



“EU ACHO ESTRANHO!” COMPREENSÕES DA PRESENÇA DE PROFISSIONAIS HOMENS EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

**“I think it’s weird!” Understandings of the presence of male professionals in
intercultural contexts of Early Childhood Education**

Lenira **HADDAD**

Doutora em Educação
Universidade Federal de Alagoas
Maceió, Alagoas, Brasil

lenirahaddad@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3588-2846> 

Claudia Denise Sacur **MARQUES**

Graduada em Pedagogia
Universidade Federal de Alagoas
Maceió, Alagoas, Brasil


claudia.marques@cedu.ufal.br

<https://orcid.org/0000-0002-2903-4955> 

Luciano Henrique da Silva **AMORIM**

Doutorando em Educação
Universidade Federal de Alagoas
Maceió, Alagoas, Brasil

luciano.amorim@cedu.ufal.br

<https://orcid.org/0000-0002-3588-2846> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa mais ampla que visou investigar as compreensões da prática pedagógica em educação infantil (EI) a partir de videogravação. A referida pesquisa utiliza o método *Sophos* que combina a apresentação de filmes do cotidiano da EI de contextos contrastantes e sua discussão em grupos focais (GF), formados de pessoas ligadas ao campo de investigação. O estudo se inspira na pesquisa de Jensen e envolveu a edição de dois filmes do cotidiano da educação infantil, no Brasil e na Dinamarca, e sua exibição a vários GF. Para este artigo, foram alvo de análise, à luz das teorias de gênero, as compreensões da presença de profissionais homens, a partir das discussões ocorridas em sete GF realizados no estado de Alagoas. Os resultados indicam que a presença masculina na EI ainda provoca reações de estranhamento, revelando poder do método ao colocar em confronto experiências distintas, familiar (brasileira) e estrangeira (dinamarquesa).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Gênero. Presença masculina na Educação Infantil.

ABSTRACT

This article presents the partial results of a broader research that aimed to investigate the understandings of pedagogical practice in early childhood education (ECE) from video recording. This research uses the *Sophos* method, which combines the presentation of daily ECE films from contrasting contexts and their discussion in focus groups (FG), formed by people linked to the research field. The study is inspired by Jensen's research and involved the editing of two daily films of early childhood education, in Brazil and

¹ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo auxílio financeiro concedido a essa pesquisa.

Denmark, and their exhibition to several FG. For this article, the comprehension of the presence of male professionals, based on the discussions that took place in seven FG held in the state of Alagoas, was analyzed in the light of gender theories. The results indicate that the male presence in IS still provokes reactions of strangeness, revealing the power of the method when confronting different experiences, familiar (Brazilian) and foreign (Danish).

KEYWORDS: Early Childhood Education. Gender. Men in Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo² apresenta os resultados parciais de uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Alagoas, no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, no período de 2015 a 2019³, intitulada *Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação* (HADDAD, 2018). A referida pesquisa teve como objetivo investigar as compreensões das práticas pedagógicas de educação infantil a partir da apresentação de dois filmes sobre o cotidiano de duas instituições de EI de dois países distintos, Brasil e Dinamarca, e sua discussão em Grupos Focais (GF) constituídos de diferentes perfis de profissionais ligados à área da educação infantil. Trata-se de uma replicação da pesquisa realizada por Jensen (2011, 2017) que buscou compreender a profissão do/a pedagogo/a em uma perspectiva internacional, envolvendo a filmagem de práticas pedagógicas de educação infantil na Dinamarca, Inglaterra e Hungria. Ambas as pesquisas utilizam o método *Sophos - Second Order Phenomenological Observation Scheme* (Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem), desenvolvido e testado por duas dinamarquesas (HANSEN; JENSEN, 2004) no contexto da pesquisa *Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions*, coordenada por Claire Cameron e Peter Moss (CAMERON e MOSS, 2007), ocasião em que os três filmes foram produzidos. Em *Sophos*, o foco recai nas observações de segunda ordem, o que significa que o filme em si não é o objeto de estudo, mas o que desencadeia de reflexão nos participantes dos grupos focais, aqui denominados 'observadores'. Tal método, inspirado na clássica pesquisa etnográfica de Tobin, Wu e Davidson (2008), *Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos*, foi especialmente projetado para pesquisadores que estão à procura de *insights* sobre o entendimento, consciente ou inconsciente, de grupos selecionados sobre uma prática particular e seus ideais.

² O artigo é uma revisão ampliada do Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia de uma das autoras que foi bolsista de PIBIC durante todo o período de realização da pesquisa (SACUR, HADDAD; AMORIM, 2019).

