador a via por eles assinada. Após os Professores terem lido todas as instruções contidas na carta-convite, foram agendados os encontros.

Os encontros de Conversação foram agendados em duas datas subsequentes, nos dias 6 e 7 de julho de 2021, das 19h às 21h. A data e o horário foram combinados com os professores de forma que atendessem às suas necessidades. As reuniões tiveram uma duração máxima de duas

horas cada e abrimos a possibilidade para o agendamento de um terceiro encontro, caso o grupo sentisse necessidade, tendo em vista que havia a possibilidade de circularem nas conversas questões que não poderiam ficar em suspensão. Contudo, não houve a realização de outra reunião. O objetivo da modalidade grupal de entrevista justifica-se — em consonância com o dispositivo metodológico Conversação — pela possibilidade de deixar emergir aquilo que surge como singular de suas experiências, mesmo que estejam em um ambiente coletivo de conversa. Porém não almejamos buscar padrões de discurso, mas, sim, aquilo que pode ser considerado “mal-estar”, ou que foge às normas cristalizadas de discurso sobre a docência na Educação Infantil.

Cabe lembrar que os conteúdos que emergiram nas discussões a partir da associação livre e que compõem os eixos de análise surgiram sobretudo no primeiro encontro. No segundo encontro, propus que nós, enquanto grupo, pudéssemos retomar alguns pontos que pareciam ter surgido de forma repetida a partir de palavras ou pela repetição de expressões e que pareciam indicar questões que precisavam de aprofundamento e um olhar e escuta mais cuidadosos.

Devido a conflitos de agendas por parte dos professores, alguns não puderam estar presentes em ambos os encontros. Dessa forma, participaram do que convencionamos aqui chamar de Conversação I, os professores: Rodrigo, André, Fernando, Lucas, Leandro e Rafael. Na Conversação II, estavam presentes os seguintes docentes: André, Rafael, Fernando, Matheus e Davi.

Conforme mencionamos anteriormente, em consequência da pandemia da covid-19 e obedecendo todos os protocolos de cuidado, as reuniões do grupo ocorreram de forma *on-line* pela plataforma digital *Google Meet*. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A) foi comumente realizada de forma *on-line*, com assinatura digital. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As reuniões foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas e analisadas. Os participantes também assinaram um documento autorizando a gravação das reuniões (Anexo A).

## **Instrumentos**

Em consonância com a Pesquisa Psicanalítica e orientados pela possibilidade de uma análise dos dados a partir de uma escuta clínica, utilizamos como dispositivo metodológico para este estudo a Conversação, que vem ganhando espaço nas pesquisas em Psicanálise e Educação (Miranda et al., 2006; Jacob et al., 2008; Miranda & Santiago, 2010; Marcos & Mendonça, 2017; 2020). De acordo com Santiago (2008), a Conversação é o nome proposto pelo psicanalista Jacques-Alain Miller, nos anos 1990, para os encontros clínicos do campo freudiano. A Conversação tem possibilitado o exercício da psicanálise aplicada para além de uma vertente clínica.

Esse dispositivo metodológico se sustenta na “associação livre coletivizada” e é utilizado em grupos, permitindo que o objeto de estudo seja analisado a partir de uma multiplicidade de significantes. Embora a Conversação seja utilizada em grupos, ela não tem os mesmos objetivos dos grupos focais, mais comumente empregado em pesquisas. Nos grupos focais, o que se busca são padrões de discursos. Ao contrário disso, embora possa ser usada em um grupo homogêneo, a Conversação se propõe a analisar aquilo que emerge como singular a partir das narrativas. Ele não se presta a generalizações. Segundo Miranda et al. (2006), a aposta da Conversação se dá na possibilidade de, a partir da palavra, problematizar os discursos naturalizados, questionando-os e, assim, tensionar as normas impostas socialmente, ao contrário de concordar com nomeações dadas por outros. Nesse dispositivo, “o que nos interessa é a palavra, a autorização para que ela circule entre nós e, assim, possamos recolher algo do inconsciente do sujeito”. (Marcos & Mendonça, 2017, p. 709).

Operar um grupo de Conversação na virtualidade se colocou como um desafio no nosso percurso de pesquisa. Os/as autores/as que se dedicam a escrever sobre essa metodologia não relatam nenhuma experiência de operacionalização desses grupos através de dispositivos eletrônicos e plataformas digitais de comunicação. Nossa prioridade era que pudéssemos realizar encontros grupais na modalidade presencial, entretanto, conforme já mencionamos anteriormente,

a pandemia da covid-19 impossibilitou esses encontros, sendo na virtualidade a única possibilidade para que as conversas acontecessem. Pesquisamos, na literatura, artigos que abordassem a utilização dos grupos de Conversação de forma remota, contudo, até a escrita deste texto, não encontramos referências nesse sentido.

Por tratar-se de uma metodologia que se sustenta na “associação livre coletivizada”, priorizamos que as falas acontecessem sem que houvesse nenhuma intervenção de minha parte enquanto um coordenador de grupo. Contudo, elaboramos um roteiro com questões disparadoras que poderiam ser utilizadas nos encontros grupais, caso os participantes tivessem dificuldades para iniciarem suas falas (Anexo B). Entretanto, salientamos que o diálogo entre os professores aconteceu de forma fluida, sem que houvesse a necessidade de interferências, a não ser quando considerado de extrema relevância, ou para sanar dúvidas que tenham surgido.

### **Considerações éticas**

As pesquisas que envolvem seres humanos devem estar em consonância com preceitos éticos, conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Dessa forma, salientamos que os Professores foram informados a respeito dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, decidindo livremente em relação à sua participação. Os professores foram informados que poderiam desistir de participar do estudo a qualquer momento que julgassem apropriado, sem que houvesse nenhum prejuízo a eles. Todos os docentes assinaram duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de forma *on-line*, com a assinatura digital. Os Professores foram convidados a imprimir uma das cópias, sendo que deveria permanecer com cada um, e outra cópia de igual teor seria mantida com o pesquisador. Ao final da pesquisa, os profissionais receberam os dados coletados durante o estudo. Todos os dados coletados durante as entrevistas serão mantidos no Núcleo de Infância e Família (NUDIF), por um período de cinco anos.

Após a qualificação do projeto em março de 2021, ele foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, via Plataforma Brasil. O parecer de aprovação emitido pela instituição é apresentado na seção destinada aos anexos (Anexo D).

### **Análise dos dados**

Analisar os conteúdos advindos dos encontros de Conversação se colocou como uma questão complexa por dois motivos: o primeiro pela grande quantidade e diversidade de conteúdos elencados pelos Professores. Em segundo lugar, pelo fato de que parece não haver um método único de análise dos dados para o dispositivo utilizado nos encontros grupais. Realizamos pesquisas na literatura de estudos empíricos que tenham utilizado da Conversação como uma estratégia metodológica e, nos deparamos com o fato de que há diversas formas de análise, o que em alguns casos incluiu a análise do discurso, e em outros uma análise psicanalítica dos dados. Esse fato parece indicar que o dispositivo Conversação ainda é pouco utilizado em pesquisas científicas e, também, que parece haver um campo profícuo de estudos e possibilidades no que diz respeito à utilização dessa metodologia. Nesse sentido, gostaríamos de pontuar que nesta dissertação, analisamos os dados advindos dos encontros com os Professores a partir de uma interlocução com a Pesquisa Psicanalítica, utilizando como estratégia de análise a escuta clínica.

É relevante pensarmos que cada vez mais profissionais que trabalham a partir de um viés psicanalítico ocupam espaços diferentes (Cazanatto et al., 2016), incluindo o campo da pesquisa científica. Nesse sentido, entendemos que levar a prática clínica para diferentes contextos se coloca como um exercício, pois mesmo não sendo realizada dentro dos moldes do *setting* tradicional, exige que o rigor metodológico seja mantido, bem como os princípios que sustentam a teoria. Assim sendo, fizemos um esforço de analisar as falas dos professores na mesma maneira que faríamos na clínica individual ou grupal, obedecendo o fluxo de suas associações.

A análise dos dados coletados para este estudo foi realizada a partir da transcrição das entrevistas grupais que foram audiogravadas. Após as entrevistas terem sido transcritas em sua

totalidade, iniciamos uma primeira leitura que nomearemos como “leitura flutuante”, que tinha como finalidade apenas retomar as falas dos docentes. Posteriormente, fizemos leituras exaustivas a fim de localizarmos palavras, expressões ou sentidos de discurso que remetessem a questões que pudessem indicar uma novidade ou um mal-estar dos Professores em relação às suas experiências docentes. Nesse sentido, essa forma de análise vai ao encontro dos objetivos da Conversação no sentido de buscar apreender aquilo que irrompe como mal-estar ou novidade no discurso. A partir dessas diversas leituras começamos a perceber que algumas palavras se repetiram nas falas dos Professores e que neste trabalho nomeamos como significantes.

Cabe ainda destacar que a comunicação da minha experiência enquanto pesquisador, em posse dos dados coletados nas reuniões grupais está em consonância com a Pesquisa Psicanalítica. Sendo assim, utilizei técnicas específicas desse modelo de pesquisa, com destaque para a escuta clínica e a transferência instrumentalizada. Em relação à primeira, Iribarry (2003) salienta que é o dispositivo com o qual o pesquisador identifica, no texto transcrito das entrevistas e dos questionários respondidos por seus colaboradores, contribuições singulares e diferenciadas daquelas que a literatura fornece, procurando identificar significantes cujo sentido assumem o caráter de uma contribuição para o problema de pesquisa norteador da investigação. No que diz respeito à segunda, ainda de acordo com Iribarry (2003, p. 129):

A transferência instrumentalizada é o processo por meio do qual o pesquisador se dirige ao dado de pesquisa situado pelo texto dos colaboradores e relaciona seus achados com a literatura trabalhada e procura, além disso, elaborar impressões que reúnem as suas expectativas diante do problema de pesquisa e as impressões dos participantes que forneceram suas contribuições na forma de dados coletados. Esta técnica de análise dos dados se baseia em uma leitura dos textos, de onde o pesquisador retira subsídios para a composição do ensaio metapsicológico. Não há manipulação dos signos (como na análise de conteúdo e na análise do discurso), fica-se restrito ao domínio do significante e da

abertura de sentidos que lhe é característica. Nessa abertura, o pesquisador situa os significantes de suas expectativas em relação ao tema de pesquisa.

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do capítulo III, apresentaremos os resultados deste estudo fazendo, concomitantemente, a discussão deles. Essa apresentação está organizada em três eixos temáticos, que foram constituídos a partir dos conteúdos que circularam pelas falas dos Professores. O primeiro eixo é dedicado ao significante *problema*, sendo este o primeiro a surgir no primeiro encontro de Conversação. Ao falarem em problema, os professores dividiram conosco as suas vivências e experiências desafiadoras em relação à formação e à inserção na educação voltada ao trabalho com crianças pequenas.

O segundo eixo é destinado à apresentação e à discussão do significante *diferença*. Ao longo dos encontros que realizamos, nos chamou a atenção a forma como os professores narraram suas experiências a partir de um lugar da diferença. A diferença sobre a qual eles falaram diz respeito à formação em Pedagogia e em Magistério; às formas como socializam com seus alunos e alunas; como a sexualidade masculina é tomada de forma distinta à feminina nos contextos educacionais; e como eles desenvolvem uma pedagogia diferente daquela ofertada por suas colegas mulheres.

No último eixo temático, vamos apresentar o que chamamos de Potência desses docentes, que com suas presenças provocam movimentos de ruptura no paradigma masculino hegemônico e uma desconstrução da Pedagogia da Virilidade. Esses profissionais parecem trabalhar em consonância no sentido de poderem criar um campo que ainda não está pronto, mas, sim, em construção: a naturalização de figuras masculinas em espaços destinados à Educação Infantil.

#### **Eixo I: Docência masculina na Educação Infantil: um lugar de (im)possibilidades?**

*“Porque tem essa confusão um pouco de papel, assim: tu tem sempre que dizer quem tu é, né?” (Professor André)*

*“Essa questão de tu entrar na sala dos professores, eu já ouvi perguntas como: ‘Ah, é tu o cara que vai arrumar os armários?’” (Professor Lucas)*

*“É que sempre me surpreendeu é que... muitas profissionais, professoras: ‘Ah é o professor de Educação Infantil? É bom ter uma referência masculina, né? Pra jogar futebol com os meninos.’” (Professor Rodrigo)*

As falas transcritas acima mostram uma realidade desafiadora que se atravessa na vida dos Professores com os quais tivemos a oportunidade de conversar durante a realização das entrevistas para a elaboração desta pesquisa. Essas falas foram as primeiras trazidas pelos docentes logo no início do primeiro encontro em grupo que realizamos no formato virtual pela plataforma digital *Google Meet*. Minha participação enquanto pesquisador se deu muito mais no sentido de ser um facilitador para que as falas circulassem do que propriamente alguém que assume um papel de coordenador do grupo. Aliás, a todo o momento estive atento para que o protagonismo dos encontros fosse dos Professores. Logo no início da nossa primeira reunião, acolhi os docentes e expliquei sobre o funcionamento do encontro. Em seguida, abri a possibilidade para que eles começassem a falar sobre aquilo que desejassem, tendo em vista que a Conversação é uma metodologia que se apoia na associação livre coletivizada (Miranda et al., 2006; Miranda & Santiago, 2010; Jacob et al., 2008; Marcos & Mendonça, 2017; 2020). Na sequência, o professor André foi o primeiro a pedir a palavra e iniciou a sua participação abordando “*o problema*” de ser professor na Educação Infantil. Nesse momento, fiz uma pequena intervenção questionando-os sobre se eles haviam percebido que, mesmo sem nenhuma condução eles haviam escolhido iniciar o encontro falando sobre os problemas. Então, o professor Lucas tomou a palavra e nos contou o seguinte:

*“É muito complicado, a gente já entra falando sobre problemas. Eu acho que a gente já tá tão acostumado a nos provar e nos provar novamente que a gente cria uma forma*

*defensiva e quando a gente conversa com as pessoas que passam pelo mesmo, a gente toca nesse assunto de problema que geralmente é o que todos nós enfrentamos.”*

Enquanto facilitador e, percebendo que a conversa iria no sentido de uma discussão acerca das dificuldades do fazer pedagógico, realizei mais uma pequena intervenção questionando-os sobre o porquê de eles começarem os seus relatos justamente trazendo a questão dos problemas. Prontamente, o Professor André salientou que essa é a realidade que se apresenta frente às suas experiências profissionais dentro das instituições de ensino voltadas à Educação Infantil. As falas sobre os problemas ligados a essa profissão irromperam no grupo e encontraram eco nas experiências dos outros participantes como poderemos ver na sequência.

A frase do Professor André transcrita no início deste capítulo funciona como um importante analisador para pensarmos sobre a confusão que a figura do professor homem na Educação Infantil é capaz de provocar. Podemos pensar que essa confusão acontece, principalmente, por esse não ser um lugar no qual está naturalizada a presença de profissionais homens como vimos na Introdução. A Educação Infantil foi alicerçada sobre a ideia de que é uma fase de educação voltada ao cuidado, logo, as pessoas capazes de exercê-lo seriam aquelas do gênero feminino e que teriam uma espécie de dom maternal (Louro, 2008). Aos homens, quando inseridos nesses espaços, caberia a realização de trabalhos mais voltados àquilo que se preconiza como apropriado ao gênero masculino, ou seja, trabalhos braçais. Gostaríamos de apontar que essa visão sobre o papel do professor homem nos espaços de educação tem bases históricas sólidas, sendo mantidas e reiteradas a partir de estereótipos sociais de gênero que servem aos interesses da sociedade ocidental capitalista na qual estamos inseridos/as.

Embora venham sofrendo modificações gradativas, as instituições escolares reforçam modelos sociais baseados em uma divisão sexual do trabalho, pela fala do Professor André: *“Mas tem sempre essa coisa assim, de os meninos montarem os armários, né? Fazem furo na parede, tem sempre essa confusão de um papel pedagógico, que não é necessariamente, né, o nosso papel na escola.”*

Em relação aos problemas impostos a eles enquanto profissionais homens inseridos na Educação Infantil, os professores salientaram durante as suas falas que eles nunca são vistos como capazes de ocupar aqueles lugares como docentes e que eles precisam a todo o momento reafirmar quem eles são para as colegas de profissão, para escola e para a família. Há um consenso entre eles em relação à não acolhida das famílias à presença deles nas salas de aula educando e cuidando de seus filhos e filhas, conforme a fala do Professor André apresentada na sequência:

*“A acolhida com a família é a mais complicada, principalmente porque a turma de turno integral, eu dividia o turno com uma outra colega, então, pela manhã era eu e pela tarde ela era. Então os pais, frequentemente, eles nos questionavam quem eram os professores, principalmente o fato de ah, eu ter entrado para substituir uma outra colega. Então: ‘Ah, mas aqui no caderno diz que é a professora Marina e a Camila, não tinha nenhum professor André. Então eu quero as duas professoras e não um professor’.”* (Professor André)

A não aceitação das famílias frente à presença de homens que têm o papel de educar seus filhos e filhas nas fases iniciais do ensino tem uma estreita relação com os papéis sociais de gênero que, mais uma vez, normatizam e institucionalizam, além dos arranjos familiares, formas de ensino e cuidado. Os papéis sociais de gênero podem ser entendidos como formas de representação e significação, atribuindo papéis de acordo com o sexo biológico, sendo às mulheres destinado o papel do cuidado (Toledo & Vimieiro, 2018; Miranda et al., 2019; Silva et al., 2019). Nesse sentido, a figura do professor homem inserido na Educação Infantil tensiona paradigmas institucionalizados e parece causar medo e pânico moral frente àquilo que foge ao modelo da família preconizada nas sociedades ocidentais: branca, nuclear e heterossexual. Aliás, a manutenção desse arranjo familiar serve ao propósito Capitalista, que nos impõe determinadas formas de viver. De acordo com Butler (2021), alguns autores que escrevem sobre o Capitalismo

*queer* falam que ele depende da família. O Capitalismo se reproduz no pressuposto de que as famílias estão reproduzindo trabalhadores e que, também, estão produzindo gêneros.

É ainda necessário pontuar que a família e os interesses que tangenciam esse modelo de agrupamento social sempre foram considerados heteronormativos. Sempre se presumiu que a família é heterossexual e unida pelo casamento de um homem e uma mulher somados à reprodução, que gera crianças que estão sob responsabilidade dos dois (Butler, 2021). As crianças nascem dentro de uma família e existe um legado entre os pais e a criança. E é claro que isso significa que qualquer um que esteja fora da heterossexualidade e da norma heterossexual, ou que não está em uma estrutura familiar como essa, está propenso a ser colocado à margem social e reconhecido como um ser abjeto. Nesse sentido, papéis de gênero cristalizados têm uma importante influência sobre como os pais, mães e cuidadores/as entendem e lidam com a presença de figuras masculinas dentro da Educação Infantil. Embora as manifestações de reprovação frente à presença desses profissionais aconteçam, geralmente, de forma mais velada, ou a partir de discursos mais direcionados à direção das escolas, em casos extremos, há uma exacerbação por parte de alguns familiares chegando a situações como a compartilhada pelo Professor Fernando:

*“A gente recebeu quatro alunos novos: dois meninos e duas meninas... Mas, uma menina eu fiquei tipo muito assim, porque a menina super carinhosa, atenciosa, assim querida, abraçando, já queria conhecer os colegas e a mãe muito preconceituosa. Fez o mesmo discurso de que parecia que era um monstro que ia ficar com a filha dela dentro da sala de aula. Mas eu peguei na tampinha ela abrindo a boca lá na frente, com os pais, com a diretora: ‘Um homem, que não sei do que, onde é que já se viu?’.” (Professor Fernando)*

Para algumas famílias, as instituições de educação voltadas à infância funcionam como uma extensão de suas casas, portanto, se espera que os profissionais que atuam nesses espaços performem uma continuidade dos cuidados maternos. Ora, se como vimos anteriormente, a educação e o cuidado que outrora eram incumbência apenas das mulheres (Louro, 2008), como

podem os homens estar nesses lugares e ter credibilidade enquanto profissionais capacitados para exercer a função de educar e cuidar? Os professores com os quais conversamos relataram que esses episódios são bastante comuns quando pais, mães e cuidadores/as descobrem que seus filhos ficarão sob a responsabilidade de professores homens. A sequência da fala do Professor Fernando nos apresenta um cenário extremo em relação a essa não aceitação advinda, em grande parte, de preconceitos e papéis sociais de gênero:

*“Eu vou te convidar para sentar na frente da minha sala enquanto eu dou a minha aula durante a tarde inteira para a tua filha, não tem problema! Ela sentou na frente da sala e ficou ali sentada. Ainda bem que a menina nem deu bola pra ela, mas ela ficou ali sentada até o final da aula e no final essa disse assim: ‘Me desculpa!’. Mas com uma cara de muito tacho e saiu... e pediu transferência da escola.”* (Professor Fernando)

Por termos tido a oportunidade de conversar com professores atuantes tanto na rede privada de ensino quanto na rede pública, foi possível perceber que há uma diferença considerável entre esses dois espaços, conforme veremos no eixo destinado à discussão sobre o significante *diferença*. Durante os encontros que tivemos com os professores, um dos pontos que também foram abordados diz respeito ao fato de que os preconceitos de gênero, no que tange à presença de homens na Educação Infantil, não se restringem apenas aos pais. Nesse sentido, a fala do Professor Leandro é ilustrativa da sua experiência com o secretário de educação do município no qual reside:

*O próprio secretário, né, falou isso e ele era um secretário homem. Então ele falou que o meu local não era na Educação Infantil, que o meu local era com turmas maiores e... a repressão e, enfim, o tabu começou por ele e aí meio que começou a se criar um misticismo em cima do professor, tinha que ser professora, tem que ser mulher, porque era a ‘tata’, porque era a ‘tia’, porque era a extensão da casa então tinha que ser mulher. A criança tava lá na sala de aula pra ocupar o tempo que ela não tinha em casa, então, eles achavam*

*que tinha que ser mulher e foi uma dificuldade muito grande para ir quebrando isso e eu ainda encontro muita resistência por parte das famílias.”* (Professor Leandro)

Durante as conversas em grupo, foi possível percebermos que os desafios impostos aos professores também se apresentam dentro das próprias instituições de ensino nas quais desenvolvem seu fazer pedagógico. A partir de posturas e de comentários de outros/as colegas de profissão e, também, em alguns casos, da própria direção, reitera-se que aquele não é um local que deveria ser ocupado pela figura de um homem. Nesse sentido, Louro (2008) ajuda a compreender essa dinâmica ao afirmar que a escola, por vezes, funciona como um dispositivo de manutenção de regras de papéis de gênero socialmente impostas. No caso específico transcrito anteriormente, podemos perceber que esses preconceitos transcendem o espaço escolar e se reproduzem dentro de um órgão administrativo que, no nosso entendimento, deveria trabalhar no sentido de desnaturalizar e desmistificar o imaginário social que percebe a figura do professor homem na Educação Infantil como perigosa, conforme o Professor Davi coloca: *“Muitas vezes o professor homem é tratado como o bicho-papão.”*

O termo bicho-papão surgiu durante as conversas de forma bastante frequente e sempre no sentido de “dar uma cara” ou materializar o medo que supostamente as figuras dos professores homens causam. O bicho-papão é um personagem imaginário presente nas mitologias infantis brasileira e portuguesa. Essa figura opera como a personificação do medo, capaz de assumir diferentes formas e, frequentemente, pode ser representado como um animal de aspecto monstruoso e que vive à espreita de crianças desobedientes a fim de comê-las (Dantas, 2022). Ela é utilizada frente a comportamentos de desobediência infantil e sempre como uma forma de intimidação. É pertinente apontar que quando nos referimos ao bicho-papão, estamos falando de um personagem masculino amedrontador, do qual precisamos manter distância. Embora haja na literatura infantil referências a personagens femininas que também devoram crianças como é, por exemplo, o caso da Cuca, elas são vistas culturalmente como menos perigosas, não havendo uma

associação entre essa personagem com mulheres abusadoras, ao contrário do que acontece com as figuras masculinas.

