

Angelita Alice Jaeger

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Karine Jacques

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Masculinidades e docência na educação infantil

Resumo: Esta pesquisa analisa as relações de gênero e a construção da docência masculina na Educação Infantil (EI), compreendendo como se dá a escolha e a inserção desses professores homens nessa etapa da educação escolar. A ancoragem teórica apoia-se nos Estudos de Gênero, e a abordagem de pesquisa é qualitativa. Foram entrevistados três professores homens, oriundos de diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul e que estavam atuando em escolas de EI. A partir das análises, constatamos que os homens enfrentam dificuldades ao optarem por essa profissão normalizada como feminina. Apesar disso, alguns homens resistem, negociam e se mantêm nessa atividade, demonstrando que as masculinidades são múltiplas e plurais, construídas em meio aos desafios e possibilidades que a docência em Educação Infantil produz.

Palavras-chave: Gênero; Masculinidades; Docência; Educação Infantil.



Esta obra está sob licença Creative Commons.

Considerações preliminares

A presença das mulheres na Educação Básica brasileira é superlativa quando comparada à dos homens. Dados de 2014 apontam que, no Brasil, 19,94% dos professores da Educação Básica são homens; no Rio Grande do Sul, esse número cai para 13,98%. A marcante presença das mulheres na docência fica ainda mais evidente no que se refere à Educação Infantil (EI). No Brasil, de um total de 498.785 professores/as, somente 15.703 são do sexo masculino, o que equivale a 3,14%. No RS, há 28.171 mulheres professoras da EI e apenas 825 homens na mesma profissão (INEP, 2014). Esses dados, se comparados aos obtidos em 2013, denotam um leve aumento no número de professores homens, tanto na Educação Básica em âmbito nacional, quanto na Educação Infantil, resultando em 13.503 homens a mais; e, no RS, com

463 homens a mais. No Brasil, no que se refere à Educação Infantil, o aumento foi de 1107 homens professores; no RS, esse aumento foi de 66 professores do sexo masculino (INEP, 2013). Apesar do crescimento no número de homens na docência, ainda é visível uma acentuada discrepância, que emerge, inicialmente, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

A escassez e, muitas vezes, a ausência masculina, geram discussões diversas sobre os motivos que, raramente, impelem homens a escolherem o Curso de Pedagogia, assim como despontam suposições e debates que buscam entender como essa formação profissional foi se tornando um lugar incômodo e pouco atraente aos homens. Quando, audaciosamente, adentram o curso, não raro emergem suspeitas e questionamentos relativos às suas competências no cuidado e atenção necessárias à educação de uma criança. As desconfianças acerca das potencialidades docentes dos graduandos não cessam nas salas de aula; elas se acentuam na fase dos estágios escolares, momento em que os acadêmicos enfrentam novas dificuldades quando pleiteiam oportunidades para experimentar a docência em escolas de Educação Infantil. Há situações em que, após receberem várias negativas de direções escolares, os estagiários são forçados a vivenciar a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que, nessa fase, há maior aceitação da sua presença quando comparada com o período da EI.¹

A *generificação* dos campos profissionais não é uma prerrogativa da área educacional. Ao mapear, ainda que rapidamente, as mais diferentes profissões, observamos uma divisão em seus nichos, constituindo diferentes territórios profissionais, alguns mais receptivos aos homens e outros às mulheres. Segundo Antônio M. MARTINS e Amanda O. RABELO (2006), as representações sociais apontam que as profissões ligadas à emoção, ao afeto e à sensibilidade são entendidas como espaços das mulheres, enquanto que aquelas relacionadas à razão, à inteligência e à força são tomadas como apropriadas aos homens.² Na esteira dessa representação, nas ciências exatas, predominam homens, e nas ciências humanas, as mulheres são maioria. Não podemos deixar de sublinhar que esses encaminhamentos sociais e culturais produzem e são produzidos em meio a discursos e representações que buscam afirmar e reafirmar estereótipos culturais, os quais fixam, em determinados papéis e funções, os lugares de homens e de mulheres. Especificamente, a Educação Infantil busca se firmar e se manter como uma profissão de mulheres, ancorando as suas justificativas em noções biologicistas, as quais afirmam que as mulheres são, por natureza, mais delicadas, dóceis e

¹ No decorrer de sua formação profissional em Pedagogia, uma das autoras presenciou episódios em que colegas homens do curso foram obrigados a desistir de estagiar na Educação Infantil, buscando, então, o exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

² Dados recentes do Ministério do Trabalho, por meio do Sistema Público de Emprego e Renda (BRASIL, 2014), mostram o número de empregos formais por sexo no Brasil. Os homens são maioria nos setores extrativo-mineral, indústria de transformação, serviços industriais de utilidade pública, construção civil, comércio, serviços e agropecuária, sendo as mulheres maioria somente no setor de administração pública. Os dados referentes ao Estado do Rio Grande do Sul indicam as mulheres como maioria nos setores de serviços e administração pública, sendo os homens maioria nos setores extrativo-mineral, indústria de transformação, serviços industriais de utilidade pública, construção civil, comércio e agropecuária (ISPER, 2014).

aptas ao cuidado de crianças do que os homens. Esses, por sua vez, são representados pela virilidade, força e coragem, atributos desnecessários à educação e ao zelo por crianças.

Para compreender essas distintas representações, sustentamos as nossas análises em um conceito de gênero que busca

englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas em processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção e distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas percebidas entre homens e mulheres [...] (Dagmar Estermann MEYER, 2010, p. 16).

Nesse sentido, entendemos que as diferentes instâncias sociais, entre elas a Escola, produzem um conjunto de símbolos e significados que marcam de modo diferenciado os corpos de homens e mulheres, suas aparências, seus modos de ser e se comportar, resultando em noções estereotipadas acerca do que é e pode ser um homem ou uma mulher. Essas representações, que reafirmam e produzem estereótipos, também *generificam* os campos profissionais. Ao mesmo tempo, o conceito de gênero nos possibilita enxergar que, apesar dos encaminhamentos sociais e culturais normalizadores a respeito das profissões, homens e mulheres desafiam essas noções, rompem barreiras e ousam se profissionalizar em nichos que, para elas e eles, não foram direcionados.³

Na esteira dessas ideias, objetivamos, nesta pesquisa, analisar as relações de gênero e a construção da docência masculina na Educação Infantil, compreendendo como se dá a escolha e a inserção de homens nesta etapa da educação escolar.

Percurso metodológico

Essa pesquisa⁴ foi realizada no ano de 2014, no transcorrer do curso de Especialização em Pesquisa do Movimento Humano, Sociedade e Cultura, promovido pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O estudo partiu da inquietação das autoras em razão das vivências em campos disciplinares distintos e de debates e discussões acerca da docência masculina, as masculinidades e seus atravessamentos no Grupo de Estudos em Diversidade, Corpo e Gênero (GEDCG). Essa investigação inscreve-se como qualitativa, buscando mapear um conjunto de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitu-

³ Como exemplo, podemos citar os inúmeros homens que encontram no *ballet* clássico uma forma de expressão corporal (Eliel BANDEIRA; Josiane V. DOMINGUES, 2010), ou, ainda, como indica um relatório divulgado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), apontando que, no Brasil, de um total de 7,2 milhões de empregadas/os domésticas/os, cerca de 504 mil são do sexo masculino (Fabiana RIBEIRO, 2013). Os números de homens em profissões pensadas como femininas ainda são baixos, mas já denotam uma busca por espaço nessas profissões.