³ A referida pesquisa contou com a consultoria da dinamarquesa Jytte Juul Jensen ao longo de todo o período.

Conforme Tobin e Davidson (1990), a utilização de videogravação é uma abordagem polivocal que possibilita que as vozes dos participantes sejam escutadas, valorizadas e transmitidas no texto, de modo a estimular discursos amplos entre profissionais, pesquisadores e sujeitos, criando diferentes perspectivas. Características de ambos os métodos que se utilizam de filmes para obter compreensões sobre a prática pedagógica em educação infantil, assim como semelhanças e diferenças entre eles são apresentadas em Haddad (2019).

Um dos objetivos comuns aos dois métodos é transformar o exótico em familiar e tornar o familiar exótico. O exótico é atribuído à prática estrangeira⁴ que, ao ser confrontada com a prática que os sujeitos estão familiarizados, funciona como uma forma de espelho reflexivo e autocrítica cultural (TOBIN; WU; DAVIDSON, 2008; TOBIN; HSUEH, 2007). Em *Educação infantil em três culturas*, os pesquisadores esperavam que os participantes da pesquisa (professores, gestores e pais) encontrassem algo familiar, atrativo e útil nas instituições estrangeiras: japonesas, chinesas e americanas. Em outras palavras, pretendiam que a leitura sobre a realidade de sua própria cultura, ao lado das estrangeiras, encorajasse “um processo de desfamiliarização cultural, uma realização da arbitrariedade essencial e limite cultural de práticas e crenças vistas como certas” (TOBIN; WU; DAVIDSON, 2008, p. 19). Em *Sophos*, espera-se que o confronto de culturas contrastantes estimule um “segundo nível de discurso reflexivo”, um aspecto originário da pesquisa de Tobin e colaboradores que Hansen e Jensen (2004) buscam ressaltar, para identificar concepções, ideias e compreensões de valores que são centrais à prática pedagógica dos observadores e são difíceis de serem comunicados com os instrumentos tradicionais da pesquisa qualitativa (HADDAD, 2019).

O termo intercultural presente no título deste artigo se apoia no argumento de Tobin, Wu e Davidson (2008, p. 18) de tornar sua pesquisa mais intercultural e menos transcultural à medida que contém “interpretações japonesas, chinesas e norte-americanas sobre eles mesmos e sobre o outro”. No caso da nossa pesquisa, as discussões contemplam a perspectiva de ambas as culturas, à medida que contém interpretações brasileiras sobre nós mesmos e sobre o outro (a Dinamarca), a partir do confronto com esse outro.

Na edição brasileira da pesquisa muitos temas foram gerados nas discussões dos grupos focais. No entanto, algumas cenas, especialmente as que retratavam a presença masculina no filme dinamarquês, seja na figura de pais ou de pedagogos, revelaram o

⁴ Tanto na pesquisa de Tobin e colaboradores quanto na pesquisa de Jensen a opção foi o confronto com duas práticas estrangeiras, em nossa pesquisa optou-se por apenas uma.

efeito exótico, não familiar, do filme dinamarquês, causando reações adversas na maioria das observadoras, em forma de incômodo, estranheza ou inquietação. Para efeito deste artigo, nos limitaremos a trazer para o debate as reações causadas pela presença de profissionais do sexo masculino que figuram no filme dinamarquês, procurando responder **como a presença de profissionais homens impactou as participantes da pesquisa?** Ao perseguir essa pergunta, busca-se trazer elementos dos discursos para refletir sobre as compreensões que as observadoras têm sobre a docência masculina no ambiente de educação infantil.

O artigo está dividido em três seções além da introdução. A primeira aborda sobre o gênero como categoria de análise para fundamentação teórica; a segunda apresenta a pesquisa, os procedimentos metodológicos e os contextos de educação infantil dinamarquês e brasileiro; e a terceira analisa, a partir das vozes das observadoras participantes da pesquisa, questões acerca da presença masculina em contextos de educação infantil.

GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

Para este artigo, a categoria gênero foi a selecionada para aprofundar a pesquisa sobre a presença de profissionais do sexo masculino na educação infantil, procurando revelar as crenças, princípios e valores que estão por trás das sensações e reações das participantes que abordaram e discutiram essa temática.

Para abordar a categoria gênero, nos apoiamos em referências teóricas de especialistas nacionais, tais como Louro (1995, 1999, 2000), Bento (2011) e Miskolci (2012). Um dos conceitos sobre gênero é que esta é uma categoria útil de análise histórica articulada às categorias de classe e raça, submersa nas instituições sociais que surge no contexto de construção social e histórica dos sexos (SCOTT, 1995).