O medo é um sentimento inerente ao ser humano. É uma sensação que surge a partir da tomada de consciência de algum mal de origem física ou psicológica. Entretanto, ele não é inato, mas, sim, aprendido a partir do contato com determinada cultura ou de experiências reais ou imaginárias (Oliveira, 2011). Nesse sentido, Pondé (2011) fala que o conceito de medo proposto por Winnicott também não teria uma origem inata ou instintiva. Ao contrário disso, o indivíduo nasce e, a partir daí, são suas experiências no mundo e com o mundo que formam seu repertório. Ao sustentarmos uma discussão sobre “ser bicho-papão” e o medo que essa figura é capaz de instaurar — a partir da forma como é apresentado pela linguagem e por outros signos presentes nas culturas —, argumentamos que esse lugar de rejeição à figura dos homens na Educação Infantil compartilha desse mesmo mecanismo. Afinal, socialmente, foi ensinado que esses profissionais são potenciais abusadores que estão prontos para atacar as crianças que estão sob sua responsabilidade. A fala do Professor Fernando nos conta como esses profissionais são apresentados às crianças, inclusive, como figuras de repressão: *“E aí eu soube que a professora dela ficava falando pra ela quando ela não se comportava: ‘ah, eu vou chamar o professor Fernando pra ti’.”*

É importante pontuarmos que a forma como essas figuras são apresentadas às crianças as subjetivam e favorecem que estereótipos sejam mantidos, mesmo na vida adulta, a partir da propagação de preconceitos assimilados ao longo da vida. As mesmas crianças que aprendem a ter medo do professor homem reproduzem esses aprendizados ao pressuporem, quase que de forma direta, que todo o professor homem é um abusador. Uma das falas do Professor Matheus nos chamou a atenção pela violência a que foi submetido por uma colega e que nos fala de uma realidade que parece ser corriqueira nas vidas desses profissionais:

*“Tu sabe que eu tive uma experiência numa disciplina que eu fiz na pós-graduação? Era corpo, gênero e sexualidade, né. A gente tava conversando sobre diferentes conceitos, aí*

*tava falando sobre o conceito de pedofilia, de pedófilo. No meio da discussão uma... ainda bem que eu gostava muito daquela guria porque a forma como ela falou foi assim... pra ficar indignado, ela chegou e disse assim: ‘A propósito, Matheus, porque tu quis fazer isso, é, ser professor de Educação Infantil?’. Do nada assim, no meio da discussão sobre pedofilia. Cara, eu ri meio de nervoso porque era uma colega que eu gostava bastante... a professora ficou constrangidíssima... ela deu um sorriso meio assim, bah!’.* (Professor Matheus)

Ao contar sobre o episódio mencionado acima, era visível o desconforto do Professor Matheus que ainda parecia ficar mobilizado afetivamente por essa recordação. Não queremos fomentar aqui generalizações, contudo a associação feita pela colega do Professor Matheus, naquele momento, foi a materialização de uma imagem distorcida que fala da forma como parte da sociedade aprende a perceber esses profissionais.

Foi unânime entre as falas dos Professores que a questão do banheiro é ainda o maior problema a ser enfrentado por eles, tendo em vista que os cuidados corporais das crianças são — além de uma necessidade para elas — parte das atribuições desses profissionais (Ferreira & Oliveira, 2019; Baliscei & Saito, 2021). Essa problemática foi um tema abordado por todos os professores, tanto nas entrevistas individuais quanto nos encontros em grupo. Alguns professores parecem conseguir se posicionar de forma mais incisiva, reafirmando à escola, colegas e famílias que também são capacitados para dar banho e ajudar as crianças que precisam a fazer a higiene no banheiro, ou até mesmo, a trocar fraldas, como é exemplificado a partir da fala do Professor Matheus:

*“Inicialmente eu até deixei, segurei, eu falei, ah, e agora eu liguei o foda-se né. Se precisar de ajuda eu vou ajudar né, tchê, eu sou... se a gente entende que cuidado e aprendizagem andam juntas, né, como é que eu vou simplesmente ignorar essa parte do cuidado, então se precisar eu vou também, vou ajudar e faço questão.”* (Professor Matheus)

Se para alguns profissionais é mais fácil sustentar esse lugar e reivindicar o exercício do seu trabalho em todos os seus segmentos, para outros ainda é algo que causa mal-estar, por sentirem que há sobre eles um olhar inquiridor da família e das próprias instituições de ensino (Ferreira & Oliveira, 2019). Mais uma vez, surge o medo de que esses profissionais possam se utilizar do seu fazer profissional para causar algum mal às crianças ou abusá-las.

*“Não, é porque eu acho que pra muitas pessoas, parece que se a gente limpar uma criança a gente vai abusar dela, tipo assim, é uma oportunidade, né, de abusar... daí todo homem é abusador e vai lá e vai abusar da criança... eu acho que sim, deve passar um filme de terror na cabeça de algumas pessoas.”* (Professor Fernando)

Para que as famílias se sintam mais seguras em relação a esse medo envolvendo o trabalho dos professores homens, algumas escolas nos quais eles estão inseridos criaram normativas de que seja sempre uma auxiliar mulher que acompanhe as crianças ao banheiro, ou que faça a troca de fraldas, conforme mencionado pelo Professor Matheus: *“Vamo evitar problema então. Vamo deixar pra que a auxiliar ajude eles no banheiro.”*

É importante pontuar que há na Educação Infantil uma orientação de que sempre haja dois profissionais em sala de aula, sendo que um/a é o/a professor/a titular, e o/a outro/a profissional é uma assistente (Rabelo, 2010; Baliscei & Saito, 2021). Em alguns casos, os próprios professores, por sentirem-se incomodados com as desconfianças que pairam sobre eles, optam por não realizar esse tipo de atividade, em uma tentativa de proteção, tanto deles quanto das instituições de ensino, conforme corroborado pela maioria deles. De acordo com Ferreira e Oliveira (2019), as instituições de ensino, ao fomentarem que os professores homens não podem, ou não devem realizar essas atividades, reforçam a ideia de uma divisão sexual do trabalho.

Em relação ao possível abuso que poderia ser praticado por um professor homem inserido na Educação Infantil e do quanto essa fantasia permeia o imaginário social, há uma ambiguidade de opiniões por parte dos docentes, fato esse que surgiu durante as discussões em grupo. Para

alguns, é compreensível que muitas famílias tenham reservas em relação à figura do professor homem, porque há uma tendência de que apenas isso seja divulgado, principalmente pela mídia (Silva et al., 2019). Raramente vemos em jornais, revistas e afins matérias que falem, por exemplo, do bom desempenho profissional desses professores, conforme é mencionado pelo Professor Fernando:

*“Eu entendo, compreendo o medo, o receio de muita gente, não tô anulando nada disso, até porque a gente sabe né, nas histórias, a gente vê, a mídia faz questão de mostrar, mostra assim que o professor homem é aquilo e tal... Isso me lembrou de uma coisa: um caso de um professor que não é, não era um professor, era um funcionário da escola assim e abusou de uma criança, né, na Educação Infantil. Daí fui ler os prints [se referindo a postagens em uma rede social], e é isso que eu tenho que lutar pra evitar: mães, mulheres dizendo assim: ‘Eu nunca deixaria o meu filho com um homem na sala de aula.’ ‘Eu nunca levaria o meu filho que tivesse um homem na sala de aula’.”* (Professor Fernando)

Ficou claro enquanto ouvíamos a fala transcrita anteriormente que o Professor Fernando buscava explicar que há um contexto cultural que permite que esse estereótipo seja mantido. Contudo, conforme já mencionamos, essa opinião não foi uníssona entre os docentes. Para alguns, há uma necessidade urgente de que esses preconceitos sejam desnaturalizados e que haja uma mudança paradigmática relacionada à presença de homens nessa etapa da educação, conforme nos contou o Professor Matheus:

*“Vou me permitir discordar de ti [conversando com o Professor Fernando], eu acho que não é natural, acho que a gente tem que colocar isso como uma visão equivocada mesmo né, porque não se trata de homens abusadores na Educação Infantil. Se trata de homens abusadores na história.”* (Professor Matheus)

O trecho transcrito acima parece falar de um desejo do Professor Matheus de que haja uma mudança de olhar sobre essas figuras que, mesmo com cada vez mais representantes, ainda encontram muitos muros erguidos entre sua atuação profissional e uma efetiva aceitação social. Acreditamos que para que esse reconhecimento aconteça é necessário que se crie um campo possível de discussão no qual gênero, raça, sexualidade — e como essas dimensões se relacionam com o trabalho — ganhem um lugar de protagonismo e sejam desmistificadas. Parece ainda haver um longo e árduo caminho a ser percorrido por esses profissionais, que parecem viver sob a égide do preconceito.

## **Eixo II: Nós somos diferentes!**

*“As mulheres são valorizadas por outras coisas, né, por criatividade, por saber contar uma história, por saber usar um fantoche e os meninos tão na escola meio que como uma força de trabalho, assim, mais braçal...”* (Professor André)

Foram muitas as falas dos professores — e nós mostraremos ao longo do texto — que se utilizaram do termo *diferença* para contar sobre a suas experiências enquanto profissionais atuantes na Educação Infantil. Inclusive, após termos ouvido por um número considerável de vezes eles usando essa palavra, como uma forma de adjetivar tanto a prática profissional quanto aspectos de suas vidas privadas, realizamos intervenções pontuais no sentido de fazê-los perceber a forma como contavam as suas experiências a partir daquilo que eles consideravam como “diferente”. Que diferenças são essas que eles frisaram diversas vezes? O que há de diferente se tomarmos como campo de análise o gênero de professores homens e professoras mulheres? Por que a sexualidade de docentes homens e mulheres é vista a partir de perspectivas distintas? Essas são apenas algumas das questões que nos mobilizaram e provocaram a pensar especificamente sobre esse aspecto.

A fala do Professor André transcrita anteriormente nos dá pistas de como são percebidos e entendidos os lugares que devem ser ocupados por profissionais homens e mulheres dentro das instituições de ensino voltadas à infância. Mais uma vez, é possível percebermos que esses lugares estão naturalizados, não como os únicos, mas aqueles mais aceitos socialmente para que esses/as profissionais ocupem. Nesse sentido, a fala do Professor Fernando vai ao encontro da fala do Professor André apresentada anteriormente:

*“Mas é uma construção histórica isso, né, que a mulher, ela fica nessa parte do cuidado, da didática, né, porque o homem não tem didática, homem não tem, não sabe cuidar de criança.”* (Professor Fernando)

As duas falas apresentadas fazem coro aos estudos com os quais dialogamos ao longo desta pesquisa, como os de Louro (2008) e de Ferfolja e Hopkins (2013), no sentido de que corroboram o fato de que, efetivamente, há disparidades na forma como são percebidos a presença e o trabalho de professores homens e professoras mulheres quando inseridos na Educação Infantil. Ao longo dos próximos subcapítulos, faremos uma tentativa de percorrer todos os aspectos os quais os Professores referiram como diferentes em relação às suas vivências como docentes de crianças dentro de instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas. Obviamente, não pretendemos fazer generalizações, mas, sim, trazer à luz as falas desses profissionais e, a partir delas, pensarmos em formas de tensionarmos paradigmas sociais de gênero.

***Deixem minha vida pessoal fora da sala de aula!***

*“A nossa vida privada é colocada em evidência por a gente ser homem dentro da Educação Infantil... O nosso trabalho é descredibilizado pelo fato de quererem botar a nossa vida pessoal dentro da sala de aula.”* (Professor Rodrigo)

A fala do Professor Rodrigo pode ser entendida como uma importante denúncia frente à forma como a vida de professores homens, principalmente aqueles que atendem ao público infantil, é invadida a partir do momento em que desenvolvem o seu fazer pedagógico dentro de algumas escolas. A partir de trechos dos diálogos entre os Professores, fica evidente o fato de que parece haver uma cobrança externa — e aqui incluímos as famílias de origem dos/as alunos/as e, em alguns casos, da própria comunidade escolar — de que haja uma abertura por parte desses profissionais, para que suas vidas possam ser, além de “escancaradas”, em uma espécie de *voyeurismo* social, avaliadas e, então, recebam um aval por parte de pais, mães, cuidadores/as e da escola, que valide o fato de que eles possuem uma “moral inabalável”, sendo, assim, considerados aptos a desenvolver um bom trabalho. Se pudéssemos dizer de outra forma, é instaurado na prática profissional desses professores uma espécie de estágio probatório, pelo qual eles precisam passar (Pena, 2018) e, assim, validarem o seu lugar enquanto profissionais competentes e, claro, não abusadores. Em contrapartida, conforme Ferfolja e Hopkins (2013) e Wright (2018), há uma tendência de que tanto professores *gays* quanto professoras lésbicas sintam-se impelidos a esconderem sua sexualidade por medo de preconceitos e discriminação advindos das famílias e dos/as próprios/as colegas de profissão.

A ideia de moral inabalável tem origem nos primórdios do sistema educacional, como vimos no capítulo I. Espera-se que qualquer professor/a seja dotado/a dessa qualidade, considerada como uma das mais importantes para aqueles/as profissionais que se dedicam à educação e ao cuidado de crianças pequenas. Cabe apontar que, a partir da experiência dos professores que emprestaram suas falas a este estudo, é possível perceber que, além de uma construção social/cultural, a cobrança por essa moral que estamos discutindo tem uma estreita ligação com a religiosidade, se não a partir da postura das escolas, pela vivência das famílias dos/as alunos e alunas. Algumas falas dos docentes foram no sentido de apontar o fato de que muitas famílias que professam a sua fé de forma mais fervorosa acabam esperando que esses professores conduzam suas vidas e práticas profissionais de acordo com preceitos religiosos. Nesse sentido, Ecco (2008)

e Lemos (2008) apontam que, em nossa cultura, preceitos religiosos têm um grande peso e em todas as expressões religiosas oriundas da tradição cristã há muita ênfase na manutenção da supremacia masculina. A fala do Professor Lucas nos aponta essa questão:

*“Eu não sei quantas vezes eu já recebi cartilhas de como dar educação segundo o evangelho [se referindo aos pais das crianças]. Ou senão, olham para a minha assistente e perguntam se ela é minha esposa.”* (Professor Lucas)

O trecho da fala do Professor Lucas nos provocou a pensar sobre — além da forma como a religião pode se atravessar na vida desses sujeitos — a maneira como se estrutura na sociedade o entendimento sobre o conceito de família. Parece haver uma confusão — e, nesse caso, especificamente por parte das famílias das crianças — de que tanto os professores homens quanto as professoras mulheres sejam pessoas que de alguma forma substituam figuras familiares (Pena, 2018). Ou, em casos mais específicos, supram a falta dessas figuras. Dessa forma, às professoras é atribuída o papel/função de maternagem (Smedley, 2006; Louro, 2008; Ferreira & Oliveira, 2019; Baliscei & Saito, 2021), e aos homens, o papel de garantir a ordem e o bom comportamento (Smedley, 2006), conforme é corroborado pela fala do Professor Fernando:

*“Não vou generalizar, que é quase sempre o homem dentro da família que vai colocar limite, né, que vai determinar regras e é, isso que se espera, pelo menos lá na escola... de mim é esperado isso, né? Geralmente eu sempre vi isso relacionado à minha presença dentro das escolas que né, é o Fernando que vai falar mais grosso, o que vai chamar a atenção, é o que vai ter pulso mais firme... e de dar o exemplo também... é sempre essa coisa de o homem tá ali porque tem aquilo que a mulher não tem.”* (Professor Fernando)

É interessante percebermos que isso parte de um entendimento daquilo que se espera de uma família entendida socialmente como “estruturada”, com papéis bem definidos. Parece importante apontar também que, embora o Professor Fernando tenha falado sobre o que se espera

dele, enquanto uma figura masculina dentro da escola, com uma certa crítica, ficou claro que, mesmo assim, ele parece que assume esse papel e postura que vão ao encontro daquilo que se espera de um homem, ou seja, aquele capaz de instaurar a ordem. Dessa forma, mais uma vez, é reafirmado o papel provedor e forte do homem em oposição ao papel frágil e dependente da mulher. Obviamente, essa postura tem uma ligação com a concepção de um modelo de família nuclear que, embora há muito já não seja tomado como único (Zambrano, 2006), ainda tem um forte apelo social.

É interessante percebermos que, mesmo os Professores tendo uma crítica em relação a esse lugar que ocupam, ainda são capturados pela lógica heteronormativa que localiza sujeitos homens e sujeitos mulheres em lugares definidos. Mesmo com um maior e crescente reconhecimento de outras constituições familiares (Zambrano, 2006) e, conseqüentemente, com papéis menos definidos, há ainda uma dificuldade de que os novos arranjos sejam entendidos e introjetados para algumas parcelas da população. Logo, um homem na sala de aula, atuando diretamente com crianças, causa perplexidade e confusão, pois, de muitas formas, tensiona, além de papéis sociais de gênero, modelos instituídos de família.

### ***O mito do professor abusador versus a professora assexuada***

*“Acho que no segundo ou terceiro dia com a turma, um menino chegou atrasado, a mãe levou, tudo, os pais não entram na escola, né, eu não vejo problema nenhum, eu acho legal entrar e ir até a sala... Claro, não vai ficar lá dentro também quinze adultos e trinta crianças, não dá, mas a porta ali tá aberta pra olhar o que tá acontecendo. Essa mãe entrou e entregou o menino. A gente tava conversando em roda, se conhecendo assim, e ele veio e sentou no meu colo, sentou na verdade entre as minhas pernas, assim, eu tava com as pernas cruzadas e ele sentou não em contato, né, com meu genital. A mãe teve um chique, eu tava bem lá, daqui a pouco entra a coordenadora pedagógica e me cochicha no ouvido: ‘Tira essa criança do teu colo’ e aí, eu ai meu Deus o que que eu fiz? Aí também*

*não vou pegar o guri, né [faz um gesto de jogar longe] aí eu peguei e me levantei, fui buscar um livro, e fui sentar do outro lado da roda [risos]. E depois já tava armado o circo lá da história, né, do professor abusador e foi um escândalo.” (Professor André)*

Parece que aqui cabe uma pergunta que fala exatamente sobre as diferenças entre o trabalho e a figura de professores homens e professoras mulheres atuantes na Educação Infantil: a cena descrita pelo Professor André aconteceria da mesma forma se ao contrário de um professor homem estivesse ali presente uma professora mulher? Não é preciso ter um grande contato com escolas de Educação Infantil para que se saiba que essa é uma cena aceitável e, em certa medida corriqueira, o fato de ver crianças sentadas no colo de professoras, ou recebendo carinho. Inclusive, isso é visto em imagens na mídia, vídeos e outros meios. Mas por que isso é tão chocante quando o profissional docente em questão é um homem?