⁴ A pesquisa contou com o apoio financeiro do CNPq, por meio do edital n.º 402425/2010-3.

des que correspondem a um espaço mais profundo das relações, buscando compreender os valores culturais, sociais e éticos, e as relações entre atores e instituições (Maria Cecília de Souza MINAYO et al., 2004).

Iniciamos a busca pelos sujeitos dessa pesquisa encaminhando ofícios para a 8ª Coordenadoria de Educação – RS e para a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria – RS. Entretanto, apenas esta última respondeu que, em suas escolas, havia um único professor de Educação Infantil trabalhando para o município. Entramos em contato com este professor, o qual, todavia, optou por não participar da pesquisa. Respeitando a sua decisão, iniciamos uma busca nas escolas de Educação Infantil privadas do município, nas quais encontramos muitos professores homens de educação física e música, porém, nenhum pedagogo.

Por alguns momentos, pensamos que essa pesquisa não se realizaria, até iniciar uma busca por meio das redes sociais. Amigos e conhecidos foram apontando alguns sujeitos que poderiam ajudar a efetivar a investigação. Após esses contatos, encontramos três professores oriundos de diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul, os quais atuavam na EI e aceitaram participar da pesquisa.

Assim, a amostra se constituiu de três professores, os quais são descritos a seguir: (a) O professor A tem 24 anos, possui formação em Pedagogia e está cursando Especialização na área. É concursado em uma escola e trabalha na EI há cerca de um ano. Iniciou sua carreira docente atuando em uma turma de pré-escola 1, com crianças de 3 a 4 anos, e, atualmente, trabalha em uma turma de pré-escola 2, com crianças entre 4 e 5 anos. (b) O professor B tem 30 anos e também possui formação em Pedagogia. É concursado e trabalha em uma escola de EI há cerca de 1 ano e 6 meses. No primeiro ano de trabalho, foi professor em uma turma de maternal com crianças de 2 anos e 6 meses até 3 anos e 6 meses. Atualmente, atua em uma turma de pré-escola, com crianças na faixa etária entre 4 anos e 6 meses até 5 anos e 6 meses. (c) O professor C tem 26 anos e, como os demais, é formado no Curso de Pedagogia e é especialista na área. É concursado em uma escola municipal do referido Estado e trabalha na EI há cerca de 4 anos. Já teve a oportunidade de trabalhar com crianças de todas as idades. Atua na parte da manhã como supervisor da escola e, no turno da tarde, em uma pré-escola B, com crianças de 5 a 6 anos.

Para produzir as fontes de pesquisa a serem analisadas, utilizamos uma entrevista semiestruturada, pois privilegiar as perguntas abertas permitiu ao entrevistado a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador (MINAYO et al., 2004). A entrevista semiestruturada parte de alguns questionamentos

elaborados a partir da teoria que alimenta o estudo, buscando responder aos objetivos da investigação. Apoiando-se nesses elementos, emerge um vasto campo de interrogações que vão surgindo no decorrer das respostas do entrevistado. Dessa forma, o entrevistado, enquanto discorre sobre suas experiências relacionadas à provocação do investigador, acaba participando da elaboração do conteúdo da entrevista (Augusto Nivaldo S. TRIVIÑOS, 1987). A testagem e a validação do instrumento foram realizadas com um professor de Educação Infantil formado no magistério, e que não trabalhava mais na área.

Os professores foram orientados sobre os procedimentos utilizados na produção das fontes de investigação. Cientes do processo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi entregue em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e a outra com o entrevistado. Foram tomados alguns cuidados durante a produção das fontes de pesquisa, no que se refere ao anonimato dos entrevistados, à confidencialidade das informações, privacidade e proteção da imagem, sendo utilizados códigos para a identificação dos sujeitos. Foi também respeitado o direito de recusa ou de desistência da participação a qualquer momento, por parte dos sujeitos da pesquisa, conforme regem as normas de Pesquisas com Seres Humanos.⁵

As entrevistas foram realizadas individualmente, registradas por meio de um gravador digital e transcritas na íntegra pelas pesquisadoras. Após esse primeiro momento, as transcrições foram encaminhadas aos entrevistados para que autorizassem, ou não, a utilização das falas – as três entrevistas foram autorizadas. Cabe ressaltar, nesse momento, que somente uma entrevista foi realizada pessoalmente; as outras duas foram efetuadas por intermédio de um software⁶ que permitiu um diálogo por meio de vídeo com os entrevistados. Esse recurso foi utilizado em razão das distâncias entre os municípios e os gastos com o deslocamento.

As fontes de pesquisa foram alvo de uma análise temática que “consistiu em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO et al., 2004, p. 209). Apoiamo-nos, outrossim, na análise de conteúdo (Laurence BARDIN, 1988), buscando a categorização das respostas e a posterior análise a partir dos principais temas que delas emergiram. Para operacionalizar tais procedimentos, analisamos as respostas dos sujeitos da pesquisa para cada pergunta em separado e, depois, selecionamos fragmentos que abordavam os assuntos convergentes. Essas aproximações permitiram análises coletivas e, ao mesmo tempo, possibilitaram a visibilidade de pormenores individuais. Depois de identificados, nos

⁵ Sugere-se consultar Resolução 196/96 (BRASIL, 1996a).

⁶ O software utilizado foi o Skype, que consiste em um programa de computador que permite a comunicação de pessoas através de conexão de voz e vídeo. Foi, também, utilizado um segundo software, denominado *Free Skype Recorder*, com o objetivo de gravar a voz dos entrevistados, permitindo a posterior transcrição.

depoimentos dos professores, os temas recorrentes, estes foram agrupados e resultaram em categorias apresentadas e discutidas nas análises produzidas a partir da ancoragem teórica e das reflexões das pesquisadoras.

Escolhas e percursos na educação infantil

Ainda, ao se visitar uma escola de Educação Infantil, fica visível que ela é um território de atuação profissional marcado pela presença das mulheres. A naturalização da Educação Infantil como espaço feminino acaba por dificultar a construção da profissão de professor/a de Educação Infantil e a definição do perfil dessa/e profissional. Como afirma Deborah Thomé SAYÃO (2005),

se o gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, obviamente pensar as ações no interior da creche implica pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade dos/as profissionais, mas também do ponto de vista das ações que os/as mesmos/as exercem sobre as crianças (p. 44-45).

Nesse sentido, a docência na Educação Infantil é construída por meio do trabalho diário de homens e mulheres, e não está determinada por uma estrutura de gênero que seria o ponto fundamental da profissão. Portanto, essas construções podem evidenciar diferentes masculinidades e feminilidades como processos relacionados ao contexto pedagógico, assim como aos profissionais que ali atuam, denotando um mundo social em que as identidades e subjetividades se entrecruzam, interferindo, assim, nas interações que acontecem nesses espaços (SAYÃO, 2005). Desse modo, fica evidente que as relações de gênero constituem as escolas de EI, e mais: a forte presença das mulheres e o escasso número de homens neste contexto apontam que é necessário e urgente visibilizar essas discrepâncias e, sobretudo, inquirir e problematizar tais situações.