É a partir da “segunda onda” do feminismo que o debate vai se voltar para as construções teóricas mais propriamente, problematizando o conceito de gênero. É no contexto de manifestações e contestação contra as teorias universais, discriminação e segregação das minorias, valores tradicionais, descontentamento político e social, que os movimentos feministas ressurgem não só em marchas e protestos, como também na literatura. Estudiosas feministas mostram como as mulheres da classe trabalhadora vão ocupando gradativamente a esfera pública, tanto nas fábricas, oficinas como também em escritórios, lojas, hospitais e escolas, e também denunciam a sua ausência nas ciências e nas artes.

Os primeiros estudos referentes à história, literatura e psicologia da mulher passaram a ser reconhecidos como referências de caráter político, problematizando e subvertendo a objetividade e neutralidade acadêmicas no sentido de transformar as pesquisas nos seus próprios interesses para a emancipação feminina.

O conceito de gênero é ressignificado por Joan Scott (1995) no contexto dos estudos sociais e históricos, a partir dos anos 1970, quando passa a usar o termo *gender* distintivamente de *sex* como forma de contestar o determinismo biológico e resolver questões relacionadas às desigualdades entre mulheres e homens. Era preciso buscar explicações para as diferenças (feminino e masculino) sem ser através das diferenças biológicas. Destaca-se aqui que a autora não se apresenta como a pioneira na utilização desta categoria de análise, até por que, a tensão entre os estudos feministas sobre os termos mulheres, sexo e gênero também se acirrava à época. Contudo, ao dar maior visibilidade a esta categoria, para além do universo feminino e nas análises históricas da humanidade, colaborou para ampliar seu uso para outras áreas das ciências humanas.

O conceito gênero aparece na busca intencional de destacar a construção social e histórica acima das características biológicas e compreender como as características sexuais são representadas, produzidas e valorizadas na prática social daquilo que se compreende do que é feminino e masculino numa sociedade em determinado momento histórico. Dessa forma, gênero pode ser entendido como elemento constitutivo da identidade dos sujeitos, entendendo que essas identidades são plurais, não fixas e que podem ser contraditórias, superando a ideia de papéis sociais designados a partir do seu corpo e sexo.

Em *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, Guacira Lopes Louro (2000) explica que as identidades sociais (sexuais, gênero, raça, classe etc.) são múltiplas, tendo o caráter instável, histórico e plural. Os corpos são constituídos pela identidade num processo em que a cultura o define assim como o altera continuamente à medida que o tempo passa. As variadas imposições culturais definem como os corpos se adequam por meio de critérios morais, estéticos e cuidados atribuídos a homens e mulheres, diferenciando-os não só corporalmente, mas também pelos gestos e comportamentos.

Na nossa sociedade ocidental e colonizada, as normas sociais e culturais se impõem a todos os sujeitos sem ter um olhar singular e se moldam como ordem e determinação a ideais constituídos na tríade das "leis hétero", conforme Miskolci (2012, p. 43) esclarece: **heterossexismo**, pressupondo que todos são heterossexuais;

heterossexualidade compulsória, impondo o modelo das relações amorosas ou sexuais entre sujeitos do sexo oposto; e a **heteronormatividade**, fundada no modelo heterossexual familiar e reprodutivo. Esses mecanismos foram desenhados para serem concebidos como “naturais” e universais. Assim, conforme Bento (2011, p. 552)

Nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade.

Histórica e culturalmente, à mulher foram atribuídas as funções de educar e cuidar dos filhos e filhas no espaço privado de modo que isso passou a ser assimilado e legitimado pela sociedade. Assim, o magistério passou a ser representado como se fosse uma “extensão da maternidade e do lar”, em que a mulher tinha a vocação para cuidado doméstico pressupondo um instinto maternal inato (LOURO, 1999).

As desigualdades de gênero são configuradas por uma norma estabelecida historicamente em que a referência é o homem branco, heterossexual, de classe média e cristão, excluindo todos aqueles que não se enquadram nesse padrão. Louro (2000) demonstra que:

É fácil concluir que nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição das diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do ‘outro’, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma - que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens (LOURO, 2000, p. 12).

Assim, enquanto categoria de análise e histórica (SCOTT, 1995), gênero permite problematizar as dimensões a respeito da história das mulheres e dos homens, as suas relações e desigualdades e também é utilizada como uma ferramenta política (LOURO, 2000). Para este artigo, será um importante conceito para compreender a presença masculina na Educação Infantil.