Foi unânime entre as falas dos Professores o fato de que há, em relação às suas figuras, um medo frequente frente à possibilidade de um suposto abuso. Essas falas vão ao encontro de estudos como de Pena (2018), Ottaviano e Persico (2019), Bello et al. (2020) e Silva et al. (2021). Aliás, o termo abuso sempre que usado teve uma conotação sexual, embora mais tarde eles tenham salientado o fato de que existem outras formas de abuso como veremos na sequência. É, também, unanimidade entre eles que esse não é um medo injustificável, afinal, há dados que comprovam esse temor. Além disso, não podemos desconsiderar o fato de que, efetivamente, há na sociedade inúmeros casos de homens que abusam de mulheres e crianças, inclusive, dentro de instituições religiosas, nas suas próprias famílias e dentro de outras organizações que, por trás de uma fachada de proteção, escondem sujeitos que se utilizam dos lugares de privilégio que ocupam a fim de praticarem diversos tipos de violência.

De acordo com um levantamento apresentado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, no ano de 2021, o serviço de denúncias daquela instituição recebeu 119,8 mil denúncias relacionadas à violência, sendo que 72% dos casos tinham mulheres como vítimas (Brasil, 2021). Ainda, segundo o órgão, dados referentes à violência contra crianças revelaram que

66% das agressões por elas sofridas foram realizadas dentro de suas próprias casas, principalmente, pelas próprias mães (51.293 denúncias), seguido pelos pais (20.296 denúncias) e por madrastas e padrastos (8.269 denúncias). Os números revelam uma questão pouco discutida: a figura da mulher como agressora. Na sequência da fala do Professor André transcrita anteriormente, fica evidente que o medo que a mãe sentiu ao ver o seu filho sentado no colo de um professor homem, tinha um componente traumático envolvido, conforme ele nos contou:

*“Aí conversei com a mãe depois e ela confessou que foi abusada quando era pequena, então, o maior medo dela era que o filho dela, a filha dela, fossem abusados. Aí a gente conversou, conversei, assim, não, não aconteceu nada e nem ia acontecer, coisa nenhuma, sabe?”* (Professor André)

Ainda sobre a questão do medo sobre algum tipo de abuso, cabe apontar que, ao contrário do que comumente pensamos ou associamos quase que de forma direta, o ato abusivo, seja ele de qual ordem for, não faz distinção entre gêneros, pois assim como há homens abusadores, há mulheres abusadoras, embora essas figuras sejam colocadas em um lugar de invisibilidade social e poucas vezes sendo denunciadas como tal (Bello, 2020). Se tomarmos como campo de análise apenas a instituição escolar, existem outros tipos de violências e abusos que parecem estar naturalizados como permitidos, portanto, aceitos como uma forma de educar. Nesse sentido, o Professor André continuou a sua fala fazendo uma espécie de denúncia:

*“Eu acho que tem outras formas, claro que abuso sexual é uma coisa terrível, né, acho que aqui todo mundo é contra... mas existem outras formas de abuso na escola que são tidas como normais, né, gritar com as crianças, dizer coisas para as crianças que não são pra dizer, né, ‘tu é burra!’, teu trabalho... professora que pega e amassa desenho, rasga desenho, tem tanta violência... eu acho que o foco nisso, nesse mito entre aspas do professor homem abusador, que eu acho que tem professoras abusadoras também que a gente deveria tá dando uma olhadinha pra isso, assim.”* (Professor André)

As falas transcritas anteriormente e que versam sobre as questões relacionadas às diferentes formas de abuso abriram um campo para que surgisse um outro elemento que até então não havia sido tomado como relevante à discussão: a sexualidade de professores homens e professoras mulheres. De acordo com aquilo que os docentes conversaram durante os encontros, parece haver uma tendência de que esta seja tomada de maneiras distintas, localizando esse aspecto da vida desses/as profissionais em campos opostos. Se por um lado temos a figura do professor homem totalmente sexualizada (Baliscei & Saito, 2021), temos, por outro, a figura da professora assexuada (Baliscei & Saito, 2021), percebida como um ser sem vontade, ou necessidade sexual. Nesse sentido, vamos apresentar trechos de falas do Professor André, em um dos momentos de discussão acerca desta questão:

*“Eu acho que tem um mito aí do professor homem abusador e tem um mito da professora assexuada, coitada. A professora de Educação Infantil é uma pobre coitada de calça legging, toda com têmpera, cabelo preso por não lavar há cinco dias aquele cabelo.”*  
(Professor André)

*“Muito mais do que apagar a professora, coitada, que não passa nenhum batonzinho, né, essa pessoa não tem sexualidade e aí ela tá totalmente castrada assim, eu vejo um pouco isso, sabe, tem esse olhar de aí, coitada, pobrezinha, ganha pouco, cheia de... os dedos queimados de cola quente, quem é que vai querer, né? Não que as pessoas pensem claramente isso que eu tô falando tá [risos]. Mas talvez seja um processo inconsciente assim. E um homem é mais preocupante a sexualidade dele assim, hétero, homo”.*  
(Professor André)

A partir dos trechos de falas transcritos acima, é possível que se perceba que, assim como outros aspectos que apresentamos até aqui, a sexualidade de professores homens e professoras mulheres é tomada desde duas perspectivas distintas que parecem reafirmar paradigmas sociais que determinam, ou percebem profissionais homens enquanto perigosos em relação ao convívio

com crianças dentro das escolas e, as mulheres, como aquelas que não expressam, ou possuem uma sexualidade. Mas o que faz com que se crie essa fantasia de que professoras mulheres são despidas de uma sexualidade? Embora não tenhamos e não queiramos apresentar uma resposta definitiva a esse questionamento, parece que podemos buscar no texto de Louro (2008), apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, algumas pistas que nos ajudarão a pensar de forma mais aprofundada sobre essa questão e sobre a maneira como foi se constituindo historicamente a figura da professora. Essa mulher, responsável por cuidar e ensinar os filhos de outras pessoas, é uma mulher que, embora precise ser afetuosa e compreensiva para com os seus alunos, não deve demonstrar nenhum tipo de desejo, muito menos, que evidencie aspectos da sua sexualidade. Uma mulher que tem uma “vocação” para o cuidado, portanto, um ser percebido socialmente quase como que imaculado. Entretanto é importante apontar o fato de que aqui reside um impasse, pois se há um interesse, mesmo que inconsciente, de que se invisibilize ou se esqueça que existe uma sexualidade que permeia a vida dessas profissionais, ironicamente, essa mesma dimensão é usada para alimentar uma espécie de fetichismo, que se utiliza da figura da “professorinha” para a satisfação de fantasias de ordem sexual e objetificação do corpo feminino. Nesse sentido, o fetiche é aqui tomado como uma perversão no qual o sujeito, além de situar o Outro na condição de objeto inanimado, encontra-se condenado a se ofertar incessantemente ao seu gozo, conforme Lacan (como citado em Rosa Jr. & Poli, 2012).

Embora a discussão sobre sexualização e objetificação do corpo feminino seja de suma importância, não nos deteremos a ela, pois se distancia dos objetivos deste estudo. Contudo gostaríamos de apontar que, se há uma tendência social e institucional ao apagamento de marcas da sexualidade dos corpos de professoras mulheres, quando se trata de professores homens, essa tendência é levada a um outro extremo, sendo o corpo do professor homem assentado no campo da hipersexualização (Baliscei & Saito, 2021), como é apontado pelos Professores Fernando e Lucas nos trechos transcritos na sequência:

*“E ela não tem namorada, ela não sai, ela não transa... Sabe, existe essa comparação. Aí olha para um Fernando, um homem gay, provavelmente sexualmente ativo, né, então eu acho que tem essa coisa da sexualidade.”* (Professor Fernando)

*“Tem mais essa construção social, né, que o Fernando trouxe antes, o homem indiferente da sexualidade, ele é sexualmente ativo, ele é um buscador constante da sua sexualidade, indiferente da sua opção sexual.”* (Professor Lucas)

Pensar sobre a questão da sexualidade de professores homens, sobretudo aqueles atuantes na Educação Infantil, se coloca como um impasse na discussão que aqui propomos, pois, se por um lado há um desejo social de invisibilização da sexualidade das professoras mulheres como vimos anteriormente, há, em contrapartida, uma necessidade de apontar, condenar e repelir dos ambientes educacionais a sexualidade dos professores homens. Nesse sentido, há uma interdição à sexualidade desses sujeitos, que a todo o momento está submetida ao olhar do outro (Ferfolja & Hopkins, 2013; Ferreira & Oliveira, 2019; Rodrigues et al., 2020; Sullivan et al., 2020; Silva et al., 2021), capaz de criar um campo de impossibilidade e, conseqüentemente, o afastamento dessas figuras dessa fase da educação, conforme é exemplificado pela fala do Professor Lucas transcrita anteriormente.

Como já percebemos a partir dos trechos das falas dos Professores, a sexualidade de profissionais da docência, homens e mulheres, é tomada a partir de duas perspectivas distintas conforme já exposto. Dessa forma, parece possível afirmarmos que, quaisquer manifestações de indícios de uma sexualidade masculina não são toleradas na Educação Infantil, afinal, se por um lado professores mais masculinizados são percebidos como possíveis abusadores (Pena, 2018; Rodrigues et al., 2020; Baliscei & Saito, 2021; Silva et al., 2021), por outro, homens mais identificados com o feminino e que performam socialmente certa feminilidade são percebidos como uma “má influência” para seus/as alunos/as (Ferfolja & Hopkins, 2013). É importante apontar que a sexualidade tem uma ligação estreita com a orientação sexual, assim, manifestações

de traços de masculinidade e feminilidade por parte dos professores homens se colocam como uma questão emblemática para discutirmos.

Antes de darmos prosseguimento e ampliarmos a discussão sobre a sexualidade dos professores homens com os quais conversamos, gostaria de compartilhar com o/a leitor/a um trecho que parece ser um ponto crucial para a problematização que aqui apresentamos. Ao longo das discussões que emergiram no grupo de Conversação, fomos percebendo que os Professores, em alguns momentos, se referiam ao seu gênero enquanto uma questão problemática frente às suas inserções na docência infantil e, em outros, aludiam às manifestações de sexualidade como um empecilho à inserção ou permanência na Educação Infantil. Assim, em uma das poucas intervenções que realizei como coordenador do grupo, os questioneei sobre essa dubiedade, no sentido de provocá-los a pensar de forma mais aprofundada sobre essa questão. Em relação ao questionamento realizado, o Professor Fernando nos apresentou algumas pistas, conforme trecho apresentado na sequência:

*“Ah, eu acredito que seja os dois. Vou ser bem sincero. Eu acho que o fato de ser homem incomoda algumas pessoas. Aí quando eu abro a minha boca todo mundo já vê: aí, gay. É um viado, e não sei o que é ali: pronto!... Já era ruim por ser homem cinquenta por cento, né? Tá no inferno com esse homem cuidando de criança, aí quando abre a boca e vê que é gay, aí tipo assim: deu.”* (Professor Fernando).

A fala do Professor Fernando abre um campo amplo de discussão por apresentar, além da realidade que vivenciam, discursos sociais que, também, capturam mesmo aqueles que os denunciam. Primeiramente, é importante apontar que o Professor Fernando se identificou no grupo como homossexual, assim, sua fala parte das suas vivências. Durante suas falas sobre essa questão, embora de forma engraçada, ele fez denúncias sobre o fato de que a homossexualidade é algo visto como perigoso, ou um modelo identificatório problemático para as crianças. Em oposição a isso, Sumsion (2005), em estudo realizado na Austrália, mostrou que homens sem traços femininos

são vistos pelas famílias e instituição escolar como bons exemplos, principalmente, em relação aos meninos. A autora ainda salienta que poucos estudos fazem menção às figuras das meninas e como elas poderiam ou não ser beneficiadas por professores homens. Em segundo lugar, gostaríamos de apontar que o professor se refere à sua figura como cinquenta por cento homem, parecendo sugerir que a sua homossexualidade o torna menos homem. Há nessa fala discursos sociais que estão sendo reproduzidos e que ditam que há formas de performar a masculinidade para que, efetivamente, seja reconhecido enquanto um “homem de verdade”.

Podemos pensar que a infância é o momento da vida em que são interiorizados esses enunciados performativos e que produzem as estilizações de gênero como, por exemplo: “homem não chora!”, “sente-se como uma menina!” (Bento, 2006). Nesse sentido, quando o Professor Fernando parece assumir que há uma forma de performar a masculinidade e, caso isso seja transgredido, questionado e feito de outra forma, corre-se o risco de não ser reconhecido como tal. O Professor Fernando ainda acrescentou:

*“É assim, eu acho que quando é homem já é ruim, aí depois é gay, é pior ainda. Acho que as duas coisas influenciam muito na aceitação da figura masculina se é homem, sim, se é gay, mais ainda.”* (Professor Fernando)

Embora isso não tenha sido verbalizado por todos os Professores, houve acenos com a cabeça e risos que pareciam concordar com as provocações feitas pelo Professor Fernando. Contudo isso parece ter chegado de uma outra forma aos profissionais que se identificaram como heterossexuais, conforme a fala do Professor Rodrigo:

*“Eu, felizmente, nunca tive desses, desses infortúnios, né, que vocês já passaram, sempre tive uma boa aceitação, inclusive em escola privada, que eu já trabalhei aí em Porto Alegre, tanto pelos colegas quanto pelos pais.”* (Professor Rodrigo)

Cabe ressaltar que os Professores Rodrigo e Matheus se identificaram como heterossexuais e não apresentam nenhum traço que possa remeter a uma feminilidade. Sendo assim, salientaram nunca terem passado por situações como as mencionadas pelo Professor Fernando, na qual a sua sexualidade é vista como um problema por apresentar uma “contaminação” pelo feminino. A fala do Professor Rodrigo transcrita anteriormente pareceu gerar um mal-estar em alguns dos participantes, principalmente, no Professor Fernando, que, partindo da sua experiência enquanto um professor homem e *gay*, parece ter ficado incrédulo com o fato de que um homem heterossexual não seja submetido ao mesmo olhar inquiridor advindo da sociedade. Nesse sentido, o Professor Fernando pontuou:

*“Rodrigo disse: ‘Ah, eu tive sorte’. Eu, infelizmente, não acredito que seja sorte, acredito que sejam coisas veladas porque é impossível um homem estar num lugar onde ele não é normal, onde ele não é sempre, né, corriqueiro, onde ele não é de costume e não ter um comentário. Em pensamento, né? Não foi externalizado, mas acredito que alguma vez, alguma pessoa deve ter pensado, que estranho ele vir ali, estar ali. Eu acho que a gente causa essa incomodação.”* (Professor Fernando)

A partir dessas duas perspectivas trazidas pelos Professores, parece haver aí um impasse, pois, se ser professor homem na Educação Infantil é visto socialmente como um problema, essa questão pode ser abrandada pelo fato de que, pelo menos, este professor não seja afeminado e reconhecido socialmente como uma “bicha”. Parece ser mais tolerável que, caso uma criança precise ficar sob os cuidados e ensinamentos de um homem, é preferível que ele seja um homem identificado com o universo masculino, independente da sua orientação sexual, mas, performe uma masculinidade preconizada socialmente, já que ela traz consigo algo da ordem da moral (Sumsion, 2005), diferentemente de um homem *gay*, lido na cultura como afeminado, capaz de ser um exemplo nocivo às crianças (Rodrigues et al., 2020). Esses fatos parecem falar de uma sociedade que a todo momento faz movimentos de marginalização a sujeitos e subjetividades que fogem

daquilo que está institucionalizado como mais aceitável. Não estaria operando aqui a Pedagogia da Virilidade?

Por fim, pontuamos que a instituição escolar é uma potente propagadora e reforçadora de uma normatização de regras impostas socialmente, sobretudo no que se refere às questões de gênero e sexualidade. Embora mudanças gradativas venham acontecendo dentro dos espaços de ensino, inclusive, na Educação Infantil — e a presença de professores homens é um exemplo disso — a escola continua institucionalizando as diferenças a partir de uma delimitação de posições de sujeitos, reforçando determinadas maneiras de ser e estar presente nesse espaço. O papel tradicional da escola está mais voltado a coibir do que estimular manifestações e experiências em termos de gênero e sexualidade (Seffner, 2012) e agregaríamos ainda a raça. Especificamente, em relação à presença de docentes homens na Educação Infantil, essa parece ser tomada de forma diferente em contextos públicos e privados de educação, conforme veremos no próximo subcapítulo.

### ***Diferenças do (ser) professor homem na Educação Infantil em espaços públicos e privados***

*“Das escolas privadas que eu conheço né, na minha realidade que tem mais essa vontade de trazer mais homens pra Educação Infantil..., mas, me parece que escola privada é uma escolha, tanto da família quanto da própria escola, assim, de montar a sua equipe, né? E a escola pública não, ela meio que acontece.” (Professor André)*

A questão da diferença surgiu, também, em relação aos espaços públicos e privados destinados à Educação Infantil. Na verdade, essa discussão surgiu de forma bastante marginal no primeiro encontro de Conversação e, naquele momento, não parece ter mobilizado os Professores a ponto de pensarem a respeito do tema. Embora tivéssemos percebido isso, preferimos não intervir no fluxo de falas, já que elas estavam convergindo para outras questões que os Professores consideravam mais importantes de serem abordadas. Contudo, durante o segundo encontro,

entendemos ser importante provocarmos os professores e trazermos novamente à roda essa questão, convidando-os a pensar sobre como percebem a inserção masculina nesses diferentes espaços.

De acordo com a fala do Professor André apresentada acima, e de outros professores que, também, atuam em escolas privadas, parece haver uma maior mobilização dessas instituições a fim de trazer para os seus espaços mais profissionais homens, não apenas que atuem diretamente nas salas de aula, mas que também façam participações mais pontuais junto às crianças. Na sequência da sua fala, o professor acima mencionado relata que em um curso de formação, em uma escola privada tradicional em Porto Alegre, pôde perceber que havia naquele espaço professores de música, informática, e outros profissionais homens, não necessariamente da área da pedagogia, mas que desenvolviam outros tipos de trabalho. Fato esse que ele atribui a um desejo da escola de, além de trazer mais homens para atuarem nesse espaço, naturalizar a presença desses profissionais. Nesse sentido, houve uma fala do Professor Fernando que convergiu com essa impressão trazida pelo Professor André:

*“Eu acredito que na escola privada seja mais fácil justamente por ter homens na aula de música, na aula de informática e no futebol, no fim da aula que a criança vai ver que é o técnico, então, tem a presença do homem nessas coisas assim... mas não tem, é raro achar um homem da escola privada que vai tá limpando o bumbum da criança que precisa lá no banheiro, entendeu? Se procurar é a mesma coisa que procurar uma agulha no palheiro.”*

(Professor André)

A partir dessas duas falas, é possível perceber que dentro das escolas privadas há indícios de uma maior aceitação da inserção de professores homens que atuam diretamente nas salas de aulas, juntamente às crianças, pois parece haver por parte das instituições particulares uma tendência a proteger seus profissionais homens, no sentido de não permitir que cheguem a eles questões como a não aceitação, ou desconfiança das famílias frente ao seu fazer pedagógico.

Porém essa realidade parece ser diferente em contextos educacionais públicos. Em relação a essa questão, o Professor André trouxe para o grupo algumas pistas:

*“É... porque quando os pais reclamam, e aí querem que troquem o Fernando pela Fernanda, sei lá [risos]. Aí eles vão reclamar com base em que, né? Na escola privada eles dizem: ‘Eu tô pagando!’, ‘Eu vou embora!’, não sei o que...na escola pública eu acho que a discussão é um pouco diferente disso.” (Professor André).*

Em relação à inserção de professores homens nas escolas de ensino privado, atuando na Educação Infantil, há duas questões que se colocam frente à presença desses profissionais: pais, mães e cuidadores/as são menos surpreendidos frente à possibilidade de seus/as filhos/as estarem sob a responsabilidade de profissionais homens, já que nas escolas privadas, geralmente, há um maior número desses profissionais e, na maioria dos casos, ao escolherem matricular seus/as filhos/as nesses espaços, os familiares já conhecem essa política, como mencionado anteriormente. Contudo, quando acontece alguma negativa, ou estranhamento por parte de familiares em relação à presença de docentes homens que atuam nesses espaços, o que opera é a lógica da clientela, na qual se pode, inclusive, ameaçar a escola de que os/as alunos/as sejam retirados dela, optando por outros espaços nos quais apenas profissionais mulheres trabalhem, conforme a fala do Professor André apresentada anteriormente.