Focalizando o processo de feminização da docência, principalmente no que se refere à Educação Infantil, indagamos aos três professores colaboradores dessa investigação acerca dos motivos e circunstâncias que cada um trilhou ao eleger a profissão de pedagogo e escolher como espaço de atuação a Educação Infantil. Pinçar e selecionar uma profissão significa renunciar as outras possibilidades, visto que "a escolha profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu" (Amanda O. RABELO, 2008, p. 305).

Buscando descortinar as escolhas dos professores, registramos alguns fragmentos dos seus depoimentos:

Eu entrei em um grupo de escoteiros e trabalhava com as crianças pequenas, desde os meus 15, 16, foi daí que começou mais esse contato de perto com as crianças, que não deixa de ser, também, um processo educativo não escolar. (Professor A)

Eu queria dar aula de Tai Chi e de Kung Fu pra criança, e eu sentia dificuldade em trabalhar com criança pequena nessa área [...] eu tinha a ideia de que a Pedagogia me auxiliaria nesse sentido. (Professor B)

Tudo começou na minha infância, minha mãe era professora, então eu sempre fui criado com muitos livros, muitos cadernos, sempre brincando de escolinha, [...] na medida em que o tempo foi passando, acabei escolhendo. (Professor C)

Os três professores apontaram, entre outros aspectos, as vivências da infância ou da adolescência como momentos cruciais em que a aspiração pela busca de formação profissional, seja para sustentar as práticas que já vinham desenvolvendo com crianças, seja para concretizar encaminhamentos familiares, rascunhava-se num futuro não muito distante. Em suma, nessas experiências, percebiam que “trabalhar com os/as pequeninhos/as impunha certo conhecimento no que concerne ao cuidar/educar” (SAYÃO, 2005, p. 257). Para que esses professores se tornassem aptos a trabalhar com as crianças, era necessário que investissem em formação acadêmica, resultando na busca pelo Curso de Pedagogia. Além disso, percebiam que era importante ter o conhecimento teórico para embasar suas práticas enquanto professores de EI. Todavia, é interessante notar que, quando as professoras são inquiridas sobre a especificidade da formação na área, elas indicam ser “o amor e o prazer” pelo exercício da docência os elementos fundamentais que regem as escolhas e impulsionam a vida profissional (Nancy Nonato de Lima ALVES, 2006). Acreditam, ainda, que

o domínio teórico não fornece subsídios suficientes para a docência; assim, para suprir as lacunas da teoria frente à prática é preciso recorrer ao bom senso, ao senso materno e, sobretudo, à afetividade para realizar adequadamente seu trabalho (ALVES, 2006, p. 7).

Essa visão das professoras de EI acerca da formação reforça a ideia de que o “amor materno” ou “instinto materno” seriam indispensáveis para o trabalho com crianças nas escolas, uma vez que esses atributos fariam parte da natureza feminina. Do mesmo modo, vemos que os professores posicionam no centro de suas preocupações o conhecimento

construído via formação profissional, uma vez que não faz parte da cultura masculina a alusão ao instinto, no caso, paterno. No entanto, para ser professor/a de Educação Infantil, são necessárias competências e habilidades que só serão alcançadas no decorrer do processo formativo e do exercício da docência, portanto, não são inatas às mulheres ou, mesmo, aos homens. Nesse sentido, a busca pela formação acadêmica se torna fundamental, independente do sexo.

De acordo com essa perspectiva, enfatizamos a necessidade da formação profissional, considerando a resposta do terceiro professor entrevistado, cujo depoimento apontou que o contexto familiar em que foi criado contribuiu de modo significativo para a escolha da profissão, principalmente no que se refere às influências da mãe. Por ela ser professora e trazer para casa um pouco do contexto escolar em que estava inserida, esse sujeito pôde, desde muito cedo, experimentar a profissão por meio de brincadeiras, e, por dispor de materiais para isso – como quadro e giz, por exemplo –, tais vivências acabaram o incentivando a escolher a referida profissão.

Considerando as três entrevistas, é possível perceber que os professores indicaram diferentes motivos para optarem pela docência em Educação Infantil, entre os quais se destaca o fato de gostarem de crianças e desejarem trabalhar com elas. É possível perceber que os três professores, desde muito cedo, envolviam-se em atividades voltadas às crianças e aos adolescentes. Nesse sentido, “os homens também gostam de crianças e querem lidar com elas no seu exercício profissional” (RABELO, 2010, p. 169), porém, o gostar de criança não é o suficiente para ser competente nessa profissão. Assim, uma formação adequada é fundamental para atuar com as crianças pequenas.

É importante mencionar que, entre os tantos motivos que levaram esses homens a optar pela docência infantil, os fatores pessoais, familiares, sociais e econômicos acabam imbricados nas suas escolhas. Quando questionados sobre a reação da família acerca da escolha da profissão, responderam o seguinte:

Os meus pais foi bem tranquilo, aceitaram numa boa. Claro que bate aquela preocupação assim: é homem, né! Normalmente um homem sustenta a família, e então tem que se pensar no dinheiro. (Professor A)

Ah, no início sempre tem aquela chacota né, “bah, tu vais ser professor”, tem a questão da realidade da má remuneração, a questão da escola, como um todo. Mas daí conforme o tempo foi passando, pelo menos o pessoal de casa foi me respeitando e incentivando também, sabe... (Professor B)

Nas falas dos entrevistados, ficam visíveis as preocupações, angústias e medos que despontavam nas conversas familiares. Uma das principais preocupações, tanto das famílias quanto dos próprios sujeitos, e que ganhou relevo na discussão, foi a questão salarial. O impacto da baixa remuneração também emerge com força quando os entrevistados abordam os aspectos que afastam os homens dessa profissão. Quando questionado sobre os salários, o professor A refere: “eu acho que mais por essa questão assim do retorno financeiro, entende?”. Já o professor B aponta que:

É uma função extremamente útil na sociedade, mas o fato dela não gerar uma riqueza concreta onde todo mundo vê, acaba desvalorizando, indo pra segundo plano [...] a profissão de professor não é um trabalho que gera riqueza. (Professor B)

Sendo assim, observa-se que os baixos salários e o baixo *status* social ainda são impeditivos para que homens ingressem na carreira de professores na EI. Essa posição coaduna com o contexto social e cultural que, em muitos casos, ainda exige que o homem seja o provedor da família, o que se torna difícil com a remuneração paga a esses trabalhadores. Essa construção de gênero que supõe o homem como provedor do lar ainda está muito atrelada à noção de família nuclear, em que o homem deveria cuidar da produção e a mulher da reprodução (Cássia M. CARLOTO, 2005). Porém, atualmente, essa configuração familiar não é realidade na maioria das famílias, e, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a ideia do homem como provedor vem sendo questionada e alterada.⁷

Dados recentes sobre a baixa remuneração dos/as professores/as brasileiros/as apontam que um/a professor/a de séries finais do Ensino Fundamental no Brasil recebe cerca de US\$ 15,4 mil anuais, enquanto que, em Luxemburgo, esse mesmo professor recebe US\$ 101,7 mil anuais (Marcelo GONZATTO, 2012). Esse mesmo autor apresenta um levantamento divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que aponta que, dentre 37 países, o Brasil é o 3º país com pior remuneração aos professores/as. Somando-se a isso, não podemos esquecer as más condições de trabalho a que professores/as estão expostos, o baixo prestígio social da profissão e o imenso desgaste devido ao acúmulo de funções em uma mesma escola ou em diferentes instituições.