A presença de homens na Educação Infantil é um tema ainda pouco discutido na academia brasileira, embora ultimamente o debate tenha ampliado. As principais reflexões provocadas nas produções acadêmicas são geralmente sobre os impactos que a presença masculina causa quando um homem assume o cargo de professor ou auxiliar de bebês e crianças.

Bonifácio (2019), em sua dissertação, traz um mapeamento sobre o que ele se refere como “docência masculina” na educação infantil e podemos verificar que as produções acadêmicas que abordam o tema se concentram na região sudeste do Brasil. As pesquisas analisam temáticas referentes à trajetória do professor, sua inserção e atuação nas instituições de EI, sobre a feminização do magistério, a identidade docente e as relações de gênero.

Essas produções são elaboradas por homens e mulheres e seus interesses em investigar esse tema estão associados à ausência de professores do sexo masculino na EI, à identidade e motivos de escolha dessa profissão, às experiências de estágio em EI, do porquê os homens serem vistos como inadequados para a profissão. Incluem também questões como a inquietação e receios provocados pela presença masculina e debates dos papéis de gênero, a compreensão da identidade do docente masculino e a necessidade de ampliar o debate sobre o ingresso e permanência de professores homens na EI e questões relacionadas a gênero (AGUIAR, 2017; BONIFÁCIO, 2019).

Numa perspectiva internacional esse debate remonta à década de 1970, quando os papéis sexuais de homens e mulheres foram amplamente discutidos nas sociedades ocidentais. Esse debate foi retomado com os trabalhos da Rede Europeia de Atendimento Infantil (European Commission Childcare Network) no período de 1986-1996, sob a coordenação de Peter Moss, sugerindo estratégias e medidas para envolver os homens na educação infantil (ROHRMANN, 2019). Uma das produções pioneiras nessa temática foi o texto da dinamarquesa Jytte Juul Jensen “Men as worker in childcare services” (Homens como trabalhadores em serviços de atendimento infantil), publicado originalmente em 1988 e que serviu como base para um documento de discussão (Discussion paper) publicado pela Rede em 1996 (JENSEN, 1996).

Os países escandinavos foram pioneiros na adoção de medidas para aumentar o número de homens nos serviços voltados ao cuidado e educação da criança. Quando em 1995 a Rede publicou as 40 metas de qualidade para os serviços de cuidado e educação infantil, estipulando na meta 29 que em 2005 20% dos profissionais deveriam ser do sexo masculino, a Dinamarca já apresentava o maior índice de homens em instituições de educação infantil (5%), seguido pela Finlândia (4%) e Suécia (3%) (VANDENBROECK; PEETERS, 2008).

A PESQUISA

Metodologia

A edição brasileira da pesquisa foi contemplada com a produção de dois filmes de 30 minutos cada, baseados na prática educativa de um dia de um grupo de crianças em instituições de educação infantil, um no município de Aarhus (Dinamarca) e outro no município de Maceió, AL (Brasil). As cenas videogravadas nas instituições referem-se a situações específicas do cotidiano de educação infantil, tais como: comer, vestir-se ou ser trocado, ir ao banheiro, lavar as mãos, situações de brincadeiras livres iniciadas pelas crianças e situações organizadas pelo adulto. Todos os envolvidos na pesquisa preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tanto os participantes dos grupos focais como os atores sociais que figuram nos filmes. No caso das crianças do filme brasileiro, além do TCLE assinado pelos pais do grupo de crianças filmado, houve a formalização do Termo de assentimento da criança, por meio de uma reunião da pesquisadora com as crianças e a respectiva professora, explicando sobre a pesquisa e a filmagem e apresentando a cinegrafista.

A instituição escolhida no Brasil foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Maceió que atendia crianças de 3 a 5 anos em regime parcial. O foco da filmagem foi uma turma de crianças de 4 e 5 anos e uma professora responsável pela turma.

Em relação à instituição na Dinamarca, foi escolhido um centro infantil de idades integradas do município de Aarhus que atendia uma turma de crianças menores de 3 anos e duas turmas de crianças de 3 a 5 anos. A presença de três pedagogos homens, um em cada turma de crianças, foi um dos fatores que influenciou na escolha desta instituição. A filmagem acompanhou uma turma de crianças bem pequenas e uma pedagoga (Carla) e uma turma de crianças maiores e um pedagogo (Mark). Assim, os cinegrafistas tinham a incumbência de seguir esses dois profissionais durante uma manhã, no caso da experiência brasileira, e durante um dia, no caso da experiência dinamarquesa. Em ambos os contextos, as instituições são públicas e consideradas mais comuns na sua realidade local, ou seja, os centros infantis de idades integradas e período integral é a tipologia predominante na Dinamarca e a pré-escola de período parcial é o tipo de instituição mais frequente na cidade de Maceió no tempo em que essa pesquisa foi realizada.