De acordo com os Professores, na escola pública, se estabelece uma outra dinâmica em relação à presença de professores homens, tendo em vista que essas instituições, na maioria dos casos, atendem populações — se não mais vulnerabilizadas socialmente — que dependem desses espaços para deixarem seus/as filhos/as para que possam trabalhar (Rosemberg, 1999). Nesse sentido, a fala do Professor Fernando nos convoca a pensar nessa questão:

*“Na escola pública é o que tem e tipo assim ó, não tem escolha, aí tu transfere o problema pra pessoa que tá causando o problema, né? No caso se os pais forem lá e disser: ‘Ah, eu não quero que ele seja professor da minha filha!’, vocês resolvam do seu jeito, tira a*

*criança, enfim, reclamam na secretaria... a diretora fala sempre né: 'Não tá satisfeito, reclama na secretaria!'. ” (Professor Fernando)*

A fala do Professor Fernando nos provocou a pesquisar e pensar sobre as diferenças entre a inserção de professores homens na Educação Infantil em espaços públicos e privados. Embora não seja possível afirmar, parece não haver na literatura estudos que tenham essa questão como foco principal de pesquisa. As pesquisas voltadas a refletir sobre as diferenças desses dois espaços estão mais relacionadas às diferenças salariais entre professores homens e professoras mulheres. De igual maneira, fomos convocados a pensar na questão da precariedade do sistema público de ensino no Brasil e a dificuldade de acesso por uma parcela da população a esse serviço. Obviamente, não estamos falando, nesse momento, sobre a aceitação ou não de professores homens nesse espaço. Entretanto utilizaremos essa fala como emblemática para pensarmos sobre a realidade da educação do nosso país. Os Professores que atuam nas escolas públicas relataram durante os encontros que as famílias que necessitam desses espaços não têm muitas escolhas, no sentido de que, na maioria das vezes, essa é a única alternativa possível para que seus/as filhos/as possam ser assistidos/as enquanto trabalham. Em alguns casos, quando não há vagas nessas instituições, a alternativa que resta às famílias é a busca por cuidadoras informais que tomam conta das crianças nas suas próprias casas.

É interessante pontuarmos, também, que há, de acordo com as falas dos professores e a partir de dados específicos, públicos distintos que frequentam os espaços públicos e privados de ensino direcionados à Educação Infantil. De acordo com o último Censo Escolar (Brasil, 2020), as escolas privadas acolhem uma parcela menor da população, na sua maioria branca, advinda de famílias capazes de arcar com os altos custos cobrados por esses espaços, ou a partir de convênios realizados com o poder público. No outro extremo, estão as escolas públicas que precisam absorver a maior parcela da população. Há nessas instituições, uma longa espera por vagas para que as crianças possam ser atendidas. Na sua grande maioria, são crianças negras, ou que residem em comunidades mais vulnerabilizadas economicamente (Brasil, 2020). É importante, ainda, salientar

que esse cenário de dificuldade de acesso aos espaços públicos de ensino se repete ao longo de toda a vida escolar de muitas crianças, sendo que as populações negras são aquelas que têm uma maior dificuldade tanto de acesso quanto de permanência nos ambientes educacionais (Albuquerque et al., 2021), assim como populações indígenas (Faustino et al., 2020) e transexuais (Lima, 2020) que, como consequência disso, acabam sendo apartadas, mais tarde, da vida acadêmica e do mercado de trabalho formal.

Pensando desde uma perspectiva interseccional, é importante apontarmos que os professores com os quais tivemos a oportunidade de conversar eram, na sua maioria, brancos. Entre os professores negros que participaram das conversas, apenas um deles trabalhava em uma escola pública. Embora não possamos fazer nenhuma inferência generalizante, é importante notarmos essas assimetrias relacionadas à raça quando pensamos no campo de inserção masculina na Educação Infantil.

Em relação à inserção dos professores, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, é pertinente apontar que, para alguns professores, essa possibilidade de inserção profissional nesta etapa da educação parte de um desejo pessoal, a partir de experiências pelas quais foram passando ao longo de suas vidas. Rabelo (2010) e Jones e Aubrey (2019) pontuam que a escolha e a permanência na Educação Infantil são permeadas por várias influências sociais. Um estudo realizado por Rodrigues et al. (2020), a partir da entrevista com professores homens, revelou que a escolha pela docência infantil vem de um desejo intrínseco de que as crianças aprendam e possam ressignificar padrões de gênero impostos socialmente. Nesse sentido, a fala do Professor Rafael nos convida a pensarmos sobre essa questão.

*“Desde a primeira série até a minha quarta série, a minha diversão era chegar em casa e brincar de dar aula, aí eu recupero isso na memória e vejo que eu sinto prazer no processo pedagógico em geral, de ensinar e compartilhar conhecimento e Educação Infantil foi a que me surgiu no caminho, como primeira opção, para eu testar para entrar e tal, mas eu gosto do processo todo em si, independente da idade eu me interesso.”* (Professor Rafael).

Para outros Professores, o trabalho na Educação Infantil não era o campo de atuação desejado *a priori*. Para eles, essa vontade de trabalhar com crianças nessa fase do ensino surge a partir de suas vivências no magistério, ou de estágios obrigatórios pelos quais precisaram passar durante a graduação em Pedagogia, fazendo com que pudessem, a partir desse contato, conhecer o trabalho docente juntamente às crianças pequenas, conforme as falas apresentadas na sequência:

*“Eu comecei o magistério junto com o ensino médio e aí, e com isso veio as práticas na Educação Infantil, mas aí eu comecei me apaixonar pela Educação Infantil porque a gente podia fazer tudo, explorar o lúdico, muitas brincadeiras, e aquilo ali me encantou.”*

(Professor Davi)

*“A pedagogia foi uma forma de complementar a graduação inicial de filosofia, o meu foco inicial na pedagogia foi a Educação Infantil, esse desejo foi sendo germinado aos poucos, porque, de fato, eu, enquanto homem, me sentia meio estranho naquele espaço.”* (Professor

Lucas)

*“A Educação Infantil pra mim começou como uma surpresa porque eu morria de medo de trabalhar com os pequenos, pelo fato de eu ter um tom de voz mais alto, então eu, antes de tudo, eu pensava que se eu trabalhasse com os pequenos certamente eu não iria ter tato com eles. Então é, foi uma surpresa, fiquei muito aflito quando tive meus primeiros contatos porque eu não sabia como lidar com crianças e para mim foi uma surpresa muito grande e onde eu descobri o chão, da base onde eu quero trabalhar. Porque é algo que ainda é dominado por mulheres, geralmente são mulheres, existe muita resistência de homens trabalhar com criança, um homem gay trabalhando com criança ainda muito mais, então o início foi bem resistente, mas depois fluiu e os vínculos com as crianças foram se mostrando para mim um lugar extremamente amplo de trabalho, com possibilidades de construção, com muitas diversidades de pensamento e muita construção.”* (Professor Lucas)

Gostaríamos de apontar, de acordo com as falas transcritas acima que, mesmo após identificarem uma possibilidade de atuação profissional em contextos de educação voltados às crianças, muitos profissionais, como no caso dos que conversamos, ainda encontram ressalvas frente a essa ocupação, tendo em vista o fato de se perceberem como não pertencentes àquele lugar, ou por preferirem se poupar de precisarem lidar com questões como, por exemplo, a não aceitação de suas presenças por partes de familiares, ou, até mesmo, de colegas de trabalho. Outra questão que também se colocou diz respeito à questão salarial e de como ela afasta esses profissionais da Educação Infantil, essas falas vão ao encontro de estudos como de Rodrigues et al. (2020) e de Baliscei e Saito (2021).

Há uma reclamação por parte desses profissionais de que seus trabalhos não são devidamente remunerados, tendo em vista a responsabilidade e a pressão a que estão submetidos. De acordo com eles, há uma assimetria nessa questão, sendo que os professores que atuam em escolas privadas relataram que ganham mais pela hora trabalhada. De fato, há estudos que problematizam a questão da precarização do trabalho na Educação Infantil, mostrando as diferenças salariais desta fase do ensino em relação a outras. Essa precarização parece ter uma ligação com o fato de que, para atuarem nessa etapa educacional, os/as profissionais não precisam possuir curso superior, bastando que tenham cursado o Magistério (Vieira & Souza, 2010).

***Um banco para sentar: as diferenças nas formas de socialização feminina e masculina dos/as profissionais na Educação Infantil***

*“Acho que a coisa mais gritante, assim, eu sou bem esportivo com as crianças, eu poderia até me escapar para a educação física [risos], mas, assim, eu brinco muito no pátio, é muito visível isso e as professoras costumam ser mais preguiçosinhas em relação a isso... noventa por cento. E se vê um banco pra sentar então, um furinho, ficam lá no banco.”*

(Professor Rafael)

A fala transcrita acima é finalizada aos risos, tanto por parte do Professor Rafael quanto dos demais Professores que estavam no encontro de Conversação, fato esse que parecia indicar uma identificação em relação à cena narrada. Algo comum às vivências de todos ali presentes. A fala do Professor Rafael parece localizar as práticas docentes masculinas e femininas em campos opostos, assim como outros Professores já haviam feito anteriormente. Entretanto, antes de continuarmos com essa discussão, gostaríamos de salientar que essa narrativa surge a partir de um questionamento que realizamos durante a Conversação, pois, conforme as falas iam se sobrepondo, ficava evidente que os docentes — assim como em outros momentos — falavam sobre as suas experiências profissionais adjetivando-as como diferentes. Cabe lembrar que da mesma forma que já haviam se referido ao seu fazer pedagógico como diferente daquele realizado por professoras mulheres durante as conversas grupais, esse fato já havia surgido nas entrevistas individuais. Não podemos afirmar que todos os Professores trouxeram essa questão nas suas falas, porém ela surgiu, mesmo que de forma implícita, nas suas narrativas a ponto de intervirmos e questioná-los a respeito desse tópico.

Sendo assim, em determinado momento sentimos a necessidade de indagar o grupo sobre essa questão mencionada anteriormente. Começamos falando que havíamos percebido que, ao narrarem suas práticas, eles usavam o termo diferença diversas vezes e que isso tinha acontecido nas entrevistas individuais e estava se repetindo durante o encontro grupais. Dessa forma, perguntamos: o que eles consideravam tão diferente das suas práticas dentro das instituições escolares em relação ao trabalho desenvolvido pelas professoras? Será que essas falas iam mais no sentido de uma afirmação do lugar da diferença, como aquilo que está em processo de construção, ou eles efetivamente utilizavam os exemplos das suas colegas de profissão como um referencial de comparação? A essas indagações os Professores Leandro e André fizeram falas que nos convocam a pensar sobre algumas questões que apresentaremos na sequência:

*“Os professores que são, as professoras que são colocadas na Educação Infantil são aquelas em fim de carreira. Então, realmente a primeira oportunidade de achar um banco*

*e sentar elas estão lá e as crianças, muitas vezes, ficam lá jogadas, atiradas num canto brincando, ou com uma professora estagiária que desempenha todo o papel que deveria ser desempenhado pela professora titular.”* (Professor Leandro)

*“Não vai ficar lá sentado, esperando, fofocando com as colegas, que é visto tanto na escola pública quanto na privada. Tu quer ver, na minha escola privada, o que é o caos no pátio era não ter uma cadeira, nenhum banco. O banco quebrou uma vez, e aí fica com as crianças que eu vou lá buscar as cadeiras [se referindo à uma colega de trabalho]. Aí volta a professora tapada de cadeira pra rua, porque elas precisam ficar naqueles, quinze, naqueles trinta minutos no pátio, que viram uma hora e meia ali sentadas botando as fofocas em dia.”* (Professor André)

Primeiramente, a questão das diferenças em relação ao trabalho desenvolvido por professores homens e professoras mulheres que estamos abordando nesta dissertação não é uma questão inédita. Em sua dissertação de mestrado, Silva (2014), ao entrevistar professores homens atuantes nessa etapa da educação básica, já havia sinalizado sobre a postura assumida por professores homens, que se colocam em oposição ao fazer pedagógico feminino. Nesse sentido, pontuamos que, ao ouvir os professores com os quais conversamos, percebemos, em alguma medida, eles próprios reproduzindo alguns estereótipos de gênero ao narrar questões como a forma como as professoras socializam com os alunos e alunas e, também, por considerarem que suas colegas de profissão exercem um tipo de trabalho que eles nomearam como repetitivo e sem inovações.

A cena do banco transcrita acima fala sobre essas diferenças apontadas pelos professores e embora soe engraçada pela forma como os Professores a narraram — e que pode nos remontar a algum momento da nossa própria vida escolar infantil — parece ser emblemática, pois, ao contarem sobre ela, os Professores falam de um dispositivo social potente, reiterado sistematicamente e que diz respeito às formas de socialização que nos são ensinadas, de acordo

com o gênero (Finco, 2012; Rodrigues et al., 2020; Silva et al., 2021). Logo, parece esperado que as professoras mulheres prefiram as conversas entre suas iguais ao invés de se envolverem diretamente nas brincadeiras com seus/as alunos e alunas. As formas de socialização que nos ensinam que há maneiras de ser e estar na sociedade de acordo com aquilo que se determinou como certo ou errado para homens e mulheres.

Diversos autores têm se dedicado a problematizar as formas ensinadas de socialização para meninos e meninas. Como já vimos anteriormente, Welzer-Lang (2001), no texto *A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia*, apresenta uma importante discussão que vai ao encontro dessa questão. No artigo mencionado, o autor se debruça a pensar sobre como as normas de gênero operam na subjetivação dos futuros homens que, para poderem fazer parte de um coletivo masculino, precisam passar por uma série de testes a fim de serem reconhecidos como tal. É importante lembrar que Welzer-Lang apresenta a ideia de que a construção desse ideal de masculinidade se apresenta em oposição ao feminino, portanto, a partir do modo como se ensina que há formas corretas de ser homem, está se ensinando que há formas corretas de ser mulher.

Em consonância com o exposto acima, Connell e Messerschmidt (2013) irão falar sobre um ideal de masculinidade que se sustenta a partir da ideia de que, se há uma masculinidade preconizada socialmente, ela se configura em oposição ao feminino que é colocando em um campo da diferença, como algo do qual os homens precisam se distanciar. Esse ideal também se sustenta a partir de uma ideia de subalternização de outros tipos de masculinidades, sendo estas as que não se enquadram na formatação preconizada socialmente e que tensionam normas impostas como, por exemplo, ser um homem *gay*, ou transexual etc. Dito isso, queremos apontar que essas formas ensinadas de ser homem e ser mulher parecem ser reproduzidas no cotidiano desses/as profissionais e têm uma importante influência na forma como, por exemplo, professores homens e mulheres atuam dentro das escolas de Educação Infantil. Nesse sentido, o Professor André nos conta sobre a seguinte cena:

*“Eu tava uma vez na escola privada e uma professora de crianças de três anos e, era uma professora histérica que saiu histerizando, e... Essa sala dava pra rua, no segundo andar de uma escola no Bomfim [fazendo referência a um bairro de Porto Alegre], numa rua super movimentada e as crianças eram loucas para ver o que tava acontecendo lá na rua. E não pode subir na mesa, tem uma grade na coisa, mas, não pode subir na mesa. Aí elas queriam subir na mesa, me olharam e eu disse assim: ‘Sobe, vai!’. ‘Mas a profe não deixa!’. ‘Mas eu tô deixando, sobe na mesa!’. Aí eu fui lá atrás das crianças, vai que elas caem dessa maldita mesa enquanto a professora não tá. E entrou a professora e deu um chique, mas assim, eu tô atrás delas, sabe, tá... Elas não vão se jogar pela janela.”*

(Professor André)

As falas dos Professores convergiram no sentido de pontuar que as formas como eles aprendem a socializar refletem no seu fazer pedagógico e no modo como interagem com seus/as alunos/as. Embora tenhamos apresentado apenas um trecho da fala do Professor André, outros Professores também trouxeram cenas que falam dessas diferenças que remontam às suas infâncias e às formas como entendem o cuidado. Ainda sobre essa questão, o Professor André pontuou:

*“Isso é outra coisa que vejo diferente na gente, um pouco tá, no que eu pude observar. A professora fica gritando de longe; ‘Vai cair!’, ‘Desce!’, ‘Não sobe!’, ‘Não faz!’, ‘Vai morrer!’. Eu vejo os homens mais próximos, se acontecer alguma coisa eu vou juntar do chão, vou dar colo, vou limpar, fazer as coisas, mas não tem essa coisa de tá lá atrás, sabe... ah não faz!”* (Professor André)

Em relação à fala transcrita acima é importante lembrar que os homens aprendem a socializar a partir de brincadeiras lidas culturalmente como mais agressivas, inclusive, há um componente corporal muito presente nas brincadeiras destinadas aos meninos. É possível observar dentro das escolas que, enquanto os meninos interagem com brincadeiras como lutas, por exemplo, nas quais precisa haver a superioridade de um dos combatentes, ou a dominação de um grupo de

meninos sobre outro, para as meninas, geralmente, as brincadeiras são relacionadas ao cuidado como, por exemplo, brincar de casinha, e todas as atribuições que mais tarde serão direcionadas ao papel social da mulher (Ferfolja & Hopkins, 2013). É importante salientar que essas formas de interação entre meninos e meninas são estimuladas dentro das famílias e das próprias escolas. Mesmo dentro da Educação Infantil, meninos e meninas já apresentam uma predileção por brinquedos lidos culturalmente como masculinos e femininos e se separam em grupos distintos como se isso fosse natural. Sobre essa questão, Louro (2007, p. 63) questiona: “é ‘natural’ que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que ‘naturalmente’ a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se ‘misturem’ para brincar ou trabalhar?”. Essas questões parecem se perpetuar nas experiências pessoais e profissionais de professores e professoras, conforme mencionado pelo Professor Fernando:

*“Não é que não tenha como mudar isso, mas eu acho que é uma coisa que vai demorar muito pra gente tirar dessa forma, que a mulher, ela cuida, é a mulher que limpa o bumbum, é a mulher que dá comida, é a mulher que dá colo e o homem é o que cuida, entre aspas, da parte da moral. Eu acho que tá muito atrelado a isso essa diferença. Eu consigo ver isso lá na escola, a mulher é que é do afeto, as professoras são as afetivas e eu sou o que vai lá dar o xingão. Aí elas tão abraçando, tão beijando, e elas precisam afirmar esse papel de afetivas... e eu não, o meu afeto é diferente, o meu afeto tá no sentar e escutar a criança, no sentar e olhar numa forma diferente.” (Professor Fernando)*

É importante pontuarmos que todo esse aparato social que dita, nomeia e sustenta que há formas corretas, ou mais aceitas, para ser homem e ser mulher é uma tecnologia social potente que subjetiva homens e mulheres a tal ponto que, para alguns/as desses sujeitos não há, sequer, a possibilidade de fazer uma crítica à forma como reproduzem esses estereótipos. De acordo com os Professores, é possível perceber nos seus espaços de atuação profissional que dentro das famílias

das crianças esses mesmos discursos são reproduzidos, colocando, por vezes, o homem como um sujeito incapaz do cuidado, conforme as falas dos Professores André e Matheus:

*“E como a gente vê isso nas famílias, né guris? A mãe foi buscar e diz: ‘Foi o pai quem vestiu hoje, por isso que tá assim!’. Ou, ‘Foi o pai que penteou, por isso veio despenteada para a escola!’. Aí o pai que esquece não sei o que, o pai é um abobado que não consegue fazer nada direito. O pai não consegue dar conta daquilo, não consegue dar banho, não consegue pentear. Gente, sabe... acho que não deve ser fácil ser homem hétero, não [risos].”* (Professor André).

*“Esse lugar da mulher, do cuidado, de ser mãe, tá, tem toda essa construção social, mas ao mesmo tempo, elas incorporam isso de uma tal forma... as minhas amigas que têm filhos não deixam os caras (se referindo aos pais das crianças) cuidar porque não sabem. Porque não sabe vestir, porque não sabe trocar uma fralda... o cara nunca fez nada certo, nunca..., mas que oportunidade também esse homem tem?”* (Professor Matheus).

As falas dos Professores vão ao encontro daquilo que antes nomeamos como uma falta de crítica por parte de algumas pessoas aos estereótipos de gênero e aquilo que se preconiza em relação a eles, dependendo de qual papel se desempenha socialmente. Nesse sentido, a fala transcrita acima parece corroborar o que aqui problematizamos. Se as mulheres aprendem que elas são as responsáveis pelo cuidado, como poderiam os homens desenvolver esse papel? Obviamente, há uma série de movimentos tanto por parte de homens e de mulheres que questionam esses paradigmas e problematizam os lugares masculinos e femininos na sociedade. Contudo, ainda há uma forte tendência de que esses modelos sejam reproduzidos. Na última frase do trecho da fala do Professor André, ele fez uma menção à heterossexualidade, como aquela ainda mais distante de uma possibilidade de cuidado, fato esse que nos chamou a atenção, pois também reproduz um estereótipo social, enquadrando sexualidades como mais ou menos capazes de desempenhar determinadas funções.