Além desses aspectos, a associação da profissão com o mundo feminino produz inúmeros questionamentos oriundos dos pais e familiares, os quais se recusam, muitas vezes, a “[aceitar] que os filhos quisessem seguir uma profissão ‘de mulheres’, quando lhes tinham traçado outros

⁷ O censo de 2010 demonstra um crescimento expressivo de famílias chefiadas por mulheres. No que diz respeito às famílias únicas convivendo em domicílios particulares, houve um crescimento de 15,1% do ano de 2000 a 2010 de famílias em que as mulheres são as responsáveis. Já em famílias únicas, em domicílios particulares com a presença do cônjuge, o crescimento de 2000 para 2010 foi de 26,9% em que as mulheres são responsáveis pela casa (IBGE, 2010). Esses dados demonstram que, mesmo nos lares em que o cônjuge é presente, as mulheres já estão ocupando o espaço de chefes de família, desnaturalizando a ideia de homem como o principal responsável.

percursos, em profissões tidas pelos mesmos como masculinas” (Teresa SARMENTO, 2002, p. 102). Situações como esta sublinham que a naturalização da docência na EI como um espaço majoritariamente ocupado pelas mulheres faz com que, amiúde, exista uma rejeição na escolha de um homem por essa profissão. No Estado do RS, apenas 2,84% (INEP, 2014) do total de professores em atividade atuam na EI. Embora o número seja pequeno, não pode ser *invisibilizado*, uma vez que esses dados apontam que alguns professores resistem às pressões, borram fronteiras culturalmente encaminhadas para eles e escolhem seguir a docência na EI.

A inserção de professores em escolas de educação infantil

Ao analisarmos os documentos que regem a Educação Infantil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9394/96 (BRASIL, 1996b), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) (BRASIL, 1998), a Resolução CNE/CEB 5/2009 (BRASIL, 2009), entre outros, constatamos que, em nenhum momento, é indicado que existe alguma preferência de que o profissional da EI seja do sexo feminino ou masculino. Porém, ao adentrarmos as salas de aula, percebemos que a grande maioria de docentes é mulheres. Sendo assim, torna-se interessante compreender como os professores homens buscam se inserir nas escolas de EI. Com esse intuito, inquirimos os nossos entrevistados sobre suas inserções iniciais no contexto escolar, capturando as seguintes manifestações:

Foi bem tranquilo, eles me deixaram super à vontade sabe, porque já é uma escola que tem outros dois homens trabalhando, então não teve aquele choque, da chegada de um professor na escola, então eles já estão habituados com isso. (Professor A)

Foi horrível para mim o primeiro dia. [...] Chego na escola, bato na porta, entro na secretaria, todo mundo achando que era um pai, me olhando normalmente. Daí na hora que eu digo: “vim aqui para assumir a turma, sou professor, fui nomeado”. Caíram os queixos lá em baixo, sabe! “O quê? Um homem aqui? Como assim? Deixa eu ver”. Daí foi lá a diretora correndo ver se tinha recebido algum e-mail da secretaria de educação sobre a nomeação mesmo, se era verdade ou não... (Professor B)

Diante dessas duas experiências díspares, observamos que, no caso do professor A, já havia docentes homens atuando na escola, e, por esse motivo, sua inserção nesse espaço foi facilitada e não houve estranhamento com a sua

apresentação. Numa situação inversa, o professor B relata que a sua chegada à escola constituiu um acontecimento que desassossebou os arranjos escolares. Estudos advertem que, quando um professor busca adentrar a escola, cujo território é naturalizado e reafirmado pelas professoras como um espaço feminino, produz, com sua presença masculina, suspeições, questionamentos e incômodos na gestão do contexto escolar (Joaquim RAMOS; Maria do Carmo XAVIER, 2010; SAYÃO, 2005).

Analisando essa situação, apontamos que uma das possíveis explicações para essa reação é a de que, na maioria das vezes, a formação inicial em Pedagogia e, também, nas demais licenciaturas, raramente aborda as relações de gênero e a sexualidade em seus currículos. Quando o fazem, essas temáticas são estudadas a partir de um “discurso biológico [que] predomina sobre o aspecto social e histórico do corpo, do gênero e da sexualidade” (Lilian Moreira CRUZ; Marcos Lopes de SOUZA, 2012), ou estão ancoradas em “proposições cristalizadas e essencialistas” para entender a identidade e as relações de gênero (Nilson Fernandes DINIS, 2008, p. 481), ou, ainda, em disciplinas optativas, “dependendo de iniciativas pessoais dos(as) docentes” (Taisa de Souza FERREIRA, 2013, p. 215).

Os direitos sexuais e reprodutivos, a equidade de gênero, as diferentes formas de vivenciar a sexualidade, sentimentos e emoções ainda não ganharam espaço privilegiado nem nos currículos de formação docente nem nos currículos escolares. Para que haja a congregação das discussões de gênero e sexualidade no projeto pedagógico das escolas, é necessário que a formação docente abarque essas discussões (Sandra UNBEHAUM; Sylvia CAVASIN; Thais GAVA, 2010).

Uma pesquisa (DINIS; Roberta Ferreira CAVALCANTI, 2008) realizada com 297 formandos/as do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná apontou que 66% dos/as estudantes afirmam que a temática *gênero* não foi trabalhada durante o curso. Quanto à sexualidade, 68% dos/as alunos/as afirmam que a temática foi discutida, porém a abordagem se restringe a temas como gravidez, DST/AIDS, reprodução e, em alguns momentos, sobre preconceito e sexualidade na escola. Focalizando a sexualidade, 81% dos/as acadêmicos/as enunciam que não se sentem preparados/as para tratar pedagogicamente dessas questões. Sendo assim, entende-se que o desconforto de professores/as em relação às temáticas de gênero e sexualidade poderia ser drasticamente diminuído se houvesse formação apropriada. E mais: a fragilidade e/ou invisibilidade do debate sobre gênero na formação docente tem como resultado que diretoras/es e professores/as desconhecem que representa-

ções de masculinidades e feminilidades são construídas histórica e culturalmente e, portanto, tanto homens quanto mulheres são capazes de cuidar e educar crianças pequenas.