O Grupo Focal (GF) nesta pesquisa é um procedimento metodológico utilizado na busca por identificar as compreensões que as participantes do grupo têm sobre a prática pedagógica de EI. Essas compreensões são explicitadas a partir da troca de pontos de vista e opiniões sobre o que observaram nos filmes.

Na pesquisa mais ampla os dois filmes foram exibidos a 13 GF, sendo que dois foram pilotos. Para este artigo, foram alvo de análise, as discussões ocorridas em sete GF realizados no estado de Alagoas, totalizando 31 participantes, correspondendo aos seguintes perfis: (2) estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL e membros do GPEIDH; (3) professores de centros de educação infantil de três municípios do interior de Alagoas; (1) gestores (diretora e coordenadoras pedagógicas) de um centro de educação infantil; (1) estudantes em formação inicial do curso de Pedagogia da UFAL.

Todas as sessões de GF foram videogravadas e depois transcritas. Após a leitura de cada transcrição, foi realizada uma análise dos GF identificando os temas gerados nas discussões e organizados no programa NVivo 12 (Microsoft). Conforme mencionado na introdução deste artigo, a presença masculina na instituição dinamarquesa foi um dos temas que causou estranhamento, suscitando ricas discussões. Isso porque no referido filme a presença masculina é expressiva, seja na figura de pedagogos, como também dos pais homens ao deixar seus filhos naquela instituição de educação infantil. Por esse motivo, traremos para discussão apenas as cenas do filme dinamarquês que desencadearam as discussões.

A apresentação mais detalhada da pesquisa, assim como o resumo do filme dinamarquês encontra-se em HADDAD (2020).

Contexto dos territórios

Dinamarca

A Dinamarca é um país europeu que se insere no sistema nórdico de bem-estar social, internacionalmente reconhecido pelo seu alto nível de qualidade na educação, e também por ser um dos países com maior igualdade na distribuição de renda. É um país composto por 5 regiões e 98 municípios com um sistema descentralizado. Os serviços de cuidado e educação infantil vinculam-se ao Ministério da Criança e dos Assuntos Sociais e abrangem centros infantis de idades integradas (6 meses aos 6 anos)

e idades separadas: creches com crianças de 6 meses a 3 anos e jardins de infância de 3 a 6 anos de idade, além de creches domiciliares (JENSEN; HADDAD, 2018).

A universalização do acesso a todas as crianças tem sido ampliada desde meados da década de 1960 (HADDAD, 1997). Em 2017, o índice de cobertura chegou a 98% das crianças de um a seis anos de idade. Os centros de educação infantil dinamarqueses são públicos em sua grande maioria e administrados pelas autoridades municipais. Funcionam de segunda a sexta-feira, em período integral, das 6h30 às 17h em média (WINTHER-LINDQVIST; SVINTH, 2018)

A Dinamarca tem uma forte tradição de democracia e participação social e o conceito de aprendizagem está relacionado à vida cotidiana das crianças e suas relações, integrando o cuidado e educação e considerando o seu bem-estar (BROSTRÖM et al., 2015). De acordo com Schreyer e Oberhuemer (2017), os serviços voltados à educação da infância, em cooperação com a família, têm a incumbência de criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento, bem-estar e autonomia das crianças e um dos objetivos exigidos consiste em oferecer-lhes possibilidade de participação nas decisões, assumindo as responsabilidades em conjunto, destacando habilidades fundamentais da democracia.

O profissional que atua diretamente com as crianças é o/a pedagogo/a que apresenta uma identidade profissional distinta do/a professor/a presente na maioria dos países. Esse profissional tem uma formação específica em nível superior que o habilita a trabalhar com diferentes idades entre crianças, jovens e adultos e atuar não apenas na área da educação da infância, mas também no serviço social e saúde, além de atuar como diretores dos centros na relação e estrutura horizontal de liderança (JENSEN; HADDAD, 2018). Sua ação pedagógica na EI é complexa, pois deve ter a capacidade de observar, compreender, analisar e refletir as situações no cotidiano da criança, respeitando-a como um ser ativo, competente e único. A criança é o centro da ação pedagógica e a brincadeira é um aspecto fundamental para o desenvolvimento das capacidades sociais, da linguagem e imaginação. Jensen (2011) relata a complexidade dessa habilidade prática para lidar com situações novas e inusitadas diariamente. Para além da brincadeira, outro aspecto relevante é o ambiente dos centros infantis valorizando o espaço ao ar livre em contato com a natureza.