***“Não queremos oferecer uma Pedagogia pobre!”***

*“Isso é um pouco a diferença, assim, pra mim, né, nesse caso do trabalho diferente e a outra coisa é a formação, né, mais recente ou talvez uma formação mais continuada, ir buscar coisas mais atuais faz a diferença assim. Também o que eu vejo assim é um ranço desse pessoal que tá há muito tempo, vai fazer formação: ‘Ah, mas isso não dá!’.”*

(Professor André)

No último subcapítulo destinado à discussão sobre as diferenças entre fazeres pedagógicos, apontadas nas falas dos Professores, iremos problematizar uma questão que foi por eles chamada de Pedagogia Pobre, ou seja, um fazer docente que se conforma com as condições precárias de grande parte do sistema educacional brasileiro, principalmente nas escolas públicas. De acordo com os Professores, há nas suas experiências, enquanto docentes homens, uma espécie de busca pelo novo, ou uma tentativa de fuga de uma Pedagogia castradora, que tem como objetivo apenas a transmissão de conhecimentos formais, contidos nos currículos escolares.

Essa posição que assumem contrastaria, segundo suas falas, com a postura assumida por professoras mulheres, principalmente, aquelas com vários anos de serviço. Em alguns momentos, eles verbalizaram que essa busca pelo novo vem, em partes, da necessidade de se provarem bons profissionais, capazes de criar um outro espaço que ainda está em vias de construção. Segundo eles, atualmente, há uma maior preocupação em como que eles podem ajudar as crianças a desenvolver outras habilidades que estão para além dos conteúdos escolares formais. Eles ainda relataram que as novas modalidades de formação de profissionais docentes têm uma grande influência em relação ao que eles almejam de seus trabalhos. Em uma de suas participações, o Professor André trouxe esse tema à discussão:

*“Eu vejo com as minhas colegas que estão há 18, 20 anos no magistério, ou, sei lá, há 10 anos no magistério, mas elas foram formadas nessa pedagogia castradora de ‘não sobe’,*

*‘não pode’, ‘não corre’, ‘vai cair’, ‘vai quebrar’... Pelo que os meninos estão falando, eu acho que a gente trabalha numa pedagogia mais da infância, mais voltada para uma sociologia da infância.’ (Professor André)*

O trecho transcrito acima fala sobre as diferenças na formação de professores e professoras e como elas refletem no âmbito escolar, nesse caso, especificamente, na Educação Infantil. É pertinente apontar que a formação de docentes sofreu importantes transformações nas últimas décadas. De acordo com Drumond (2018), a inclusão da Educação Infantil nos sistemas educacionais, especialmente a creche, impôs uma mudança na formação de futuros professores, incluindo a adequação de estrutura física, dos materiais pedagógicos e das propostas de trabalho com as crianças. Contudo, ainda segundo a autora, os cursos de Pedagogia, de uma maneira geral, não têm acompanhado essa necessidade, tendo em vista que professores/as em formação se sentem despreparados/as para atuar com crianças pequenas e os/as próprios/as professores/as dos cursos de formação não demonstram uma compreensão ampla e consistente sobre o trabalho com crianças pequenas.

Ao se referir a uma Pedagogia da Infância, o professor André fez menção a um conceito que considera a importância de uma Pedagogia que atente para as especificidades das crianças pequenas (Rocha, 2001). Nesse sentido, os professores argumentaram durante as Conversações que eles percebem que professoras com mais tempo de magistério têm uma maior tendência a se conformarem com aquilo que oferecem ao longo dos anos, sem muitas tentativas de mudanças, o que eles consideram diferente da forma como trabalham. De acordo com os Professores, a nova geração de professores da qual fazem parte tem uma maior preocupação em estar atenta às necessidades singulares de seus alunos, percebendo-os/as como sujeitos em formação e que necessitam de uma Pedagogia que esteja atenta a esses movimentos e que seja dinâmica frente a essas necessidades.

Em relação à Sociologia da Infância mencionada pelo Professor André, trata-se de um conceito que teve seu início na década de 1980, alavancando e permitindo o surgimento de novos

saberes da criança como sujeito da nossa sociedade (Tonetto et al., 2020; Sirota, 2001). Ainda segundo os autores, a partir dessa perspectiva, entende-se que as crianças estão imersas em uma pluralidade de contextos nos quais se apropriam de fatos, informações, normas, valores e atitudes. As crianças, em suas interações com os adultos e com outras crianças, apresentam formas de significações que se repetem em diferentes momentos. Portanto, “elas constroem de forma singular os sentidos para os fatos, acontecimentos e conhecimentos que vivenciam no contexto social”. (Tonetto et al., 2020, p .2). Daí parece emergir a necessidade de que professores e professoras estejam atentos às crianças, não apenas dentro dos ambientes escolares, mas, também, ao contexto social no qual estão inseridas a fim de exercerem uma Pedagogia que reconheça essa diversidade. O Professor Fernando fez uma fala na qual abordou essa questão:

*“O fazer diferente não é nem a afirmação da questão política que eu falei do meu lugar, é uma questão de fazer diferente pela busca de coisas novas, né, pela busca da real intenção com a criança, do não fazer um fazer docente pobre. Não é porque eu trabalho com crianças pobres eu tenho que fazer uma pedagogia pobre, não. Eu trabalho com crianças pobres e eu tenho que fornecer o melhor para elas dentro das possibilidades.”* (Professor Fernando)

Ao referir-se a uma pedagogia pobre, a fala do Professor Fernando parece trazer consigo, primeiramente, uma denúncia sobre a dura realidade que se coloca no exercício da sua profissão, tendo em vista que, por trabalhar em uma escola pública, questões como acesso a materiais para o trabalho com as crianças se atravessam nas suas experiências como um limitador (Child Fund Brasil, 2022). Em relação à essa questão, em diversos momentos, os Professores referiram que, muitas vezes, precisam arcar com custos de materiais a fim de poderem oferecer atividades diferenciadas às crianças. Nesse sentido, a experiência de professores inseridos em escolas públicas e privadas se difere fortemente, tendo em vista que, em nenhum momento, os docentes

atuantes em escolas privadas relataram a falta de material como um limitador para o exercício de suas atividades, conforme a fala do Professor André:

*“Eu acho que isso né, trabalho, tempo, investimento de tempo...a gente fazer esses cenários, levar essas coisas para as crianças, montar tudo isso é investimento de tempo, de dinheiro, de disposição, que é nosso, né? Não é a escola que nos dá, não é a prefeitura que nos dá, tu pensa em material, buscar, mesmo que as coisas sejam baratas, é tu que vai comprar, é tu que vai fazer.”* (Professor André)

Se as falas ressaltadas versam sobre questões de ordem financeira, parecem expor, também, uma incredibilidade por parte de alguns profissionais e até de instituições de ensino em oferecerem uma prática de ensinar e cuidar que consiga transcender questões problemáticas de ordem burocrática e estrutural. Ao ouvirmos os professores fazendo trocas que iam ao encontro dessa problematização, parecia transparecer em suas falas a aposta em uma outra educação possível, talvez, uma que fuja às formas como a entendemos hoje, pensada e praticada a fim de preparar as crianças para serem sujeitos adultos capazes e competitivos. Nesse sentido, parece possível pensarmos que há uma captura da educação pelo Capitalismo (Braga & Lopes, 2019) e, sendo assim, há no modelo educacional preconizado pelas escolas uma necessidade imperativa de que as crianças sejam ensinadas a fim de atingirem uma meta: serem adultos bem-sucedidos (Furlan, 2020). Nesse sentido, o Professor Matheus fez a seguinte fala:

*“A ideia dessa criança como investimento, né. Num ser que ainda está incompleto. É sempre a ideia de que vai vir a ser e não um ser que é. Isso me incomoda profundamente, porque tu não cuida no agora essa criança, né? A preocupação é como ela vai ser no futuro, como ela vai ser profissionalmente?”* (Professor Matheus)

Houve uma forte crítica por parte dos Professores, também, em relação à necessidade de atenderem e sustentarem uma Pedagogia que parece ter a necessidade de cumprir protocolos. Esses

protocolos dizem respeito aos conteúdos e às atividades propostas nos currículos e têm como objetivo, por exemplo, que professores e professoras promovam atividades alusivas a datas importantes, como Dia da Consciência Negra e Dia do Índio, sem que elas efetivamente façam sentido para que se promova algum tipo de mudança de postura frente a essas populações. Segundo os docentes, há uma forte cobrança por parte de órgãos como prefeituras e Secretaria da Educação dos respectivos municípios onde trabalham, para a realização desse tipo de atividade. Nesse sentido, o Professor Lucas falou:

*“Na minha escola trabalha até datas comemorativas demais assim, então tipo, cada mês é um mês. Então, por exemplo, agora em junho, a gente não trabalhou festa junina, a gente trabalho mês do orgulho LGBT, então, todas as temáticas eram voltadas para isso, então temos outubro ali, o mês da negritude. Todas as datas comemorativas são voltadas a outros meios, não exatamente isso, mas, o drive, por exemplo, o drive da festa junina foi cobrado e então a gente teve que fazer. Foi dito pra nós na reunião pedagógica com a secretaria da educação que eles deram verba pra nós comprarmos coisas pra mandar pras crianças comer e queriam fotos com a crianças.”* (Professor Lucas)

A fala do professor Lucas encontrou eco nas vozes dos outros participantes que concordaram que nas suas experiências há cobranças similares às referidas acima. Porém não podemos afirmar que essas cobranças aconteçam em todas as escolas, tendo em vista a quantidade de professores aos quais tivemos acesso. Essa reclamação apareceu de forma mais intensa a partir dos professores que estão inseridos em escolas públicas e comunitárias. Essa questão não foi mencionada pelos dois professores atuantes em escolas privadas. Dessa forma, não ficou claro durante as conversas que eles não tinham cobranças similares dentro dessas instituições, ou simplesmente não se incomodavam em serem cobrados a respeito dessas atividades.

A discussão acerca de como os currículos escolares abordam temáticas relacionadas às minorias, por exemplo, foi objeto de problematização do filósofo Renato Nogueira no texto

intitulado *Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais* (2017). Neste artigo, o autor faz uma crítica às tentativas de inclusão de alguns conteúdos que, na maioria das vezes, procuram mais cumprir protocolos estipulados. Nesse sentido, Nogueira (2017) diz que o que fazemos é uma participação turista, ou um currículo turista que nada mais é do que tratar a diversidade pelo viés de trivializar, *souvenirizar* e estereotipar. Como exemplo, o autor usa o Dia do Índio, no qual as escolas travestem as crianças de índios, reduzindo, assim, toda uma cultura a apenas uma forma de sua manifestação. Ainda poderíamos acrescentar que conteúdos voltados à diversidade sexual e de gênero, quando mencionados, são colocados como algo da ordem do exótico. Nossos currículos são advindos de uma matriz de pensamento eurocentrada, portanto, esses conhecimentos são mais valorizados em detrimento de outros como, por exemplo, conhecimentos africanos e indígenas.

Os currículos escolares, como os conhecemos, são pensados a fim de operarem como dispositivos de controle e docilização dos corpos das crianças no que tange à questão de gênero e sexualidade e, operando de igual forma, para que essas crianças atinjam uma meta, sendo ela o ideal de um/a adulto/a bem-sucedido/a (Finco, 2012; Ferfolja & Hopkins, 2013; Furlan, 2020). Nessa lógica, pensando no modo como essa Pedagogia opera a partir dos currículos, a infância é algo a ser superado. E aqui, mais uma vez, a escola pública ganha um lugar de destaque a partir da fala do Professor André, que é corroborada pelo demais Professores:

*“A escola pública ficou muito reforçada assim, tem um poder muito forte de normatização. E na escola pública parece que o que vai ser dessas crianças se elas não souberem descer a escada em fila, se elas não souberem caminhar em vez de correr? Se elas não comerem de boca fechada... se elas não pararem de conversar... não pode falar, não pode sentar de lado, não pode, sabe? Tem um poder de polícia tão forte no corpo dessas crianças.”*  
(Professor André)

### *Práticas docentes e a Pandemia*

A chegada da pandemia da covid-19 foi um grande agente de transformação da realidade mundial, trazendo consigo efeitos catastróficos em grande escala, em nível global (Cruz et al., 2021; Gomes et al., 2021). Muitas foram as transformações no cotidiano da vida das pessoas que, de forma repentina, precisaram parar as suas atividades e aderirem a um isolamento social. O distanciamento social foi uma medida adotada pela Organização Mundial da Saúde em uma tentativa de tentar conter os avanços de casos de contaminação (Gomes et al., 2021). Dessa forma, atividades consideradas não essenciais foram suspensas, inclusive, na Educação Infantil (Cruz et al., 2021).

Passados os primeiros meses da eclosão da pandemia, muitas instituições escolares ao redor do mundo, incluindo no Brasil, iniciaram um processo de retomada de suas atividades (Gomes et al., 2021). Entretanto professores e professoras precisaram se haver com uma realidade até então praticamente desconhecida para muitos/as deles/as. Novas tecnologias como plataformas digitais precisaram ser aprendidas e operadas, tanto por professores/as quanto por alunos/as, em uma tentativa de amenizar os impactos do isolamento sobre o aprendizado. Contudo essas tecnologias não foram suficientes para incluir todas as pessoas, tendo em vista que alunos/as negros/as e de comunidades mais precarizadas tiveram mais dificuldade no acesso às aulas e aos materiais disponibilizados pelas escolas (Cruz et al., 2021).

Sobre a retomada das atividades presenciais nas escolas em tempos de pandemia, a aderência por parte de pais, mães e cuidadores/as se colocou como uma questão problemática. Nesse sentido, algumas famílias assumiram uma postura hesitante e preferiram manter seus filhos e filhas em casa por medo de contaminação. Essa foi uma tendência observada tanto no Brasil quanto em outros países do mundo. Em estudo realizado por Gomes et al. (2021), em cinco diferentes países ao redor do mundo, pais, mães e cuidadores/as apresentaram posições similares relacionadas à retomada de aulas presenciais.

Em um outro extremo, muitas famílias, principalmente as mais pobres, ainda que receosas, precisaram enviar seus/as filhos/as para as escolas, tendo em vista que o trabalho remoto não foi uma possibilidade para todas as pessoas. Nesse sentido, Cruz et al. (2021) pontuam que, mesmo havendo a necessidade de maiores cuidados relacionados à saúde, não é possível negar que crianças de famílias mais pobres e que enfrentam condições precárias de vida têm necessidades urgentes, sendo a escola de Educação Infantil uma possibilidade de acolhida às suas demandas.

Embora a discussão sobre a pandemia tenha surgido nos encontros de Conversação quase que de forma periférica, afinal, naquele ponto no qual foram realizadas as entrevistas já havia uma maior organização frente a essa questão, ainda assim, foi um tema trazido à tona. Os professores falaram dos desafios impostos pelo isolamento e pela paralisação das suas atividades. À época das reuniões do grupo de professores, as escolas já estavam retomando as suas atividades presenciais, o que, segundo os docentes, era ainda uma realidade confusa com a qual estavam sendo impelidos a aprender lidar. Nesse sentido, Cruz et al. (2021) vão falar que, “dentre os tantos desafios da Educação Infantil frente à pandemia, o mais importante foi encontrar formas de lidar com essa situação sem perder a sua identidade como uma etapa da educação que cuida e educa crianças pequenas”. (p. 148). Nesse contexto, os Professores Rafael e Leandro trouxeram nas suas falas desafios referentes à sua nova realidade profissional:

*“Nós voltamos muito conscientes do que ia acontecer, não tem como deixar as crianças separadas um metro, dois metros. A única coisa que a gente consegue fazer, pelo menos na minha turma, que é de quatro a seis anos, é mantê-los de máscara e, ainda assim, não é obrigatório, mas é o que a gente consegue fazer.”* (Professor Rafael)

*“Aqui também estamos conseguindo só manter a máscara porque o distanciamento é impossível, eles não conseguem fazer as coisas sem contato, eles não conseguem ficar longe e é bem complicado, porque a gente já voltou e já parou umas três vezes. Porque a*

*gente volta, tem 10, 15 dias de aula, positiva a metade dos professores e para tudo.”*  
(Professor Leandro).

Em relação às medidas de proteção adotadas pelas escolas, os Professores relataram que, primeiramente, tiveram dificuldades em manter seus alunos e alunas distantes, tendo em vista que, geralmente, as crianças têm uma necessidade de contato, principalmente, durante as brincadeiras. Em segundo lugar, os Professores disseram encontrar uma enorme resistência por parte das famílias como, por exemplo, que seus filhos e filhas fizessem o uso da máscara dentro das escolas. Sobre essa questão, os Professores Lucas e Fernando contaram o seguinte:

*“A gente fez um ensaio agora em junho... e daí foi adiado pra agosto. A gente fez um ensaio e tive alguns pais que vieram, inclusive, com a legislação do Estado, porque o uso obrigatório de máscara não é obrigatório para crianças até cinco anos. Então, tem pais que são muito resistentes ao usar máscaras nas crianças.”* (Professor Lucas)

*“Eu tenho dois pais que são da prefeitura aqui e na escola a gente tem vários pais que são servidores. E eles sabem que a lei diz lá que criança, se eu não me engano até os oito anos, não precisa usar máscara. E eles passaram para o grupo dos pais, para todos os grupos de pais, que as crianças não são obrigadas a usar máscara na escola. Então, as crianças chegam de máscara na escola, tiram na sala de aula e ficam sem. O que eu vou dizer? Que é obrigado? Não é obrigado.”* (Professor Fernando)

A partir das falas transcritas acima, é possível perceber que há um grande impasse entre as normativas impostas pelas escolas, a fim de proteger tanto os/as alunos/as quanto professores e professoras que ali trabalham e o desejo de pais, mães e cuidadores/as frente à necessidade do uso de máscaras. De acordo com Cruz et al. (2021), a chegada da pandemia no Brasil evidenciou um descompasso entre as esferas do poder público. Isso se deve, segundo as autoras, à postura de minimização por parte do governo federal em relação ao contágio pela covid-19, defendendo a

inutilidade do isolamento social e do uso de máscaras, o que levou os governos estaduais a se posicionarem e a aderirem às normativas estipuladas pela OMS. Contudo essas divergências de opinião entre os poderes parecem ter aberto um campo para que as regras de proteção à pandemia pudessem ser contestadas por uma parcela de pais, mães e outras figuras de cuidado. Nesse sentido, houve uma fala do Professor Leandro:

*“Eu aqui, nem é a questão das crianças, das crianças não usarem a máscara em si. O problema maior da cidade que eu moro, enfim, por ser uma cidade mais do interior, a questão são os pais serem bem mínimos [fazendo referência aos simpatizantes do atual governo federal]. Então, eles acham que não existe, que tá tudo certo... eles e os alunos, enfim, tem quem pega, vai pro hospital, quase morre e volta dizendo que tá tudo certo.”*  
(Professor Leandro)

O último ponto abordado pelos Professores relacionados à pandemia diz respeito ao fato de que eles perceberam que a Educação como um todo e, também, a Educação Infantil que é onde estão inseridos, sofreram um enorme retrocesso como consequência das medidas de isolamento social. Esse retrocesso, segundo eles, teria ligação com o fato de que alguns profissionais não conseguiram fazer planejamentos adequados, propondo atividades inovadoras e que se adequassem à nova realidade e, também, dessa forma, ao fato de não haver uma valorização de seus trabalhos por parte das famílias. Para eles, essa desvalorização advém de uma cobrança por produtividade. De acordo com suas falas, muitas famílias parecem priorizar, ou supervalorizar, atividades que tenham como finalidade o desenvolvimento de alguma atividade motora como escrita, pintura, entre outros, não levando em consideração a importância de atividades lúdicas para o desenvolvimento cognitivo e intelectual de seus/as filhos/as.

### **Eixo III: Entre práticas e afetos: o processo de construção de um “ser” professor homem na Educação Infantil**

*“Mas é uma construção histórica isso, né, que a mulher, ela fica nessa parte do cuidado, da didática, porque o ‘homem não tem didática’... ‘homem não sabe cuidar de criança’. A minha posição hoje na escola é quebrar esse paradigma, esse estereótipo de que só a mulher pode cuidar, o homem tem que fazer o trabalho braçal. Não acredito nisso. Nunca acreditei nisso.” (Professor Fernando)*

Até esse ponto, fizemos uma longa trajetória, problematizando e discutindo as experiências pelas quais os Professores que participaram das Conversações passaram nas suas experiências profissionais e pessoais, no processo de construir-se docentes. Acompanhamos os desafios impostos às suas práticas profissionais, por ocuparem um lugar constituído como próprio do feminino. Contudo, a partir de cenas narradas pelos Professores, parece possível afirmar que há movimentos de resistência por parte deles frente às tentativas de imposições sociais sobre papéis de gênero e, inclusive, sexualidade. A prática profissional desses professores parece confrontar paradigmas culturais cristalizados que pretendem manter dicotomias entre o ser homem e o ser mulher, conforme foi falado pelo Professor Fernando no trecho transcrito anteriormente.

A partir de suas práticas, esses Professores propõem alargamentos e ampliações na forma como entendemos e pensamos gênero. Neste subcapítulo, iremos ao encontro dos objetivos deste estudo e pensaremos na Potência desses sujeitos inseridos na Educação Infantil. Como esses professores tensionam convenções sociais de gênero nas escolas? Que movimentos eles fazem a fim de abrirem brechas e proporem uma mudança de perspectiva em relação à sua presença junto ao trabalho com as crianças? Como as suas presenças nas escolas de Educação Infantil colaboraram para que papéis de gênero — e ainda poderíamos acrescentar, sexualidade, raça e classe social — sejam questões que circulem e sejam discutidas no cotidiano escolar?