Considerando a generificação das profissões, dois entrevistados mencionaram episódios vividos nas escolas:

[...] no início me questionavam: "Puxa, professor, entre tantas outras, por que não professor de educação física?" [...] "Ah, professor de educação física é melhor que pedagogo, até porque tu é homem no meio de um monte de mulher, em um curso que é totalmente feminino sabe", então tinha às vezes essa questão. (Professor B)

[...] quando eu assumi e tomei posse, antes de eu abrir a boca para escolher a turma, eu já fui designado para o pré, que são de crianças maiores, sendo que um dos meus maiores desejos é ter uma turma de berçário. (Professor C)

Ao primeiro fragmento, acrescentamos que, ao iniciar a pesquisa, quando contatamos a Secretária Municipal de Educação do Município de Santa Maria/RS, buscando identificar quais escolas possuíam professores homens em seu quadro de funcionários, percebemos que o número de professores de educação física era bastante significativo, enquanto que o de pedagogos era quase inexistente. Esse cenário reforça a representação que aponta ser a disciplina Educação Física o lugar esperado para ser ocupado pelos professores homens no contexto escolar. Essa noção encontra ancoragem na própria história da área, cujo enfoque *esportivizador* emergiu e, por muito tempo, se sustentou, e ainda se sustenta, como um espaço de afirmação e reafirmação da masculinidade referente, a qual se ampara na força, virilidade e agressividade masculinas (Donald SABO, 2002). Entretanto, quando homens rompem com os limites que lhes foram erigidos e ousam adentrar territórios que, para eles, não foram pensados, encaminhamentos alternativos são evocados, no caso: requisitar a atuação do pedagogo junto às turmas de crianças com idades mais avançadas. Se, por um lado, Sarmento (2002) aponta que os homens preferem trabalhar com grupos de crianças mais velhas, por outro, destacamos que um dos nossos entrevistados desejava atuar com crianças menores, e foi convocado a trabalhar com a turma dos mais velhos.

Assim, notamos que diante do receio e do incômodo do/as diretores/as e professores/as das escolas sobre as potencialidades no cuidado dos docentes com as crianças menores, a equipe diretiva opta por designar os professores homens às turmas de crianças maiores. Com essa decisão,

evita-se que o professor tenha que efetuar a troca de fraldas e/ou dar possíveis banhos nos bebês. Assegura-se, portanto, que o contato corporal professor/criança seja o mais restrito possível. Essas ações ganhavam respaldo e ecoavam nas discussões que envolviam pais e mães de crianças quando observavam as atuações masculinas nas escolas. Ambas as manifestações convergiam para uma única preocupação: o medo e a sombra de um possível abuso sexual. A respeito disso, os professores mencionaram que eles, muitas vezes, são alvos de desconfianças em razão da visibilidade midiática de situações que envolvem violências cometidas contra crianças em diferentes instâncias sociais. Tais episódios repercutem no contexto educacional; suspeitam e questionam a atuação dos professores homens na EI, como podemos ver nos excertos abaixo:

Não sei, por parte de pais, assim, no início até tinha um pouquinho de estranhamento sabe, foi bem mais demorado pra virem conversar comigo. Ai no fim do ano, acabou dando um monte de situações na TV falando de professores e professoras, judiando na escola, e todo um problema de abuso. (Professor B)

Na primeira escola foi tranquilo entre aspas, foi uma primeira experiência, se tem muito receio no que os pais vão pensar, [...] se tem muito receio que os pais pensem nisso ou que fiquem com receio e tirem da escola. (Professor C)

Sim, assim oh!: "como um homem vai saber trocar fralda, ou o que que um homem vai saber na hora do banheiro de levar pra fazer xixi", [...] "ah vão deixar esse professor ir sozinho com a criança?" É nesse sentido assim o receio era grande que eles tinham sabe [...]. (Professor B)

Nesses depoimentos, desponta com força a desconfiança e o medo que os pais manifestam acerca de um possível abuso sexual quando se trata de homens atuando na EI, tendo em vista que esses profissionais são responsáveis, também, pelos cuidados corporais relacionados às crianças, como o banho e a troca de fraldas. Jytte Juul JENSEN (1993) aponta que as pessoas que se opõem à ideia do professor na EI o fazem alegando um risco maior de abuso sexual. Soma-se a isso a convicção de que homossexuais seriam atraídos a essa profissão. Sayão (2005) faz alusão ao fato de que há uma construção social que posiciona os homens como seres sexuais ativos e perversos. Tal representação reforça a noção que coloca os homens como impróprios para cuidar de crianças pequenas. No outro extremo dessa polarização, as mulheres são posicionadas como seres assexuais e puros, e, portanto, ideais para essa profissão. Nesse sentido, o

que 'capacita' as mulheres a tocarem nos corpos das crianças e gera a desconfiança quanto ao abuso dos homens é que as primeiras controlariam sua sexualidade, enquanto os homens seriam incontroláveis (SAYÃO, 2005, p. 189).

Ainda nesse sentido, Jane FELIPE (2006) indica alguns equívocos quando se fala em abuso sexual de crianças. Dentre eles, cabe destacar

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

A mesma autora afirma que a crescente divulgação, na mídia, de casos de abuso sexual por parte de padres, médicos, educadores, entre outros, tem causado certo pânico moral, fazendo com que, por exemplo, alguns professores mudem seus comportamentos diante de crianças pequenas, de modo a não serem confundidos com potenciais pedófilos. Ela aponta que isso acontece, principalmente, com os homens que trabalham na Educação Infantil,

que, para evitarem maiores problemas, procuram não ficar sozinhos com elas – especialmente numa situação de troca de fraldas – ou mesmo colocá-las sentadas em seu colo" (FELIPE, 2006, p. 214).

Quando os pedagogos adentram o território escolar, espaço no qual eles não são esperados, as equipes diretivas seguem alguns roteiros que inicializam os professores no referido contexto. Tendo em vista o estranhamento por parte dos pais, colegas de trabalho e gestores/as da escola, os professores são desafiados no cotidiano escolar e na sua relação pedagógica com as crianças. Sobre esse início, destacamos dois fragmentos:

...nos primeiros meses foi mais complicado pela questão da turma, porque eu fui parar em uma turma muito agitada, na pior turma, digamos assim, [...] mas eles me receberam supertranquilo na questão de interação foi bem tranquilo. (Professor A)

...aí me botaram na pior turminha da escola, agora "ah uma figura masculina para ver se puxa as rédeas, se segura o tranco, vê se melhora a questão de

atitudes de algumas crianças mais complicadas sabe”, [...] o fato de ter aquela ideia também do “ah! o professor homem é mais durão, mais regradas as coisas sabe”. (Professor B)

Perscrutando esses depoimentos, apontamos dois eixos analíticos. O primeiro encontra eco nos estudos de Sayão (2005), cujos resultados afirmam que os professores novatos são, frequentemente, colocados nas turmas mais difíceis e indisciplinadas, de modo a testar as competências do docente, acreditando sempre que este, ao se deparar com inúmeras dificuldades, desistirá da profissão. O segundo eixo se fundamenta em Marília Pinto de Carvalho (1998), cujos estudos indicam que a figura masculina é mais frequentemente vinculada à autoridade e que, em razão disso, estaria mais bem preparada e apta a tratar dos casos de indisciplina, especialmente aqueles manifestos pelos meninos.

O diálogo entre os depoimentos dos professores de EI e os estudos acima referidos enuncia que a escola e o trabalho pedagógico são atravessados por representações de gênero, as quais naturalizam certos atributos e características que marcam os limites e possibilidades de cada homem e cada mulher, acabando por definir aquilo que seria próprio de um. O conceito de gênero com o qual operamos

[...] não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele (Silvana V. GOELLNER, 2010, p. 75).