Seguindo a tendência da maioria dos países industrializados, a presença de profissionais do sexo feminino ainda é predominante, embora apresente uma taxa de pedagogos homens maior que a tendência mundial. De acordo com Peeters, Rohrmann e Emilsen (2015), somente a Noruega, Dinamarca e, mais recentemente a Turquia,

ultrapassam o índice de 5% da presença de homens atuando na EI; na maioria dos países, esse índice está entre 1% e 3% ou até abaixo. Mesmo assim, é uma proporção baixa comparada à meta de 20% proposta há um quarto de século pela Rede Europeia de Atendimento Infantil, já mencionada.

Tabela 1: Pedagogos e assistentes de pedagogo do sexo masculino como uma porcentagem de todo o pessoal em diferentes tipos de centros.

	Assistentes	Pedagogos
Centros infantis, 0 a 3 anos de idade	9%	2,3%
Jardins de infância, 3 a 6 anos de idade	13%	6,3%
Centros de idades integradas, 0 a 6 anos de idade	13%	6,9%

Fonte: Estatística Dinamarquesa – BUPL (2014), apud Jensen (2017, p. 78).

Embora o recrutamento de pedagogos do sexo masculino tenha sido colocado na agenda política no início da década de 1990, seguida de várias iniciativas e campanhas para atrair homens nesse campo profissional, é muito difícil mudar o preconceito de gênero enraizado no campo da educação da criança pequena, afirma Jensen (2017). Por essa razão, a reforma do curso de Pedagogia ocorrida em 2014 colocou o gênero como uma questão curricular, de forma que todos os alunos possam aprender sobre questões de gênero. Outra iniciativa recente citada pela autora refere-se a um projeto levado a cabo por cinco municípios que têm se empenhado em atrair e manter pedagogos homens nos centros de educação infantil. Essas experiências foram reunidas em um *handbook*⁵ para inspirar outros municípios. Ambos, o projeto e a publicação, foram financiados pelo antigo Ministério da Criança, Educação e Igualdade de Gênero.

Alagoas

Se visitarmos os Centros Municipais de Educação Infantil nos municípios de Alagoas, podemos visualizar a escassez de professores do sexo masculino a atuar nessa etapa da educação básica, bem como de estudantes do sexo masculino nos cursos de Pedagogia.

Alagoas está localizada na região do Nordeste do Brasil e é dividida em 102 municípios. As condições socioeconômicas encontram-se entre as mais desfavorecidas do país, pois o estado ocupa o último lugar no ranking nacional de avaliação do Índice

⁵ A publicação está em dinamarquês e pode ser traduzida como Diversidade e Homens: Inspiração para trabalhar com diversidade e igualdade de gênero em centros de educação infantil (Wohlgemuth & Hviid, 2016).

de Desenvolvimento Humano – IDH (IBGE, 2010) e ocupa o 6º lugar em homicídios e crimes, com uma crescente de 0,9% nos últimos três anos, de acordo com o Atlas da Violência (IPEA, 2019). Destacamos aqui o fato de que a operacionalização da violência orbita o universo de jovens homens entre 15 e 29 anos, negros e pobres, dados estes também evidenciados no Atlas. Além disso, os índices de analfabetismo ainda são os mais expressivos comparados ao resto do país, segundo a PNAD Contínua Educação 2016-2018 (PNAD, 2019).

Embora amparado pela Constituição Federal de 1988, no que tange à garantia do direito à educação, ao acesso e qualidade do ensino, o contexto educacional de Alagoas desenvolveu-se por meio de desigualdades sociais econômicas, o que levou uma quantidade elevada da população a não conseguir concluir a escolarização básica, afetando grupos econômicos, sociais, étnicos e raciais desfavorecidos.

A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, é gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos. A Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas em espaços institucionais não domésticos (públicos ou privados), atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade. Em 2019, 37,7% das crianças de zero a três anos estavam matriculadas em creche e 62,2% das crianças de quatro e cinco anos estavam matriculadas na pré-escola, totalizando 131.619 matrículas no estado de Alagoas (INEP, 2020).

A Tabela 1 mostra a evolução da participação masculina na docência em educação infantil ao longo de 10 anos. Embora registre-se uma leve ascensão, a participação masculina ainda não atingiu 4% do total de docentes nessa etapa da educação básica.