É importante salientarmos que durante as reuniões grupais, ao serem questionados sobre o que consideravam como uma Potência nas suas práticas profissionais, os Professores pareceram ter mais dificuldades para pensar e responder. Como já mencionado anteriormente, os desafios que enfrentam enquanto docentes surgiram de forma mais urgente e natural nos seus discursos. Alguns professores fizeram falas no sentido de afirmarem a sua surpresa pelo fato de que nosso interesse com esta pesquisa estava para além de ouvirmos questões relacionadas às dificuldades que enfrentaram e ainda enfrentam. Estávamos buscando aquilo que surgia nas suas falas que revelasse um sujeito de potência.

Mesmo a maioria dos professores se posicionando como figuras de resistência e que em alguma medida sabem da importância do seu papel para desconstruir padrões socialmente impostos e que atravessam a vida da comunidade escolar, foi possível perceber que essa foi uma conduta adquirida ao longo dos anos. Segundo as suas falas, ao iniciarem suas inserções como docentes, havia uma tendência a tomarem posturas a fim de se adequarem à realidade escolar, como, por exemplo, fazer os trabalhos que mencionamos anteriormente e que são entendidos como masculinos. Em relação à essa questão, o Professor Fernando nos contou quais movimentos foi realizando para quebrar essas expectativas colocadas sobre ele:

*“Teve aí na escola os momentos para furar a parede, para carregar umas caixas e eu me fiz de louco, né! Eu disse assim: ‘Ah não, gente, eu fiz a unha, não dá pra furar, não tem como!’ [risos]. E, ‘Vamo lá, olha, eu ensino como é que fura!’. Daí a professora foi lá e conseguiu. Desde que eu entrei na escola teve essa coisa: ‘Ah, o Fernando pode carregar o peso!’. E eu disse: ‘Não, o Fernando não pode!’. Vamos trabalhar na base do deboche porque é assim que a coisa vai se resolver.” (Professor Fernando)*

A fala transcrita acima revela que os profissionais homens na Educação Infantil parecem ter a necessidade de criar algumas estratégias de confronto para poderem desmistificar o lugar de homem que precisa dar conta do trabalho braçal. O próprio Professor Fernando, assim como outros

Professores, contou que, em muitos momentos, se sentiu obrigado a agir de forma a assumir e performar esse lugar. Contudo, hoje, na sua prática profissional, eles problematizam essa questão a partir do momento em que se recusam a fazer determinados trabalhos, preferindo e estimulando professoras mulheres para que o façam.

Alguns Professores trouxeram em suas falas que têm desenvolvido projetos dentro das escolas a fim de trabalharem questões relacionadas ao abuso sexual, por entenderem que essa é uma temática urgente. Os Professores relatam entenderem a necessidade de promoverem micropolíticas dentro das escolas em uma tentativa de que as crianças percebam e entendam a necessidade de preservação de seus corpos, tendo condições de denunciar possíveis casos de violência sexual.

*“Eu tive um projeto que foi muito difícil de ser aceito, que foi o projeto de sexualidade na Educação Infantil. A gente começou trazendo essa questão de sexualidade por questões de alunos com histórico de abuso. Eles passavam por isso, mas não contavam. Então, a gente começou um projeto bem legal, eu sou pequeno, eu escolho quem toca em mim, eu escolho qual parte de mim pode tocada. Se a minha mãe ou meu pai podem me tocar.”* (Professor Lucas)

A fala transcrita anteriormente representa um importante movimento proposto pelo Professor Lucas dentro da escola onde está inserido, frente aos abusos sofridos por seus/as alunos/as. A proposição de um projeto deste tipo no ambiente escolar pode ser entendida como um potente movimento frente às tentativas de sanções impostas por uma parcela conservadora da sociedade brasileira — impulsionada por políticos, em sua maioria, evangélicos — às discussões sobre gênero e sexualidade dentro das escolas, em relação a atividades educativas que tenham como finalidade questões relacionadas à educação sexual. Esse discurso ganhou mais força a partir de 2010, quando surgiu no Brasil o Movimento Escola Sem Partido, o qual pretende instaurar um sistema educacional baseado na vigília, no policiamento e na censura de alguns conteúdos educacionais e do posicionamento crítico de professores e professoras (Santos et al., 2021).

Segundo os defensores dessa proibição, essas atividades poderiam funcionar como dispositivos de doutrinação ideológica, sendo determinantes na futura orientação sexual das crianças.

Parece pertinente apontar que, embora as famílias tenham medo da figura do professor homem abusador, muitas vezes, violências de cunho sexual acontecem dentro de suas próprias casas e são praticadas por figuras próximas às crianças de acordo com os dados sobre violência contra as crianças que apresentamos anteriormente. O Professor Lucas ainda contou que, mesmo propondo um projeto que tinha por finalidade a educação e a proteção de alunos/as, encontrou resistências por parte de algumas famílias que repetiam o discurso social de doutrinação sexual, conforme relatado no trecho a seguir:

*“Para uma família, eles não entendiam que a educação sexual que a gente tava trabalhando era a proteção do filho deles. Para eles, eu tava doutrinando o filho deles a ser um futuro homossexual e era muito difícil a aceitação, até porque eu andava, todo o dia eu ia com meus potinhos de tinta de cabelo e dizia: ‘Que cor a gente vai pintar o cabelo do profe?’.”* (Professor Lucas)

A fala do Professor Lucas aponta para o fato de como a forma que ele se apresenta esteticamente e performa a sua masculinidade é uma questão que causa mal-estar em algumas famílias. Esse mal-estar diz respeito ao medo de que, sendo um professor *gay* e que assume certa feminilidade nos seus gestos e na forma como se veste, haja uma espécie de “contaminação”, ou que se estabeleça um processo identificatório, possibilitando, assim, que as crianças reproduzam determinada maneira de ser e estar no mundo. Contudo, ao sustentar a possibilidade de outras formas de performar a masculinidade, é aberto um campo para que essas discussões possam circular, fazendo com que tanto as famílias, as escolas e as próprias crianças possam dar novos sentidos para aquilo que aprenderam como modelos sociais de gênero e de sexualidade.

A presença de professores homens na Educação Infantil parece possibilitar uma profusão de novos sentidos para a experiência da masculinidade. Os professores com os quais conversamos

parecem ter ciência do quanto as suas presenças podem funcionar como um dispositivo de problematização e de transformação para que seja possível discutir, juntamente às crianças, aquilo que se designou socialmente como “coisas de menino” e “coisas de menina”. Na sequência, apresentaremos um trecho de um diálogo que o Professor Fernando teve com um de seus alunos e que permitiu que, em alguma medida, a criança pudesse confrontar o que aprendeu, ora com sua família, ora a partir de outros discursos sociais, o que é próprio para cada pessoa de acordo com o seu gênero:

*“O aluninho novo que entrou na turma da manhã, ele tava brincando de bola sozinho assim, ele ainda tá na questão da adaptação com as crianças e ele tava brincando de bola sozinho e ele me convidou pra jogar futebol. E como um bom professor crítico, né, aquela coisa, eu disse:*

*Professor: “O profe não gosta de jogar futebol!”*

*Aluno: “Como, profe, se tu é homem?”*

*Professor: “Não, mas nem todo homem gosta de jogar futebol!”*

*Aluno: “Mas se não gosta de jogar futebol não é homem!”*

*Professor: “É sim, se não gosta de jogar futebol é homem, sim!”*

*Aí peguei o celular, já peguei uns vídeos de homens jogando vôlei, jogando basquete. Daí ele ficou meio assim, tu vê a cara da criança confusa, né? Aí eu falei:*

*Professor: “Assim como tem homens que não jogam futebol, tem homens que cuidam de crianças, assim como eu. Tem meninos que gostam de brincar de boneca.”*

*Aluno: “Posso brincar de boneca então, profe?”*

*Professor: “Pode, tu pode tudo, meu amor!”*

*Aí ele foi brincar de boneca. No outro dia a mãe, né:*

*Mãe: “Profe, tu disse para o Brian que ele podia brincar de boneca?”*

*Professor: “Tem algum problema, mãe, ele brincar de boneca e aprender como cuidar de uma criança, como ter atenção, ser atencioso, demonstrar afeto?.” (Professor Fernando).*

O ambiente escolar possibilita que professores e professoras tenham um contato próximo às crianças. Dessa forma, a partir das falas, dos jogos e das brincadeiras propostas, tem-se a oportunidade de criar um vasto e fértil campo para que profissionais docentes, a partir de suas práticas pedagógicas, proporcionem aos/às seus/as alunos/as espaços nos quais padrões estabelecidos socialmente em relação ao gênero, sexualidade, raça e classe social sejam problematizados. É importante lembrar que a infância é a fase do desenvolvimento na qual são introjetados os primeiros enunciados performativos (Bento, 2006; Louro, 2008). Nesse sentido, a linguagem — que, entre suas muitas formas de manifestação, inclui as brincadeiras — parece ser um potente dispositivo para que as crianças percebam e entendam os diferentes arranjos possíveis na cultura na qual estão inseridas, o que inclui as diferentes formas de ser homem e mulher na sociedade

Os signos de cada cultura são transmitidos a partir da linguagem. De acordo com Melo et al. (2009), a construção da linguagem ocorre em um processo de conhecimento e de reconhecimento da fala do outro, ou seja, a partir das figuras que exercem papel de cuidado e, também, de outros estímulos culturais que chegam às crianças. Para Carvalho (2007), a experiência da brincadeira, que é compreendida como uma forma de linguagem, atua como expressão e forma de significação do mundo. Ainda de acordo com o autor, as crianças compreendem o mundo por intermédio da brincadeira e o fazem na interação com outras crianças e/ou com adultos. Nessa interação, as crianças fariam movimentos de compreender o mundo, experienciar emoções e elaborar suas experiências (Saul & Silva, 2016).

O brincar foi um dos principais temas estudados pelo psiquiatra e psicanalista infantil inglês Donald Winnicott. Para ele, embora o brincar esteja relacionado ao mundo infantil, ele não é exclusivo das crianças, sendo que aquilo que se aplica ao brincar infantil também se aplica aos adultos (Winnicott, 1971). Ainda sobre o brincar, o autor aponta uma terceira área, a da brincadeira, que se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do homem e que estaria entre o que é subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido (Winnicott, 1971). Nesse sentido, é importante salientar o caráter constitutivo que o brincar exerce sobre os sujeitos.

A experiência infantil de conhecer uma cultura se dá, então, a partir da linguagem e das brincadeiras, inclusive, aquelas realizadas na virtualidade. O brincar na contemporaneidade adquiriu novos contornos. Com a democratização das tecnologias — que, na verdade, não são tão democráticas assim, afinal, inúmeras famílias têm dificuldade de acessá-las —, muitas crianças passaram a ter as suas brincadeiras, estudos e outras formas de aquisição de conhecimento da cultura mediadas pela internet (Machado & Pavão, 2021). Obviamente, não almejamos nenhum tipo de demonização das tecnologias, afinal, reconhecemos a sua importância como parceiras em tempos nos quais a Educação precisou avaliar e readequar sua forma de chegar até as crianças, inclusive, aquelas que estão na Educação Infantil (Machado & Pavão, 2021).

Hoje circula na internet uma infinidade de imagens e de outros materiais que sustentam uma “estética da vida”, pautada em modelos estéticos e em formas pasteurizadas de performar masculinidades e feminilidades. Por outro lado, é nela, também, um lugar onde se constitui um espaço de tentativas de rompimento de padrões hegemônicos, afinal, a internet possibilitou que a diversidade fosse visibilizada e padrões impostos fossem questionados. É preciso reconhecer que a tentativa de criação de modelos hegemônicos não é um fenômeno novo, tendo em vista que as mídias sempre se utilizaram desses estereótipos a fim de produzir sujeitos e desejos.

Se tomarmos apenas a masculinidade como uma questão, é possível perceber que na cultura ocidental sempre houve um tipo de homem preconizado pelo cinema, pelas novelas e pelos editoriais de moda: um homem branco, forte e bem-sucedido. Embora esses paradigmas venham

sofrendo algumas modificações, é necessário reconhecer que ainda hoje existe uma forte tendência de que sejam reproduzidos e vendidos como ideal a ser alcançado (Hoenisch & Cirino, 2010). É por esse tipo de estereótipo masculino que todas as outras masculinidades são medidas (Parkins & Parkins, 2021). É ainda importante apontar que esses modelos hegemônicos são incutidos, inclusive, nas brincadeiras infantis, subjetivando as crianças a fim de que se encaixem nesses moldes.

O diálogo anteriormente transcrito entre o Professor Fernando e seu aluno parece um exemplo de como o brincar pode ser uma possibilidade para que imposições sociais possam ser questionadas. Na cena contada pelo Professor, ele não apenas diz que não quer brincar de futebol por não gostar do esporte, mas ele percebe a oportunidade de mostrar ao seu aluno outras possibilidades de práticas de esporte, nem sempre reconhecidas *a priori* como próprias do masculino. Ele também possibilitou que aquele aluno percebesse que, enquanto menino, ele poderia exercer práticas voltadas ao cuidado e que necessitem de um olhar mais afetivo. Outros Professores também compartilharam outras situações nas quais tiveram a oportunidade de questionar discursos e estereótipos de gênero dentro das escolas, a partir de brincadeira propostas tanto por eles quanto por seus/as alunos/as. Entre essas falas, a do Professor André nos chamou a atenção por dizer o seguinte:

*“Assim, que o Fernando falou, pode brincar de boneca por isso e por aquilo — e não que eu ache que uma brincadeira tem que ter essa função, essa é uma conversa que eu tenho muito com meus alunos: brincadeira não precisa ter função — mas ver isso, são duas coisas né, é só pra brincar, mas a gente precisa ter essa ideia de que tem alguma coisa lá, naquela cabeça lá, em desenvolvimento, de formação, não sei o que acontecendo.”*

(Professor André)

Outra questão trazida pelos Professores e que apontam para a potência de ocuparem lugares dentro da Educação Infantil diz respeito ao fato de eles usarem suas presenças, dentro das

instituições escolares, como uma forma de resistência, produzindo micropolíticas de enfrentamento aos preconceitos de gênero (Sumsion, 2005; Rodrigues et al., 2020; Silva et al., 2021). Entre os muitos pontos que nos chamaram a atenção sobre a inserção desses profissionais nessa fase do ensino, destacamos o fato de que, mesmo tendo passado por situações difíceis ao desenvolverem seus trabalhos junto às crianças, eles parecem ter conseguido fazer movimentos de ressignificação, transformando experiências desagradáveis em possibilidades de reafirmarem seus lugares como docentes. Nesse sentido, o Professor Fernando falou:

*“Agora como professor homem na Educação Infantil, eu me sinto cada vez mais a fazer da minha presença não como um problema, mas como algo comum. Não com a questão de tipo assim, ah... tem um homem que ele é diretor e ele é professor, não, né. Eu acho que o homem tem que ser descentralizado daquela função de gestor, daquela função de poder, para uma função do meio comum.”* (Professor Fernando)

A fala do Professor Fernando transcrita anteriormente fala de uma postura de enfrentamento que ele se dispõe a assumir, assim como por outros professores, para garantirem que suas presenças na Educação Infantil sejam percebidas como comuns dentro das salas de aula, ao invés de somente em cargos de gestão. Se tomarmos apenas a área da Educação e a inserção de professores homens e professoras mulheres, é possível perceber que os homens sempre assumiram lugares de poder (Louro, 2008). Embora houvesse casos isolados como, por exemplo, em escolas mantidas por congregações religiosas, cargos de gestão eram comumente destinados aos homens, por esses terem uma maior capacidade de gerir, sendo destinados às mulheres os lugares nas salas de aula, dedicados ao cuidado das crianças (Louro, 2008). Nesse sentido, os Professores parecem não desconsiderar o fato de saberem que, assim como enfrentam preconceitos por serem homens e atuarem juntamente às crianças, há outras formas de preconceito de gênero que atravessam a experiência de professoras mulheres, assim como apontou o Professor André:

*“Se tu bota uma mulher na gestão, ela vai trabalhar muito mais que o homem, provavelmente com um salário menor, e vai ter um desempenho muito melhor porque o lugar dela entre aspas não é ali. O lugar de mulher chefe, gestora, não é ali. Então, ela tem sempre que demonstrar que é melhor do que os caras.”* (Professor André)

Há ainda um último ponto relacionado à Potência dos professores e que diz respeito ao fato de eles apostarem em uma escola que reconheça e deseje a diversidade. Os Professores falam a partir de um lugar da diferença, como vimos ao longo da discussão de todas as falas que aqui apresentamos. Eles se reconhecem como diferentes e, como tal, parecem ter um desejo de que as instituições escolares sejam capazes de acolher a pluralidade. Embora haja nas escolas uma enorme diversidade de sujeitos, muitas vezes, essas diferenças não são reconhecidas (Gonçalves & Oliveira, 2018; Sonetti & Garcia, 2020). Os professores da mesma maneira apontaram que ainda parece haver nas escolas uma grande dificuldade para que professores e professoras negros e negras (Albuquerque et al., 2021), assim como transexuais (Sonetti & Garcia, 2020), estejam inseridos nesses espaços como profissionais, como foi mencionado pelo Professor André:

*“Eu acho que é importante esse espaço da escola ser diverso também, né? Na escola privada onde eu trabalhava tinha apenas uma professora negra, mas, tinha algumas atendentes negras. A gente tinha um menino estagiário trans e eu só descobri que ele era trans porque a diretora deixou escapar. Então, eu acho importante ter esse espaço diverso. Acho que isso tá lá nas diretrizes, essa convivência entre as crianças, entre as crianças de idades diferentes e com adultos, né, adultos diferentes, as pessoas que trabalham na cozinha, na limpeza, na segurança, eu acho que pra mim é fundamental, assim, ter gente diferente... que pensa diferente.”* (Professor André)

## CAPÍTULO IV

### “AMARRANDO ALGUMAS PONTAS”

Ao longo de toda esta escrita, a partir das falas dos Professores entrevistados e em diálogo com a literatura científica, fizemos um esforço para mostrar um pouco da realidade da vida de homens que transgridem e subvertem lógicas sociais acerca de papéis de gênero e se aventuram pelo campo da Educação Infantil, lugar esse profundamente marcado pelo feminino e que, por vezes, parece repelir as masculinidades que por lá ousem circular. Neste último capítulo, gostaríamos de fazer uma retomada de alguns pontos que entendemos como essenciais e que vão ao encontro dos objetivos deste estudo. Porém, antes disso, gostaria de dividir com o/a leitor/a um pouco da minha experiência enquanto pesquisador que adentra um território para mim até então desconhecido, a fim de uma aproximação com as vivências desses professores homens que atuam na Educação Infantil.

Primeiramente, gostaria de marcar mais uma vez a minha posição frente à pesquisa científica. Acredito numa pesquisa implicada, que se afeta pela realidade com a qual toma como campo de estudo. Logo, parece haver aí colocada uma impossibilidade de que se tome a neutralidade como uma verdade que rege o fazer do pesquisador/a. Ao decidir me dedicar a pensar e problematizar todas as questões discutidas ao longo desta dissertação, parto também de experiências que me atravessaram ao longo da minha vida e me constituíram enquanto sujeito. Assim, me parece impossível não me sentir parte deste estudo, ao contrário de atuar como um pesquisador que observa determinado fenômeno “de fora”.

Enquanto pesquisador eu estive “dentro” deste estudo de todas as formas possíveis, inclusive me colocando como um sujeito de pesquisa e, como tal, fui sendo convocado a repensar a minha postura e concepções em relação à docência masculina na Educação Infantil. Entendo que tanto os professores entrevistados quanto eu constituímos um campo de estudo que agora, compartilho com cada leitor e cada leitora.

Adentrar um território e estar com sujeitos que se propõem a participar de uma pesquisa exige acima de tudo ética. E embora haja uma série de normativas éticas que regem a pesquisa científica, as quais foram observadas ao longo de todo o percurso de pesquisa, apostamos, também, numa ética dos encontros, baseando o nosso fazer no respeito às histórias conosco compartilhadas e nos colocando numa posição de horizontalidade com cada professor.

Mas estar nessa posição horizontal e tão próxima a esses professores fez com que em alguns momentos me sentisse um pouco “intruso” na vida daquelas pessoas. Aliás, a todo o momento eu me questionava: a serviço de quem está esta pesquisa? Será que este estudo vai trazer algum tipo de benefício para esses profissionais? Obviamente, ao pensar em quais benefícios o estudo poderia trazer, não estava pensando em algo megalomaniaco, ou um estudo que transformaria a realidade dos docentes. Minha preocupação estava mais voltada a pensar na dimensão micro e como o fato de criar, junto a eles, um espaço de fala e escuta, poderia colaborar para que esses professores pudessem pensar nas suas posições dentro das escolas e nas suas práticas pedagógicas e interpessoais.