Sendo assim, os corpos de homens e mulheres, assim como suas identidades, estão marcados por representações de gênero. Espera-se do homem que seja bravo, forte, disciplinador, enquanto que se acredita que a mulher tenha o coração “mole”, seja frágil e terna. Tais representações acabam reproduzidas nas práticas escolares. Por essa razão, acredita-se ser melhor o homem ficar com as turmas mais difíceis, pois as chances de ele controlá-las parecem ser maiores do que se uma mulher as assumisse. Esses estereótipos de masculinidade e feminilidade ainda são muito recorrentes em diferentes espaços sociais. Nesse sentido, os “discursos das políticas produzem concepções de masculinidades e de homens e definem posições a serem ocupadas pelos sujeitos” (Benedito MEDRADO; Jorge LYRA, 2008, p. 825), e, ao indicarem essas posições, fixam, também, o que é aceitável e o que é inaceitável, tanto para os homens como para as mulheres no contexto escolar.

Percebemos a necessidade de mais discussões, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada, sobretudo, em reuniões nas escolas, no intuito de desconstruir essa visão estereotipada acerca da docência masculina, possibilitando a compreensão de que existem diferentes formas de vivenciar as masculinidades e feminilidades, e todas devem ser respeitadas. Sendo assim, tanto homens quanto mulheres podem exercer um papel disciplinador, se assim for necessário, não precisando entregar a turma dos alunos mais agitados necessariamente aos homens, apenas por serem homens; isso porque também há homens frágeis, sensíveis, fracos etc.

Masculinidades e docência

Com o intuito de ampliar o ferramental teórico e o diálogo com outros estudos, realizamos um breve levantamento não sistemático de estudos brasileiros em bases de dados nacionais como o Portal de Teses da Capes e a Scielo, bem como na biblioteca da Universidade Federal de Santa Maria. Verificamos que ainda são escassas as investigações que buscam uma discussão aprofundada sobre as relações de gênero nas escolas de Educação Infantil, ainda mais aquelas que focalizam a docência masculina nesse território. Um dos Estudos de Gênero que mais impactou e continua a marcar a produção brasileira, em razão da sua tradução e publicação em revista de circulação nacional, é o clássico artigo da historiadora Joan SCOTT (1995). Nesse documento, a autora propõe que *gênero* seja utilizado como uma categoria útil de análise, e, para tal, apresenta-o a partir de dois aspectos:

(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86).

Acentua o gênero como categoria relacional, e é por meio dessas relações que as masculinidades e feminilidades são construídas. Segundo Meyer (2010), existem diversas e conflitantes formas de definir e viver a masculinidade e a feminilidade; sendo assim, visões essencialistas e universalistas que buscam delimitar o que é ser homem ou ser mulher começam a ser contestadas e consideradas simplistas. Tendo em vista que o gênero evidencia a pluralidade e a conflitualidade dos processos que constroem a cultura e diferenciam corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se imprescindível perceber as articulações de gênero com outros marcadores sociais, tais como: classe, raça/etnia, sexualidade, geração, nacionalidade, entre outros. Essas articulações são importantes nas formas pelas quais as masculinidades e as

feminilidades serão vividas pelos diversos grupos, no mesmo grupo ou, ainda, pelos indivíduos em diferentes momentos.

Nessa perspectiva, buscando compreender as masculinidades imbricadas na docência masculina dos professores na EI, inquirimos os sujeitos acerca de suas representações sobre o tema em questão:

Ser masculino? Aí é com relação ao sexo da pessoa, é o que difere o homem da mulher assim. Ser homem é ser do sexo masculino. [...] pra ser homem então tu tens que ser um pouco mais fechado, tu tens que ser menos emotivo, ser homem é mais introspectivo do que a mulher, ele... não sei, as relações são um pouco diferentes. (Professor A)

Sei lá, eu não vejo diferença, [...] eu diria que não tem uma atitude, um tipo de fala, de linguagem que diga "ah! isso é um homem, isso é uma mulher, isso é masculino, isso é feminino", então fica bem difícil de te dizer, embora eu tenha isso, eu sou do gênero masculino, eu sou um homem, no caso. Mas como eu construí isso? Demonstro delicadeza muitas vezes, graciosidade com a minha esposa, e, ao mesmo tempo, se há um sentido mais bruto, mais vamos dizer assim, mais grosso que é o termo que a gente usa. (Professor B)

É meio complicado definir pra mim o que é ser homem, diante desses padrões da sociedade porque eu me enxergo nesses dois contextos de homem, de figura masculina, mas também tenho características maternas sabe, então é bem complicado chegar num conceito ou numa definição. [...] o que é um masculino e o que é um feminino. Não sei. (Professor C)

Analisando os excertos extraídos das entrevistas, notamos que os professores têm dificuldade em dizer o que é ser homem e o que é ser masculino. Tal adversidade sugere a ausência de discussões sobre esses aspectos nas formações inicial e continuada de professores/as, o que interfere diretamente em suas atuações enquanto docentes. Todavia, analisando os fragmentos, individualmente, notamos que o professor A argumenta que as suas representações de homem e masculinidade emergem da noção da diferença sexual observável entre homens e mulheres. Tal perspectiva encontra ancoragem em argumentos biologicistas, os quais posicionam em polos opostos homens e mulheres. Para reafirmar essa ideia, o professor arregimenta atributos e características que genericam de modos diferentes as personalidades e os corpos de um e de outro, incentivando essa ordem binária.

Sobre essa discussão, Meyer (2010) destaca que a construção de sujeitos homens e sujeitos mulheres é inacabada, não é um ato estático, e, sim, um processo

contínuo que nunca está finalizado ou completo; por isso, advoga a necessidade do rompimento da polarização entre feminino e masculino. Nesse sentido, Angelita Alice JAEGER (2009) afirma que

[...] não nascemos mulheres e homens, mas nos tornamos sujeitos de gênero através de práticas sociais feminilizantes e masculinizantes, constituídas em meio àquilo que valoriza, deseja, rejeita e silencia determinada época acerca dos modos de constituir sujeitos mulheres e sujeitos homens (p. 37).

Na esteira dessas ideias, percebemos que, embora não manifestem com clareza as suas representações a respeito do que é ser homem e ser masculino na sociedade contemporânea, os professores B e C diferem, em seus argumentos, do A, visto que compreendem a masculinidade como plural e não se reconhecem diante de uma masculinidade referente, a qual “requer a supressão de muitas necessidades, sentimentos, e formas de expressão, o que faz esta construção social ser aterrorizantemente frágil” (Karen GIFFIN, 2005, p. 50).

Os professores de E1 derrubam as barreiras erguidas pela representação da masculinidade-padrão, posicionando-se em favor do exercício de masculinidades plurais. Assim, rompem com o normalizado para o seu sexo e enunciam que não existe uma única forma de viver a masculinidade, visto que sentimentos como afeto, cuidado e delicadeza também constituem o mundo masculino. Nessa perspectiva, rompem com a polarização entre o que é naturalizado como característico da masculinidade e da feminilidade, misturam noções, sentimentos e o fazer pedagógico.

Abordar a masculinidade requer mencionar os estudos de Robert W. CONNELL (1995), cuja definição de masculinidade é apontada como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”, e afirma que, em função das diferentes configurações de gênero dentro de uma mesma sociedade, tem se tornado mais adequado falar em “masculinidades” no plural (CONNELL, 1995, p. 188). Corroborando esse pensamento, Medrado e Lyra (2008) apontam que “não existe uma única masculinidade e que tampouco é possível falar em formas binárias que supõem a ‘divisão’ entre formas hegemônicas e subordinadas” (p. 829).