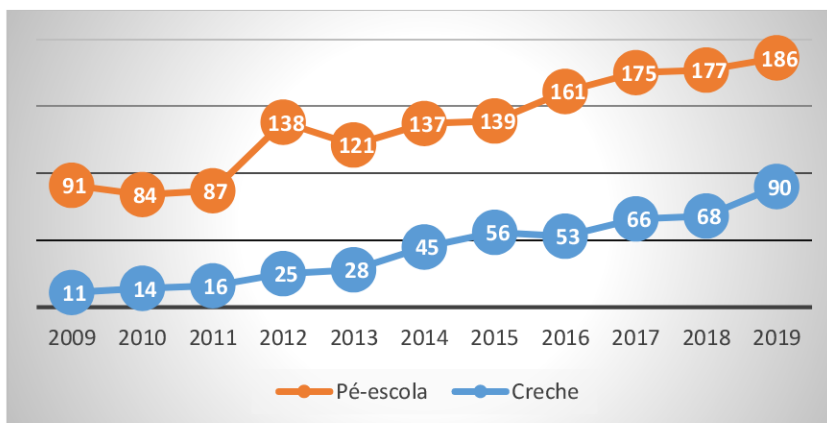
Quadro 1: Docentes na Educação Infantil em Alagoas, por sexo, no período de 2009 a 2018.

Ano	Feminino	%	Masculino	Total	%
2009	3.680	97,6	91	3.771	2,4
2010	3.909	97,9	84	3.993	2,1
2011	4.158	98,0	87	4.245	2,0
2012	4.401	97,0	138	4.539	3,0
2013	4.375	97,3	121	4.496	2,7
2014	4.279	96,9	137	4.416	3,1
2015	4.231	96,8	139	4.370	3,2
2016	4.394	96,5	161	4.555	3,5
2017	4.576	96,3	175	4.751	3,7
2018	4.619	96,3	177	4.796	3,7
2019	4.633	96,1	186	4.819	3,9

Fonte: INEP (2009-2019).

Quanto à distribuição dos docentes por tipo de instituição de EI, observa-se que a pré-escola concentra maior número de docentes do sexo masculino comparativamente à creche, conforme pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1: Docentes do sexo masculino por creche e pré-escola.



Fonte: INEP (2019).

Esses dados revelam elementos da conjuntura nacional acerca do quadro de profissionais que exercem atividades com a educação de infância e que dentre tantos marcadores sociais o gênero se apresenta como um dos elementos mais díspares entre as realidades analisadas. Portanto, os passos iniciais dados na pesquisa evidenciam uma necessidade de aprofundamento em determinados assuntos, dentre eles a presença/ausência masculina como objeto central deste trabalho.

UM OLHAR SOBRE A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No filme *Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas* (HADDAD; JENSEN, 2017), a presença masculina foi notada pelas observadoras participantes da pesquisa de formas diversas: pelas ações de pais homens levando seus filhos bebês à instituição e conversando com os respectivos pedagogos e pedagogas; pelo considerável número de profissionais do sexo masculino (pedagogos e assistentes de pedagogo) que aparecem no filme, bem como seus modos de estar, se vestir e se relacionar com a criança. Para efeito desse artigo privilegiamos as temáticas voltadas à presença de profissionais homens, ilustrando as cenas que desencadearam as discussões e a natureza (tensões) dessas discussões.

Para isso, exercendo a audiência dessas vozes apresentadas pelas nossas observadoras, destacamos de forma mais concisa algumas ideias-força que acompanham seus enunciados: questões que envolvem os contextos de educação infantil e a lógica da maternidade, em um primeiro momento, seguido dos destaques sobre corpo, estética e cuidado nas práticas dos pedagogos homens, sendo estes elementos apresentados nos dois subtópicos a seguir.

Entre contextos de EI e a lógica da maternidade

Aqui foram reunidas as narrativas que remetem à presença/ausência de homens como profissionais do cuidado e educação da criança pequena em associação à uma ideologia que concebe a docência como algo maternal. As discussões não são desencadeadas por uma cena em específico, mas em função da presença expressiva desses profissionais que, conforme já relatado, compõem um quadro de três homens, um em cada turma de crianças, sendo que Mark figura como o protagonista (ou ator social) da filmagem da turma de crianças de 3 a 5 anos.

E também presença de professores no ambiente, professores homens. Foi o que me chamou atenção (GF5).

a primeira coisa que eu notei em comparação com a instituição aqui do Brasil, é que lá tem homens também mais do que aqui, que trabalha, que lida com a criança e com bastante paciência. Eu acho que é até melhor do que as mulheres (GF10).

existe tabu, existe uma certa resistência em relação à figura masculina [referindo-se à ausência de professores homens na experiência brasileira] (GF3).