Escutar não é uma tarefa fácil e requer comprometimento e sensibilidade. Obviamente, vivenciei inúmeras inseguranças durante o processo de pesquisa. Primeiramente, pela dificuldade em encontrar profissionais que se dispusessem a conversar comigo e dividirem suas histórias. Em segundo lugar, por realizar um estudo durante um período pandêmico sem precedentes. Por fim, insegurança por falar apenas com professores homens sobre as suas práticas. O que eu sabia sobre masculinidades e Pedagogia? Aliás, eu sabia algumas coisas, sim. Sabia aquilo que está na literatura. Mas, aqueles professores me ensinaram muito mais ao compartilharem as suas experiências, do que aquilo que eu poderia aprender apenas com leituras.

Ainda em relação às inseguranças e dificuldades que me atravessaram durante o período de conversas com os professores, uma delas diz respeito à questão de que também eu, enquanto um homem que foi subjetivado pela cultura, tinha questões cristalizadas e que em alguma medida, poderiam prejudicar a minha escuta, afinal, temos mais facilidade em escutar aquilo que

conhecemos e que vai ao encontro daquilo que pensamos e acreditamos. Nesse sentido, estar num lugar de coordenador de um grupo composto apenas por homens, causou em mim alguns estranhamentos que precisei abstrair para poder manter o bom andamento das Conversações. As figuras masculinas sempre foram distantes da minha realidade, seja ela pessoal ou profissional. Mesmo na graduação, em estágios que realizei e que ocupei um lugar de coordenação de grupos, sempre tive um maior contato com mulheres. Sendo assim, precisei inventar um “jeito” de conversar com os professores reunidos.

Mas o fato é que as Conversações foram ricos momentos de trocas entre os professores e eu e, juntos, constituímos um lugar possível para falarmos sobre suas práticas profissionais, mas sem desconsiderar fatos sobre suas vidas privadas que também os constituem como professores. Sendo assim, é importante reafirmar que estivemos atentos para, além de trazer à luz questões relacionadas aos desafios que se atravessam na vida desses profissionais, a partir do momento que decidem trabalhar juntamente às crianças pequenas, perceber a Potência desses professores que parecem não aceitar que sejam apartados do fazer pedagógico nessa etapa do ensino. Sendo assim, queremos retomar alguns pontos que nos ajudarão a “amarrar algumas pontas”.

Destacamos o fato de os Professores terem iniciado o primeiro encontro falando sobre eles serem um problema no espaço escolar voltado ao ensino e ao cuidado de crianças pequenas. Salientamos que foram os próprios Professores que optaram por iniciar as suas falas pensando, justamente, nos desafios a eles impostos em relação às suas inserções e à permanência nos espaços de Educação Infantil. É interessante percebermos que a ideia de “ser um problema”, ou “criar um problema”, está introjetada nesses profissionais que, mesmo fazendo movimentos de afirmação ao seu direito de estarem e ocuparem esses lugares — mesmo com todos os desafios que se impõem nesse fazer —, trazem consigo marcas de um discurso social que os narra como problemas, seres perigosos à integridade física de seus alunos.

Os Professores narraram o seu trabalho na Educação Infantil a partir de um lugar da diferença. Essa diferença é expressa, principalmente, pela forma como interagem com os seus

alunos e alunas, que eles entendem como mais próxima às crianças e, ao mesmo tempo, fomentando a possibilidade de que os alunos e alunas sejam mais autônomos, permitindo brincadeiras e outras vivências sem que haja um policiamento tão ostensivo sobre os corpos das crianças.

A questão da pedagogia que eles exercem surge, também, como um ponto de diferença em relação ao fazer profissional das suas colegas. Segundo os Professores entrevistados, eles oferecem um espaço educacional mais criativo e isso se deve ao fato de que eles buscam mais aprimoramento e cursos de formação a fim de trabalharem com uma pedagogia mais voltada às necessidades das crianças. Nesse sentido, em especial os professores atuantes em escolas públicas relataram que não se contentam em oferecer uma pedagogia pobre, mas a combatem a partir da busca por outras formas e materiais de trabalho que não os precarizadas que, muitas vezes, são oferecidos nesses espaços de educação com as únicas possibilidades.

Ainda em relação às diferenças narradas pelos Professores, parece importante apontar que, por vezes, eles próprios reproduziram alguns preconceitos de gênero, ao colocarem suas práticas em um campo de oposição ao das suas colegas professoras. Ao fazerem isso, parecem colocar o feminino em um campo da subalternização. Nesse sentido, é importante lembrarmos que Kimmell (1998), ao falar sobre a masculinidade hegemônica, pontua que a masculinidade afirma a sua superioridade a partir de relações de poder entre homens para com outros homens e com homens em relação às mulheres. É importante apontar que os professores não pareceram fazer isso de forma deliberada, em uma tentativa de menosprezar suas colegas de profissão. Contudo é importante lembrar que esses homens, embora críticos ao modelo de masculinidade hegemônica, também são capturados por essa lógica em alguma medida. Embora não tenhamos a transcrição deste trecho, pois já havíamos encerrado a gravação e estávamos finalizando o encontro de forma mais informal, em dado momento, o Professor André pareceu se dar por conta de que eles estavam ali reproduzindo alguns estereótipos e retomou em suas falas pontos positivos no fazer das professoras, em uma tentativa de amenizar o teor da conversa.

Os professores abertamente gays e mais identificados com o universo feminino parecem sentir de forma mais violenta os preconceitos advindos, principalmente, por parte das famílias dos alunos e alunas. Esse fato vai de encontro ao que acreditávamos *a priori*, pois, por serem mais identificados com o feminino, seriam percebidos como mais aptos ao cuidado. Contudo, percebemos ao longo das conversas o contrário disto, sendo que os professores mais masculinizados parecem ocupar um lugar de predileção frente às famílias de seus alunos e alunas, tendo em vista que parecem ser modelos identificatórios menos perigosos às crianças.

Entretanto, por fim, o que há de Potência na docência masculina inserida na Educação Infantil? Conforme mencionamos ao longo da escrita, nosso objetivo principal foi perceber as potencialidades dos corpos desses professores homens ao reivindicarem e sustentarem suas permanências em espaços educacionais voltados à primeira infância e, conseqüentemente, dominados pelo feminino. Neste sentido, entendemos que essa dissertação se difere de outros estudos, pois, lança um olhar para além dos problemas e desafios desses profissionais.

A presença de professores homens em espaços de educação voltados às crianças pequenas se apresenta como uma possibilidade de questionamentos a padrões heteronormativos impostos e que permeiam o imaginário social. Há modelos sociais cristalizados que operam a partir das mais diversas instituições e que pretendem enquadrar sujeitos e subjetividades em formas massificadas de existência. Dessa forma, com seus corpos e presenças, esses professores tensionam normas de gênero, e provocam perturbações em relação à uma divisão sexual do trabalho e as relações de poder oriundas desta, mostrando que o trabalho com ênfase no cuidado, assim como outros normalizados como próprios do feminino, também podem ser exercidos por homens.

Sobre o exposto acima, pontuamos que pensar sobre masculinidades na Educação Infantil é, também, pensar em desenvolvimento humano. As crianças aprendem o mundo a partir dos significados que dão às suas vivências pela linguagem e outros signos culturais e, da mesma forma, pela interação com os seus pares e com figuras de cuidado. Logo, o trabalho e a presença de professores homens em um lugar dominado pelo feminino pode ser um importante movimento

para que as crianças cresçam entendendo o cuidado e a afetividade, também, como “naturais” do masculino. Da mesma forma, os corpos e as presenças desses professores podem ser um potente instrumento para que a comunidade escolar como um todo, também, possa tensionar conceitos preestabelecidos sobre normas de gênero, sexualidade e raça.

Os Professores têm consciência do importante papel que desempenham no combate à discriminação imposta aos homens que trabalham na Educação Infantil. Dessa forma, eles problematizam junto à escola currículos e pedagogias que pretendem normatizar os espaços escolares, no que diz respeito ao gênero e à sexualidade. Portanto os docentes fazem movimentos de desconstrução da Pedagogia da Virilidade e colocam em xeque o modelo hegemônico de masculinidade. Eles provam que há possibilidades de co(existência) de outras formas de ser homem. Usam os seus cotidianos escolares a fim de se reinventarem e, assim, constroem outras masculinidades e lugares novos, lugares possíveis, que sejam capazes de acolhê-los.

Como mencionado inúmeras vezes durante a escrita, historicamente, houve um processo de feminização do magistério. Logo, houve concomitantemente, uma generificação do cuidado, por este ser entendido como natural do feminino. Contudo o fazer docente masculino em espaços de Educação Infantil rompe com essa lógica, tendo em vista que o trabalho que desenvolvem possibilita movimentos, ainda que pequenos, de uma desgenerificação do cuidado.

Da mesma maneira, fica claro a partir da fala dos Professores, a necessidade de uma formação em Pedagogia que reconheça e aceite a diversidade. Segundo os docentes, a formação de professores e professoras ainda é muito contaminada pelo feminino. Sendo assim, enquanto homens, há, por vezes, uma sensação de não pertencimento. Inclusive, nesses espaços de formação, são produzidos e reproduzidos discursos preconceituosos, como alguns que vimos ao longo do texto. Entretanto esses homens sustentaram suas presenças nos cursos de formação, assim como as sustentam como professores, dentro dos ambientes escolares.

Ter acompanhado as histórias de vida dos Professores com os quais tivemos a oportunidade de realizar Convers(ações), nos possibilitou, entre tantas coisas, perceber que o campo de atuação

masculina dentro dos ambientes de Educação Infantil é ainda um campo em construção. Embora haja estranhamentos em relação às suas presenças, tanto por parte das famílias quanto das escolas, há nesses Professores um desejo de resistência e de transformação frente a mecanismos sociais que, por vezes, tentam os excluir do fazer pedagógico. Esses Professores parecem fazer apostas em uma educação plural, capaz de aceitar e conviver com a diversidade, seja ela de gênero, sexualidade, raça, étnica e classe social.

## Referências

- Albuquerque, L. C., Santos, P. M. G., & Ferreira, A. O. (2021). Personalidades negras: promovendo o respeito à diversidade. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 2267-2276. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-156>
- Baliscei, J. P. & Saito, H. T. I. (2021). Há um homem na Educação Infantil! Masculinidades e ações pedagógicas de cuidados e educação de crianças. *Gênero*, 21(2), 296-320. <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/49993/29322>
- Bandeira, G. A., & Seffner, F. (2020). Memórias da coligay e o currículo de masculinidade dos torcedores de futebol. *Diversidade E Educação*, 7(2), 310–326. <https://doi.org/10.14295/de.v7i2.9537>
- Barbieri, T. (1992). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates En Sociologia* (18), 145-169. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6680>
- Bello, A. T., Zanette, J. E., & Felipe, J. (2020). O homem-professor na educação infantil e a produção de profissionalidade. *Zero-a-seis*, 22(42), 558-579. <http://dx.doi.org/10.5007/1080-4512.2020v22n42p5558>
- Bento, B. (2006). *A reivenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Garamond.
- Bento, B. (2015). *O homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas* (2. ed.). EDUFRN.
- Biroli, F. (2016). Divisão Sexual do Trabalho e Democracia. *Dados*, 59(3), 719-754. <https://doi.org/10.1590/00115258201690>
- Bógus, C. M., Nogueira-Martins, M. C. F., Moraes, D. E. B., & Taddei, J. A. A. C. (2007). Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. *Nutrição*, 20(5), 499-514. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732007000500006>

- Braga, D. S., & Lopes, T. C. D. (2019). A educação sob a lógica do capital: constituição e consolidação das políticas educacionais em países periféricos do capitalismo mundial. *Germinal: Marxismo E Educação Em Debate*, 11(1), 17–27.  
<https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.26393>
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). *Censo da Educação Básica 2020*.  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf)
- Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. (2018). *Educação Infantil*.  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf)
- Brasil, Ministério da Educação (2020). *Portal da Educação Integral*. Recuperado Setembro 22, 2020, de <http://educacaointegral.mec.gov.br/>
- Brasil, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. (2021, Outubro 12). *Brasil já registra mais de 119,8 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes em 2021*. Recuperado Março 1, 2022. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/outubro-rosa/brasil-ja-registra-mais-de-119-8-mil-denuncias-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-em-2021>
- Bressani, M. C. L., Bosa, C. A. & Lopes, R. S. (2007). A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. *Journal of Human Growth and Development*, 17(3), 21-36. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822007000300004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000300004&lng=pt&tlng=pt).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bustamante, V. (2019). Participação paterna no cuidado durante o primeiro ano de vida. *Pensando famílias*, 23(1), 89-104.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2019000100008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2019000100008&lng=pt&tlng=pt).

Butler, J. (2021, Julho 26). *O que é marxismo queer – Judith Butler*. [Vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=paDyCagIvUQ>

Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminino e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.

Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006) Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto contexto - enferm.*, 15(4), 679-684.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en). <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>

Carvalho, L. D. (2007). *Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais.

[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MMSC-7DZHFH/1/versao\\_final\\_compactada\\_levindo.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MMSC-7DZHFH/1/versao_final_compactada_levindo.pdf)

Cazanatto, E., Martta, M. K., Bisol, C. A. (2016). A Escuta Clínica Psicanalítica em uma Instituição Pública: Construindo Espaços. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 36 (2). <https://doi.org/10.1590/1982-3703000742014>.

Ceccarelli, P. R. (2013). Reflexões sobre a sexualidade masculina. *Reverso*, 35(66), 83-92.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-73952013000200013&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952013000200013&lng=pt&tlng=pt)

Child Fund Brasil. (2022). *Educação de qualidade: quem tem acesso*.

<https://www.childfundbrasil.org.br/blog/falta-de-acesso-educacao-qualidade-brasil/>

Conceição, E. M., & Amitrano, G. C. (2001). A relação entre identidade narrativa de Paul Ricoeur e a identidade política de Hannah Arendt. *Revista Estudo Filosóficos*, (6), 65-74.

- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, 21(1), 241-282. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>
- Cordeiro, M. J. A. (2017). Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS. [Tese de Doutorado]. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.
- Costa, J. F. (1989). *Psicanálise e Contexto Cultural: Imaginário Psicanalítico, Grupos e Psicoterapias*. Campus.
- Creswell, J. W. (2014) *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. S. M. da Rosa (Trad.) (3. ed.). Penso.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 171-188.
- Cruz, S. H. V., Martins, C. A. & Cruz, R. C. A. (2021). A Educação Infantil e demandas postas pela Pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. *Zero-a-Seis*, 23(ed. especial), 147-174. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>
- Dal'Igna, M. C., & Scherer, R. P. (2020). Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência. *Diversidade E Educação*, 8(1), 25-47. <https://doi.org/10.14295/de.v8i1.11803>
- Dantas, T. (2022). "Bicho-papão"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/folclore/bichopapao.htm>.
- Drumond, V. (2018). Formação de professores e professoras de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. *Zero-a-Seis*, 20(38), 228-302. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p288>
- Ecco, C. (2008). A função da religiosidade na construção social da masculinidade. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 16(1), 93-97.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672008000100013&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000100013&lng=pt&tlng=pt).

- Evangelista, J. I., & Maciel, C. E. (2019). Política de cotas na educação superior: lutas e desafios no combate à pobreza e desigualdade de estudantes negros. *Revista inter ação*, 44(1), 111–127. <https://doi.org/10.5216/ia.v44i1.55654>
- Faustino, R. C., Novak, M. S. J., & Rodrigues, I. C. (2020). O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. *Revista Tempo e Argumento*, 12(29), 1-30. <https://doi.org/10.5965/2175180312292020e0103>
- Federici, S. (2019). *O Ponto Zero da Revolução*. [E-book]. Editora Elefante
- Ferfolja, T., & Hopkins, L. (2013). The complexities of workplace experience for lesbian and gay teachers. *Critical Studies in Education*, 54(3), 311-324, <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.794743>
- Ferraz, W. A. (2010). Sigmundos: potência e poder. *Cógitto*, 11, 60-66. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-94792010000100012&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792010000100012&lng=pt&tlng=pt).
- Ferreira, M. R., & Oliveira, I. J. (2019). A atuação do homem na docência da educação infantil no Brasil. *Revista Plurais*, 9(3), 303-316.
- Ferreira, E. M., Silva, C. D., & Irala, C. (2020). "A sua vaga é para zelador, não é?" O lugar do homem na docência da Educação Infantil: desafios e tensões. *Zero-a-Seis*, 22(42), 833-851. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p833>
- Finco, D. (2012). Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossexualização da infância. *Niterói*, 12(2), 47-63. <https://doi.org/10.22409/rg.v12i2.414>
- Fonseca, J. L. C. L. (2008). *Homens, feminismo e direitos reprodutivos no Brasil: uma análise de gênero no campo das políticas públicas (2003-2006)*. [Tese de doutorado]. Fundação Oswaldo Cruz. <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/3896/2/000018.pdf>

- Furlan, M. R. (2020) A construção do “ser” criança na sociedade capitalista. *Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa*, 20(38), 3-15.
- Gomes, G. S. S., Silva, L. N. D., Dias, R. C., Sardinha, J. S., & Machado, A. M. S. (2021). Impactos das inovações educacionais implementadas na educação médica em tempos de Covid-19; uma revisão integrativa. *Brazilian Journal of Development*, 7(9), 88544-88563. <https://doi:10.34117/bjdv7n9-153>
- Gonçalves, J. P., & Oliveira, E. (2018). Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844185144>
- Haraway, D. (2009). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, (5), 7-41. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>
- Hirata, H. (2002). Globalização e divisão sexual do trabalho. *Cadernos Pagu*, (17-18), 139-156. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100006>
- Hirata, H., & Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 595-609. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>
- Hoenisch, J. C. D, & Cirino, C. S. (2010). Mídia e o espelho da masculinidade? *Estudos de Psicanálise*, (33), 61-74. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372010000100007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372010000100007&lng=pt&tlng=pt)
- Iribarry, I. N. (2003). O que é Pesquisa Psicanalítica? *Agora*, 6(1), 115-138. <https://www.scielo.br/j/agora/a/kMNkRYxpVCBG6NwwVR8Pryd/?format=pdf&lang=pt>
- Izquierdo, M. J. (1994). Uso y abuso del concepto de gênero. In: Vilanova, M. (Org.). *Pensar las diferencias*. Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.

- Jacob, C. A., Vicent, M. de F., Serafim, O. G. G., Cohen, R. P., & Christine, M. D. (2008).  
Conversa o com educadores: uma troca poss vel. *Psicologia em Revista*, 14(2), 65-79.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682008000200005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682008000200005&lng=pt&tlng=pt).
- Jesus, J. G. de. (2012). *Orienta es sobre identidade de g nero: conceitos e termos*. Bras lia.
- Jones, C. E., Aubrey, C. (2019). 'I mean, why wouldnt't men be involved?' The life histories of six male practitioners working within early childhood education na care in England. *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), 279-293.  
<http://doi:10.1177/1476718X19852651>
- Kimmel, M. S. (1998). A produ o simult nea de masculinidades hegem nicas e subalternas. *Horizontes Antropol gicos*, 4(9), 103-117. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831998000200007>
- Kishimoto, T. M. (1990). A pr -escola na Rep blica. *Pro-Posi es*, 1(3), 55-66.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644488>
- Lemmer, E. M. (2013). A Grounded Theory of Father Involvement in Children's Education. *Journal of Social Sciences*, 37(1), 11-20.  
<https://doi.org/10.1080/09718923.2013.11893200>
- Lemos, F. (2008). A representa o social da masculinidade na religiosidade contempor nea. *Diversidade Religiosa*, 1(1), 1-17.
- Lima, W. S., Meglhioratti, F. A., & Justina, L. A. D. (2019). A Sexualidade no ambiente escolar: regula es e orienta es nacionais. In Soares, A. S. F., Martelli, A. C., & Garcia, D. A. (Orgs.). *Olhares  s sexualidades e aos g neros*. Pedro & Jo o Editores. pp. 95-120.
- Lima, T. (2020). Educa o b sica e o acesso de transexuais e travestis   educa o superior. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 1(77), 70-87.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i77p70-87>
- Louro, G. L. (1997). *O corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. Aut ntica.

- Louro, G. L. (2008). Mulheres na sala de aula. In Del Priore, M. (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. Editora Contexto. (pp. )
- Machado, A. P. R., & Pavão, A. C. O. (2021). A prática pedagógica mediada por tecnologias e aplicativo digital na educação infantil. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 19(1).  
<http://doi.org/10.22456/1679.1916.118536>
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia Científica* (6. ed.). Editora Atlas.
- Marcos, C. M., & Mendonça, R. L. (2017). A pesquisa-intervenção psicanalítica com adolescentes: o que elas nos dizem sobre gravidez e maternidade a partir da conversação. *Psicologia em Revista*, 23(2), 707-727. <https://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n2p707-727>
- Marcos, C. M., & Mendonça, R. L. (2020). A disjunção mãe/mulher a partir de uma prática de conversação. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 23(1), 94-102.  
<https://dx.doi.org/10.1590/1809-44142020001011>
- Medrado, B., & Lyra, J. (2008). Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), 809-840.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300005>
- Mello, G. M. L. S., Brandão, S. M. B. A. & Mota, M. S. (2009). Repensando o lugar da criança na educação infantil. EDUEPB.  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2014/Modalidade\\_1datahora\\_24\\_10\\_2014\\_11\\_43\\_32\\_idinscrito\\_346\\_e65bc81cb175bbd4ffcd70dbf57dfc7.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2014/Modalidade_1datahora_24_10_2014_11_43_32_idinscrito_346_e65bc81cb175bbd4ffcd70dbf57dfc7.pdf)
- Miranda, M. P., Vasconcelos, R. N., & Santiago, A. L. B. (2006). Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In *Anais do VI Psicanálise, educação e Transmissão*, 2006.  
[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn)

Miranda, M. P. & Santiago, A. L. (2010). As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema. In *Anais VIII O Declínio dos saberes e o mercado do gozo*, 2010. São Paulo. 8.