Michael KIMMEL (1994) afirma que

[...] las definiciones de masculinidad están cambiando constantemente. La masculinidad no viene em nuestro código genético, tampoco flota en una corriente del inconsciente colectivo esperando ser actualizada por un hombre en particular, o simultáneamente por todos

lós hombres. La masculinidad se construye socialmente, cambiando: desde una cultura a outra, en una misma cultura a través del tiempo, durante el curso de la vida de cualquier hombre individualmente, entre diferentes grupos de hombres según su clase, raza, grupo étnico y preferência sexual (p. 59-60).

Corroborando essa ideia, Sérgio CARRARA e Maria Luiza HEILBORN (1998) destacam que há muitas formas de viver a masculinidade. Essas diversas masculinidades vão aparecendo de acordo com os diferentes contextos e situações sociais a que são expostos os sujeitos.

Não existe uma masculinidade fixa (se fosse fixa não poderíamos falar de feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres), pois qualquer forma de masculinidade é internamente complexa e contraditória, depende da posição nas relações de gênero, das consequentes práticas de acordo com estas posições e os efeitos dessas práticas. Portanto, a masculinidade é uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero [...] (RABELO, 2008, p. 177-178).

Sendo assim, as falas dos professores reiteram a pluralidade das masculinidades vividas na docência em Educação Infantil. Sugerem que matizam atributos, sentimentos, características e comportamentos respondendo e reagindo às necessidades do seu fazer pedagógico. Os sujeitos dessa pesquisa nos possibilitam vislumbrar as distintas masculinidades que coexistem em um mesmo contexto profissional. Todavia, quando os entrevistados foram questionados sobre os encaminhamentos que a escola produz na direção de uma masculinidade referente, obtivemos dos professores A e C respostas que eximem as instituições educativas de qualquer constrangimento ou manifestação sobre o tema. Entretanto, o professor B trouxe ao contexto investigativo questionamentos existentes em torno de suspeitas acerca da sexualidade de professores:

[...] quando eu me aproximava de alguma colega ficava aquele ar assim "ah! será que ele está dando em cima de mim, ou será que ele é um homossexual". No início ficava essa coisa pairando no ar, [...] só em uma festa que teve na escola, quando a minha namorada pôde vir, daí mudou totalmente a minha relação, entre nós lá, sabe, ficou muito mais aberta. (Professor B)

Os sujeitos, ao serem perguntados se a sua sexualidade foi questionada em algum momento na sua trajetória de formação e atuação profissional, responderam:

Já, já, na faculdade sim, no momento em que eu estava na faculdade sim. [...] de colegas assim que acabam

pensando que pode ser gay, é ou não é? É ou não é? [...] se tu não demonstras ser homem. Opa! aí tem alguma coisa estranha, né. Então não sei, eu acho que quando tu és professor, principalmente, quando estás trabalhando com criança, parece que em certas situações tu tens que demonstrar sim, que tu és homem, senão já vem aquele pensamento né, "mas homem trabalhando com criança, mas por que que é tão carinhoso, por que que é tão afetivo, porque que é tão...? Aí tem coisa". (Professor A)

Olha nunca vieram me perguntar isso, mas como eu comentei antes: tu desconfias às vezes da forma como te olhavam, o tipo de conversa às vezes bem superficial sabe, que mantinham comigo. (Professor B)

Já, principalmente, no curso de Pedagogia. Eu só fui saber disso porque aí o que aconteceu: eu agora estou noivo da minha colega de Pedagogia e aí depois né, quando a gente começou a namorar, ela me contou que as pessoas falavam e falam. (Professor C)

Nos episódios relatados, ficam evidentes as suspeições e desconfianças relativas à sexualidade desses professores, sobretudo, aquelas palavras não ditas que enredam dúvidas sobre uma possível homossexualidade. Sayão (2005) afirma que

a estreita relação e os modos como concebemos a masculinidade e a feminilidade com a sexualidade fazem parte desse contexto de representações culturalmente construídas e produzidas/reproduzidas nos diferentes espaços sociais" (p. 210).

Nesse contexto, importa notar que a sombra da homossexualidade projetada sobre esses professores é dissipada apenas no momento em que eles reforçam sua heterossexualidade, por meio da apresentação de namoradas às colegas de escola e/ou colegas de universidade. Essas representações emergem do alinhamento produzido entre sexo, gênero e sexualidade, cujo enfoque está voltado para

naturalizar, impor, sancionar, e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero (Rogério Diniz JUNQUEIRA, 2009, p. 375).

Nesse sentido, o questionamento e a implosão dessa linearidade despontam como elementos centrais nos cursos de formação profissional e continuada de professores/as, assim como o debate de tais aspectos emerge como crucial ao contexto escolar.

Considerações finais

Essa investigação nos possibilitou conhecer e analisar o caminho trilhado por homens na construção da docência na Educação Infantil, cujo trajeto é marcado por acolhimentos, suspeições, interdições, incertezas e resistências. A construção social e cultural da docência como uma profissão afeita às mulheres produziu e foi produzida em meio às representações que generificaram e generificam a profissão com atributos que constituem a feminilidade referente, os quais agenciam o afeto, o cuidado, o carinho, a sensibilidade e o amor maternal como requisitos naturalizados e colados à docência na Educação Infantil.

Nesse cenário, homens não são bem-vindos, visto que a masculinidade referente aciona qualidades como força, virilidade, agressividade e insensibilidade, as quais emergem em oposição àquilo que a EI privilegia. Todavia, a pesquisa apontou que, embora a família, amigos/as e professoras das escolas de EI suspeitem da competência dos homens para atuarem pedagogicamente com a faixa etária, alguns deles transgridem as normas, negociam, resistem e enfrentam as dificuldades e os problemas que emergem no decorrer da profissão escolhida. Desse modo, produzem rupturas e abrem brechas para que outras representações de masculinidade sejam acionadas e desacomodem as percepções da comunidade escolar acerca do tema. E mais: a presença desses professores na EI afirma e reafirma que as masculinidades são plurais e misturadas, constituídas em meio às necessidades, aos desafios e às condições de possibilidade que a docência corteja, recruta e produz na Educação Infantil.

Se as motivações que levam os homens a escolherem esse espaço profissional são distintas, também são distintos e múltiplos os desafios e as problemáticas que acompanham as suas trajetórias na EI. Além de começarem, ainda que lentamente, a ocupar os espaços profissionais culturalmente vinculados às mulheres, contribuindo para o rompimento das fronteiras que delimitam as profissões próprias para cada sexo, esses professores questionam a ordem de gênero que posiciona em polos opostos homens e mulheres. Eles perturbam a masculinidade referente, embaralham noções e, embora atuem, ainda, sob olhares de objeção, dúvida e suspeita, sua presença na EI faz despontar representações que tencionam estereótipos de gênero e de sexualidade na comunidade escolar.

Por fim, considerando as dificuldades para realizar a presente investigação, apontamos a urgência do debate que privilegie a desnaturalização das imbricadas relações entre gênero e formação profissional. Além disso, possível-

mente, o desafio central envolva a sexualidade docente e toda a miríade de suspeições que ela enreda. Nesse sentido, sugerimos que estudos que focalizam essa problemática sejam efetuados, uma vez que envolvem a formação profissional, a comunidade escolar e a sociedade de um modo geral.

Pensando assim, a complexidade da temática requer que estudos e pesquisas coloquem em cena outros marcadores sociais, perscrutando a docência na EI em relação à etnia, classe, orientação sexual, geração, deficiências, religião, entre outros. Tal cenário privilegia um horizonte em que a formação e atuação profissionais sejam escolhas garantidas a todas as pessoas, sem qualquer distinção, apontando que a Educação Infantil é um espaço receptivo às pessoas preocupadas com a educação das crianças.

Referências

- ALVES, Nancy Nonato de Lima. "Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização". In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu. Anais... Caxambu, out. 2006. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 16/04/2013.
- BANDEIRA, Eliel; DOMINGUES, Josiane V. "Entre malhas, sapatilhas e corpos esguios: as masculinidades do *ballet* clássico em Rio Grande". In: V CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Itajaí. Anais... Itajaí, 2010. p. 01-09. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/sulbrasileiro/vcsbce/paper/viewFile/2129/1028>. Acesso em: 16/04/2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edição 70, 1988.
- BRASIL. *Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde: dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos*. Brasília: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), 1996a.
- _____. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
- CARLOTO, Cássia M. "A chefia familiar feminina nas famílias monoparentais em situação de extrema pobreza". *Revista Virtual Textos e Contextos*, v. 4, dez. 2005. Disponível em: <http://migre.me/nnJTF>. Acesso em: 17/04/2013.

- CARRARA, Sérgio; HEILBORN, Maria Luiza. "Em cena, os homens... Dossiê masculinidade". *Revista Estudos Feministas*, v. 6, n. 2, p. 270-421, 1998.
- CARVALHO, Marília Pinto de. "Vozes masculinas numa profissão feminina". *Revista Estudos Feministas*, v. 6, n. 2, p. 406-424, 1998.
- CONNELL, Robert W. "Políticas da masculinidade". Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CRUZ, Lilian Moreira; SOUZA, Marcos L. de. "Corpo, gênero e sexualidade: uma análise no currículo do curso de pedagogia da UESB-Campus/Jequié-BA". In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS, Espírito Santo. Anais... Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/gepss/article/viewFile/3857/3072>. Acesso em: 23/04/2016.
- DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. "Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia". *Pro-Posições*, v. 19, n. 2, p. 99-109, mai./ago. 2008.
- DINIS, Nilson Fernandes. "Educação, relações de gênero e diversidade sexual". *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, mai./ago. 2008.
- FELIPE, Jane. "Afiml, que é mesmo o pedófilo?". *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006.
- FERREIRA, Taisa de Souza. *Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.
- GIFFIN, Karen. "A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico". *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 10, n. 1, p. 47-57, 2005.
- GOELLNER, Silvana V. "A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade". *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010.
- GONZATTO, Marcelo. "Por que apenas 2% dos estudantes querem seguir a carreira de professor?" *Zero Hora*, 2012. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/19,0,3916142,Por-que-apenas-2-dos-estudantes-querem-seguir-a-carreira-de-professor.html>. Acesso em: 07/05/2013.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico. Famílias e domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. p. 1-203.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas da Educação Básica*. Brasília, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_

- educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2014.zip. Acesso em: 21/04/2016.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas da Educação Básica*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 12/10/2014.
- ISPER. Relação anual de informações sociais – RAIS. *Informações para o sistema público e emprego e renda*. Ministério do Trabalho, 2014. Disponível em: http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_isper/index.php. Acesso em: 21/04/2016.
- JAEGER, Angelita Alice. *Mulheres atletas da potencialização muscular e a construção de arquiteturas corporais no fisiculturismo*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- JENSEN, Jytte Juul. “Homens em serviços de cuidado de crianças – um artigo para discussão”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HOMENS NO CUIDADO DE CRIANÇAS: VISANDO UMA CULTURA DE RESPONSABILIDADE, DIVISÃO E RECIPROCIDADE ENTRE GÊNEROS NO CUIDADO DE CRIANÇAS. Ravenna. Anais... Ravenna, Itália, 1993. p. 21-22.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Introdução – Homofobia nas Escolas: um problema de todos”. In: _____ (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- KIMMEL, Michael. “Sobre Masculinidad: Nuevos Aportes”. *Revista Géneros*, ano 1, n. 3, p. 54-62, mai. 1994.
- MARTINS, Antônio M.; RABELO, Amanda O. “A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério”. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6167-6176.
- MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. “Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 809-840, set./dez. 2008.
- MEYER, Dagmar Estermann. “Gênero e Educação: teoria e política”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-27.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- RABELO, Amanda Oliveira. *A figura masculina na docência do ensino primário: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro – Brasil*

- e Aveiro – Portugal. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal.
- _____. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária”. *Revista Lusófona de Educação*, v. 15, n. 15, p. 163-173, 2010.
- RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. “A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas”. In: FAZENDO GÊNERO – DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9., Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2010. p. 01-09. Disponível em: <http://goo.gl/2rqbMs>. Acesso em: 20/02/2014.
- RIBEIRO, Fabiana. “Brasil é país com maior número de domésticas no mundo”. *O Globo*, Rio de Janeiro, 09/01/2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/brasil-pais-com-maior-numero-de-domesticas-no-mundo-7237845>. Acesso em: 15/02/2013.
- SABO, Donald. “O estudo crítico das masculinidades”. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brønstrup (Orgs.). *Gênero plural*. Curitiba: EDUFPR, 2002. p. 33-46.
- SARMENTO, Teresa. “Correr o risco: ser homem numa profissão ‘naturalmente’ feminina”. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA – SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: REFLEXIVIDADE E AÇÃO, 5., 2002. Anais... Braga, Portugal, 2002.
- SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; GAVA, Thais. “Gênero e Sexualidade nos currículos de Pedagogia”. In: FAZENDO GÊNERO – DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9., 2010, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2010. p. 01-10.

[Recebido em 07/06/2015,
reapresentado em 26/05/2016
e aprovado em 16/08/2016]

Masculinities and Teaching in Early Childhood Education

Abstract: *This research analyzes gender relations and the construction of male teaching in early childhood education, comprising of how male teachers are chosen and integrated in this stage of school education. The theoretical anchor is supported by Gender Studies, and the research approach is qualitative. We interviewed three male teachers from different municipalities of Rio Grande do Sul state, who were working in early childhood education schools. The analysis*

showed that men face difficulties by choosing this profession, which is standardized as being for females. In spite of this fact, some men resist, negotiate, and keep working in this activity, demonstrating that masculinities are multiple and plural, built through the challenges and possibilities that teaching in early childhood education produces.

Key words: *gender, masculinities, teaching, early childhood education.*

Angelita Alice Jaeger (angelita@ufsm.br) possui licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria e mestrado em Ciência do Movimento Humano pela mesma universidade. É doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com doutorado Sanduíche na Universidade do Porto/PT, e faz pós-doutoramento na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. É professora adjunta do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, onde lidera grupo de estudos e pesquisas sobre diversidade, corpo e gênero. Seus interesses de pesquisa são cultura, representações de corpo, relações de gênero e sexualidades, práticas corporais e esportivas e processo de envelhecimento.

Karine Jacques (karinejhentges@gmail.com) possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); especialização em Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e graduação no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trabalha como Analista Pedagoga na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE/RS). Tem experiência na área da Educação, atuando nos seguintes temas: gênero, masculinidade, docência masculina e educação infantil.