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032010000100039&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032010000100039&lng=en&nrm=abn)

Miranda, J. J., Timo, A. L. R., & Belo, F. R. R. (2019). Crítica à Teoria da Maternidade em Winnicott: é Preciso ser Mulher para cuidar de Crianças? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003176863>

Monteiro, M. K. & Altmann, H. (2014). Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 720-741.

<https://doi.org/10.1590/198053142824>

Nascimento, F. P., & Barros, M. S. F. (2018). O sistema capitalista a partir da década de 1990 e suas implicações na educação escolar brasileira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(4), 1779-1791.

<https://doi.org/10.21723/riace.unesp.v13.n4.out/dez.2018.9815>

Navarro Swain, T. (2011). Tecnologias sociais e a construção da diferença sexual. *Mora*, 17(1),

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-001X2011000100005&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2011000100005&lng=es&tlng=pt)

Nogueira, R. (2017). Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais.

*Revista do Programa de Pós-Graduação em humanidades, cultura e arte - UNIGRANRIO*, 1(15), 398-419.

Oliveira, R. D. (2011). Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 23(2), 269-289.

<https://doi.org/10.1590/S1984-02922011000200004>

Oliveira, M. T. G., & Froemming, L. S. (2013). Sobre a emergência de significantes na escuta clínica. *Trivium - Estudos Interdisciplinares*, 5(1), 64-71.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-48912013000100008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912013000100008&lng=pt&tlng=pt).

- Ottaviano, C., Persico, G. (2019). Educational Care: male teachers in early childhood education. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), 141-161. <http://doi:10.14658/pupj-ijse-2019-1-7>.
- Parkins, M., & Parkins, J. (2021). Gender Representations in Social Media and Formations of Masculinity. *Journal of Student Research*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.47611/jsr.v10i1.1144>
- Pena, A. (2018). Professores homens na Educação Infantil: narrativas sobre gênero e cuidado. In *Anais IV Simpósio Luso-Brasileiro das Crianças e I Encontro das Crianças*, 2018. Goiás.
- Pondé, D. Z. F. (2011). O conceito de medo em Winnicott. *Winnicott e-prints*, 6(2), 82-131. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-432X2011000200006&Ing=pt&nrm=isso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2011000200006&Ing=pt&nrm=isso)
- Prado, P. D., Anselmo, V. S. & Fernandes, I. S. (2020). Professores homens da educação infantil: narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidado. *Zero-a-seis*, 22(42), 605-631. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p605>
- Rabelo, A. O. (2013). Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 39(4), 907-925. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000004>
- Ribeiro, C. R. & Siqueira, V. H. F. (2007). O novo homem na mídia: ressignificações por homens docentes. *Revista Estudos Feministas*, 15(1), 217-241. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000100013>
- Rocha, E. A. C. (2001). A Pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, (16), 27-34. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004>
- Rodrigues de Souza, A., & Carlos de Melo, J. (2019). Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da

educação infantil. *Revista Inter Ação*, 43(3), 697–709.

<https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48977>

Rodrigues, S. A., Manholer, E., & Gomes, A. A. (2020). Em busca de identidade: educação infantil é lugar de homem? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2298-2313. <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp3.14438>

Rosa, M. D., & Domingues, E. (2010). O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 180-188.

Rosa Jr., N. C. D. F., & Poli, M. C. (2012). Fetichismo: falo materno e gozo diante do inanimado. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 12(3-4), 663-682.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482012000200007&Ing=pt&tlnh=](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482012000200007&Ing=pt&tlnh=)

Rosemberg, F. (1992). A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, (82), 21-30.

Rosemberg, F. (1999). Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 7-40. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>

Sabbagh, A. L. M. & Schneider, V. S. (2020). Limites e possibilidades da escuta clínica dentro de um hospital geral. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica* [online]. 23 (3).

<https://doi.org/10.1590/1809-44142020003011>

Santiago, A. L. B. (2008). O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa intervenção na área de psicanálise e educação. In Castro, L. R. de., & Besset, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e adolescência* (1. ed.). NAU Editora Trarepa/FAPERJ. pp. 113-131.

Santos, M. S. B., Miesse, M. C., Carvalho, F. A., Queiroz, L. C. & Souza, V. F. M. (2021).

Escola Sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade: impactos culturais. *Linhas Críticas*, 27, 1-22. <https://doi.org/10.26512/lc27202135543>

- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 71-99.
- Seffner, F. (2012). Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Revista Educação e Pesquisa*, 39(1), 145-159.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>
- Şenel, N. (2017). From hegemonic masculinity to masculinity crisis: the exploration of the failure of idealized masculinity on the white screen. *Masculinities Journal*, 8, 19-36.
- Silva, S. G. (2000). Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 20(3). <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000300003>
- Silva, S. G. (2006). A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(1), 118-131.  
<https://doi.org/10.1590/S1414-9893200600010001>
- Silva, P. R. (2014). *Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Silva, O. H. F., & Soares, A. S. (2017). Educação Infantil no Brasil: História e desafios contemporâneos. *Argumentos Pró-Educação*, 2(4), 301-320.
- Silva, T. D. (2020). Ação Afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).  
[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_2569.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf)
- Silva, O. H. F., Cruz, C. S. R., & Silva, C. L. (2021). A sociedade de dominação masculina e o professores na educação infantil. *Revista Cocar*, 15(32), 1-19.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, (112), 7-31.
- Smedley, S. (2006) Men on the Margins: male student primary teachers. *Changing English*, 4(2), 217-227. <https://doi.org/10.1080/1358684970040204>

- Sonetti, S. L., & Garcia, M. R. V. (2020). Ensinando a diversidade ou a transfobia? Um panorama da educação sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas da região de Sorocaba-SP e sua intersecção com saúde mental. *Revista Práxis, 1*, 173–194.  
<https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.1913>
- Souto, L. (2019, Outubro 29). *Projeto de Janaína Paschoal proíbe homens de dar banho em crianças em escolas*. UOL.  
<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/10/29/reservar-as-mulheres-cuidados-intimos-em-creches-e-para-salvar-diz-janaina.htm>
- Souza, A. R., & Melo, J. C. (2019). Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. *Revista Inter Ação, 43*(3), 697–709. <https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48977>
- Souza, R. G., & Silva, W. L. (2020). Profissionais de educação infantil na Suécia: limites e possibilidades de compartilhamentos de tarefas entre homens e mulheres. *Zero-a-Seis, 22*(42), 341-366. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22v42p341>
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Karla Reis (Trad.). Penso.
- Stolcke, V. (1992). ¿El sexo es para el género como la raza es para la etnicidad? *Mientras Tanto, (48)*, 87-111.
- Sullivan, V., Coles, L., Xu, Y., Perales, F., Thorpe, R. (2020). Beliefs and attributions: insider accounts of men's place in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Childhood Education, 21*(2), 126-137. <http://doi:10.1177/1463949120929462>
- Sumsion, J. (2005). Male teachers in early childhood education: issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly, 20*(1), 109-123.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.001>
- Vinterberg, T. (Diretor). (2012). *The Hunt* [A Caça] [Filme]. Califórnia Filmes

- Toledo, E. T., & Vimieiro, A. C. (2018). A Vida Sexual, de Egas Moniz: eugenia, psicanálise e a patologização do corpo sexuado feminino. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 25(1), 69-86. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702018000300005>
- Tonetto, M. R., Marangon, D., & Monteiro, T.C. (2020). Influências de concepções sociológicas na construção de uma sociologia da infância. *Revista Pedagógica*, 22, 1-21. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5244>
- Vianna, C. P. (2002). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, (17-18), 81-103. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>
- Vieira, L. F., & Souza, G. (2010). Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. *Educar em Revista*, (1), 119-139.
- Vieira, H. (2021, Abril). Aula Introdução aos estudos de masculinidades. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wmOwlTb4tLQ&t=4991s>
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 460-482. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>
- Wetherrell, M., Edley, N. (1999). Negotiating Hegemonic Masculinity: Imaginary Positions and Psycho-discursive Practices. *Feminism and Psychology*, 9(3), 335-356. <https://doi.org/10.1177/0959353599009003012>
- Winnicott, D. W. (1971). *O brincar e a realidade*. Imago Editora.
- Wright, T. (2018). Contesting hegemony: re-imagining masculinities for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 117-130. <http://doi.10.1177/1463949118781893>
- Zamboni, M. (2014). O que são marcadores sociais da diferença? *Sociologia: Grandes Temas Do Conhecimento*, 1, 14-18.

Zambrano, E. (2006). Parentalidades "impensáveis": pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. *Horizontes Antropológicos*, 12(26), 123-147. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832006000200006>

## Anexo A

### Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS Programa de Pós-Graduação em Psicologia

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar do estudo “Desconstruindo a “Pedagogia da Virilidade”: a escuta de narrativas de professores homens na educação infantil”. O objetivo deste estudo é escutar as narrativas de professores homens, atuantes na educação infantil no município de Porto Alegre e região metropolitana, sob a perspectiva das suas masculinidades. Sua participação é muito importante, pois nos auxiliará a compreender um fenômeno que ainda é pouco pesquisado no país. Para este estudo serão realizadas entrevistas individuais e grupais que ocorrerão de forma *online* via *Skype*. A data e horário para a realização dos procedimentos serão definidos de acordo com a sua preferência. A entrevista individual terá duração estimada de uma hora e será audiogravada, para facilitar posteriormente a análise dos dados. As entrevistas grupais acontecerão em duas datas e terão duração de duas horas e, também, serão audiogravadas. Os dados coletados serão armazenados, por um período mínimo de cinco anos, em um banco de dados no Núcleo de Infância e Família (NUDIF), localizado na sala 208 do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600 - Porto Alegre/RS).

Você poderá retirar seu consentimento em qualquer momento deste estudo. Os procedimentos serão finalizados com o término das entrevistas ou quando desejar concluí-lo. Sua participação neste estudo é voluntária, sendo assim, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um nome fictício. Esta pesquisa tem fins acadêmicos e poderá eventualmente ser apresentada em atividades científicas ou publicada, com a garantia de sigilo, preservando a identidade dos participantes. A participação nesta pesquisa oferece riscos mínimos, pois não estão previstos danos físicos ou psicológicos para os participantes. As entrevistas, que ocorrerão em formato *online*, podem acarretar benefícios para os participantes, uma vez que, permitem a reflexão sobre vivências e sentimentos relacionados à docência masculina na educação infantil. Entretanto, como poderão ser abordadas questões íntimas que podem gerar

algum desconforto emocional, você poderá ser encaminhado para serviços especializados, caso sinta necessidade. Caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, nos termos da legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

Este documento está disponibilizado no formato *online*, sendo que uma cópia do mesmo estará disponível ao pesquisador e outra cópia, de igual teor, estará disponível a você. Sugere-se que os participantes imprimam ou salvem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como forma de manter consigo uma via dele. Caso possua alguma dúvida a respeito do estudo, poderá entrar em contato com o pesquisador do estudo, mestrando Carlos Eduardo de Mello Lopes (Rua Ramiro Barcelos, 2600/sala 208 – Bairro Santa Cecília – Porto Alegre/RS – Telefone (51) 985767915 – e-mail: carloseduarmello@yahoo.com, bem como com a orientadora, responsável pelo estudo, Profa. Dra. Rita Sobreira Lopes UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600/sala 208 – Bairro Santa Cecília – Porto Alegre/RS – Telefone: (51) 3308-5145 – e-mail: ritasobreiralopes@gmail.com) ou o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Bairro Santa Cecília - Porto Alegre/RS – Telefone: (51) 3308-5698 – e-mail: cep-psico@ufrgs.br).

Caso tenha interesse em participar do estudo, por favor, manifeste concordância ao assinar este documento.

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado.

Eu concordo em participar do estudo.

Porto Alegre, ...../...../.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Documento de Identidade

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## **Anexo B**

Roteiro de questões disparadoras para as entrevistas grupais.

- Como é para você(s) ser homem e docente na Educação Infantil?
- Como você(s) percebe(m) o olhar dos colegas de escola e das famílias para você(s) como professor da Educação Infantil? Compartilhe uma situação/cena marcante no seu percurso como professor da Educação Infantil.
- Quais são os maiores desafios de ser professor na Educação Infantil.
- O que consideram de potente em ocuparem um lugar na Educação Infantil?

## Anexo C

### Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS Programa de Pós-Graduação em Psicologia

#### Carta-convite para participação em pesquisa e instruções para o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar do estudo “Desconstruindo a “Pedagogia da Virilidade”: convers(ações) sobre masculinidades de professores homens na Educação Infantil”. O objetivo deste estudo é escutar as narrativas de professores homens, atuantes na Educação Infantil no município de Porto Alegre e região metropolitana, sob a perspectiva das suas masculinidades. Sua participação é muito importante, pois nos auxiliará a compreender um fenômeno que ainda é pouco pesquisado no país. Chegamos até você por intermédio de \_\_\_\_\_ que, gentilmente, passou o seu contato, tendo em vista que você é um profissional que atua na Educação Infantil e preenche os critérios desta pesquisa. Para este estudo, serão realizadas entrevistas individuais e grupais que ocorrerão de forma *online* via *Skype*, ou a plataforma digital que você tiver mais familiaridade. A data e horário para a realização dos procedimentos serão definidos de acordo com a sua preferência. A entrevista individual terá duração estimada de uma hora e será audiogravada, para facilitar posteriormente a análise dos dados. As entrevistas grupais acontecerão em duas datas e cada uma delas terá duração de duas horas e, também, serão audiogravadas. É reservado a você o direito a não responder quaisquer questões que o deixem desconfortável, sem que haja necessidade de explicações. Caso sinta necessidade, você poderá pedir ao pesquisador acesso à gravação da sua entrevista. Os dados coletados serão armazenados, por um período mínimo de cinco anos, em um banco de dados no Núcleo de Infância e Família (NUDIF), localizado na sala 208 do Instituto de Psicologia da UFRGS (Rua Ramiro Barcelos, 2600 - Porto Alegre/RS).

Você poderá retirar seu consentimento em qualquer momento deste estudo. Os procedimentos serão finalizados com o término das entrevistas ou quando desejar concluí-lo. Sua participação neste estudo é voluntária, sendo assim, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um nome fictício. Esta pesquisa tem fins acadêmicos e poderá eventualmente ser apresentada em atividades científicas ou publicada, com a garantia de sigilo, preservando a identidade dos participantes. A participação nesta pesquisa oferece riscos mínimos, pois não estão previstos danos físicos ou psicológicos para os participantes. As entrevistas, que ocorrerão em formato *online*, podem acarretar benefícios para os

participantes, uma vez que, permitem a reflexão sobre vivências e sentimentos relacionados à docência masculina na Educação Infantil. Entretanto, como poderão ser abordadas questões íntimas que podem gerar algum desconforto emocional, caso sinta necessidade, você poderá ser encaminhado para serviços especializados. Essa assistência terá caráter emergencial e não acarretará nenhum ônus, de qualquer espécie ao participante, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510 de 2016. Caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, nos termos da legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

Caso você tenha interesse e aceite participar deste estudo, pedimos que atente para as seguintes instruções:

1. No dia anterior à primeira entrevista (individual) você receberá por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelo mestrando que coordenará os encontros individuais e grupais e pela orientadora e pesquisadora responsável. Obs.: Este mesmo termo será lido pelo mestrando no dia da sua entrevista, antes que ela comece. Caso você concorde com todos os termos, deverá proceder com os próximos passos:
2. Você deverá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acima referido de forma digital ou manual. Em caso de assinatura digital, basta apenas inseri-la no mesmo documento que recebeu. Caso a assinatura seja manual, pedimos que imprima uma via do documento, assine e, logo após, scaneie o mesmo documento já assinado. Caso você não possua scanner, pode utilizar aplicativos de celular que scaneiam documentos.
3. Após ter assinado o documento com uma das assinaturas com um dos formatos anteriormente mencionados, pedimos que reenvie para o pesquisador, pelo mesmo e-mail que você recebeu o TCLE.
4. Por fim, solicitamos que você imprima ou salve uma via desse documento e guarde-a nos seus arquivos pessoais.

Vale ressaltar que as entrevistas, tanto individuais quanto grupais, não serão realizadas sem a sua assinatura.

Carlos Eduardo de Mello Lopes  
Mestrando de Psicologia

Profa. Dra. Rita de Cássia Sobreira Lopes  
Orientadora

**Anexo D**

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL - 

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Desconstruindo a "Pedagogia da Virilidade": a escuta de narrativas de masculinidades de professores homens da Educação Infantil.

**Pesquisador:** Rita de Cássia Sobreira Lopes **Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 45787321.7.0000.5334

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UFRGS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.768.083

**Apresentação do Projeto:**

O estudo avaliado tem como título "Desconstruindo a "Pedagogia da Virilidade": a escuta de narrativas de masculinidades de professores homens da Educação Infantil" e se refere a um projeto de dissertação de autoria de Carlos Eduardo de Mello Lopes, orientado pela Profa. Dra. Rita de Cassia Sobreira. O objetivo do estudo é escutar as narrativas de professores homens, atuantes na educação infantil de Porto Alegre e região metropolitana, sob a perspectiva de suas masculinidades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e de corte transversal, apoiada nos Estudos de Gênero e a sua interface com a Psicanálise, que compreenderá dois estudos realizados no formato on-line (Skype). O estudo I implica na realização de entrevistas individuais (n = 5) e o estudo II, entrevistas grupais com os participantes (n = 5). O material será analisado à luz da Análise Narrativa e da Análise do Discurso respectivamente.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo primário:

Escutar as narrativas de professores homens, atuantes na educação infantil de Porto Alegre e região metropolitana, sob a perspectiva de suas masculinidades.

Objetivos secundários:

- a) Acompanhar as experiências profissionais de professores homens, atuantes na educação infantil de Porto Alegre e região metropolitana, desde a escolha pelo magistério/pedagogia infantis, até a sua efetiva inserção no mercado de trabalho e entender como se significam enquanto homens e professores.
- b) Analisar a potência das experiências desses professores que tensionam a Pedagogia da Virilidade.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Os pesquisadores pontuam no Formulário da Plataforma Brasil (FPB) que “estão previstos riscos mínimos” e que, “caso ocorra desconforto psicológico durante a realização das entrevistas, como aumento da ansiedade ou angústia devido aos questionamentos, esta será interrompida e o participante será acolhido pelo entrevistador”, que é formado em psicologia. Ainda indicam que, havendo necessidade, o participante poderá ser encaminhado para serviços especializados.

Benefícios:

Os pesquisadores indicam no FPB que acreditam que “a própria entrevista pode acarretar benefício ao participante”, uma vez que, a escuta propiciada por ela permitirá a “reflexão sobre vivências e sentimentos relacionados à docência na Educação Infantil”. Ainda acrescentam que “outro benefício deste estudo se baseia na compreensão de um fenômeno pouco estudado no país”.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A temática do estudo é atual e relevante, está justificada e atende aos critérios exigidos para uma pesquisa científica.

O projeto de pesquisa reapresentado consta do TCLE sem os ajustes. A carta-convite incluída como um dos documentos está clara e completa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados a Folha de Rosto e a Ata de Defesa do projeto de dissertação devidamente assinadas, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos participantes. Menciona-se que os participantes serão acessados por conveniência via contato telefônico, e-mail, ou, redes sociais e convidados a imprimir

uma das cópias do TCLE, sendo que uma via deverá permanecer com cada participante, e outra mantida com o pesquisador. O TCLE apresenta linguagem clara, indicando adequadamente os riscos e benefícios implicados à pesquisa, direito a indenização e demais requisitos exigidos.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise da documentação enviada constatou-se que as pendências listadas em parecer anterior foram atendidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e finais da pesquisa, por meio de Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório”, para que sejam devidamente apreciados no CEP, conforme norma operacional CNS 001/13.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1734245.pdf	19/05/2021 10:45:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_plataforma_modificado.pdf	19/05/2021 10:45:26	CARLOS EDUARDO DE MELLO LOPES	Aceito
Outros	Carta_CEP.pdf	19/05/2021 10:42:50	CARLOS EDUARDO DE MELLO LOPES	Aceito
Outros	Carta_convite.pdf	19/05/2021 10:31:04	CARLOS EDUARDO DE MELLO LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	19/05/2021 10:27:49	CARLOS EDUARDO DE MELLO LOPES	Aceito
Outros	Ata_defesa.pdf	19/04/2021 14:20:23	CARLOS EDUARDO DE MELLO LOPES	Aceito

Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	19/04/2021 11:57:13	CARLOS EDUARDO DE MELLO LOPES	Aceito
----------------	-----------------	------------------------	----------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 11 de Junho de 2021

---

**Assinado por:**  
**Oriana Holsbach Hadler**  
**(Coordenador(a))**