Observa-se a demarcação discursiva sobre as diferentes culturas orientando a presença/ausência de professores do sexo masculino. A presença masculina na educação infantil é percebida como um outro estranho ao que é familiar, esperado e geralmente aceito.

A associação a um papel maternal se dá na necessidade de explicar o espanto, a estranheza, conforme verifica-se nesse diálogo entre as gestoras do GF5 de um município do interior de Alagoas.

- Porque a educação infantil ainda é muito materna. A gente percebe que a maioria são mulheres nesse papel da educação infantil no Brasil, é muito voltado para a mulher. Aqui temos um professor, temos dois. Dois professores, mas no município, a instituição é pioneira nisso aí. Foi bem no início. Nós vivenciamos um processo bem de resistência dentro da própria instituição. Como é que você vai permitir que um professor ensine crianças? E ali a gente via o contrário, muitos professores.

- A naturalidade.

- Porque ainda se enfrenta esse preconceito, ainda tem muito preconceito relacionado a isso.

- Acredito que o próprio histórico da educação infantil no Brasil, ele deixa isso aí. Por que, como é que surgiu a educação infantil? Toda essa questão da mulher, de toda essa **maternidade da educação infantil, dessa assistência**. Eu acho que é o que justifica o fato da presença de tantas mulheres ainda na educação infantil, considerando também essa história da educação infantil (GF5).

De um lado, tem-se a indicação dos elementos históricos que determinariam um campo de trabalho exclusivamente feminino: “mulher”, a “maternidade” e a “assistência”. De outro lado, uma experiência de recrutamento de homens como profissionais é citada como pioneira, ainda revestida de fortes resistências e preconceitos vivenciados internamente pelo fato de ocuparem um lugar considerado ilegítimo: “Como é que você vai permitir que um professor ensine crianças?”

Essa visão é confirmada pelo grupo de professoras do mesmo município.

- Porque a visão da educação infantil, é de que o **cuidar é responsabilidade da mãe** e não do pai, não da família, não da sociedade. É da mãe. E tem outro agravante aí. Desde o início a educação infantil é **assistencialista**. A gente está focada na aprendizagem da criança, com o desenvolvimento da Constituição para cá. Então essa visão de só ter professoras na sala de aula porque remete à **mãe**. Então muita coisa está mudando ainda e a gente está acompanhando essas mudanças. (GF6)

A atribuição da responsabilidade sobre o cuidado da criança exclusivamente à mãe, excluindo os demais atores: pai, família e sociedade, seria a marca assistencialista que pautou a educação infantil desde os seus primórdios. O contraponto estaria no foco na aprendizagem da criança, como a marca do avanço, dada pela Constituição, que mobilizaria mudanças.

A experiência dinamarquesa contrasta com a realidade brasileira não apenas em função da presença expressiva de profissionais homens assumindo o cuidado e educação da criança, mas por fazê-lo com “*naturalidade*” e não generificada.

tem muita presença dos professores fazendo tudo, não é que essa parte aqui seja de professoras e essa de professores. Todo mundo faz tudo e participa de todas as atividades, inclusive quando se trata da atividade, não tem de menino ou de menina. Todo mundo faz tudo. As crianças brincam independente de serem meninas ou meninos, andam nos carrinhos, andam de bicicleta, limpando o quintal, juntando o lixo, organizando a mesa, quem estava organizando a mesa era um menino e não uma menina. (GF5)

E isso vai incidir na construção da identidade profissional da instituição dinamarquesa, como sugere a narrativa de uma estudante de pós-graduação:

*[...] tem a ver com o que a colega coloca da concepção e de toda essa construção que é feita e que aí a gente percebe a questão cultural da Dinamarca, como ela vai influenciar na forma como aquela instituição, cultural e teórica e dos estudos, de compreensões do que é ser criança, o que se deve desenvolver na criança nessa faixa etária, entre zero a cinco anos, vai mobilizar a própria construção da instituição, que vai também contribuir com a construção de uma identidade profissional daquela área. A gente tem no Brasil todo um processo que é muito lento nesse sentido, a gente vem de uma creche... muito precária, **muito pensada em termos de mãe, do cuidado materno.** (GF2)*

Essas narrativas evidenciam que apesar dos avanços, ainda pesa sobre as práticas pedagógicas da educação infantil, a ideologização de um modelo de família, e de maternidade, reforçando o papel da instituição de cuidado e educação da criança, especialmente a creche, como uma substituta sempre precária da família, ou melhor, da mãe, apontada há mais de três décadas. O lugar reservado à família e à maternidade pela modernidade, parece ainda atuar para cercear avanços (HADDAD, 2016).

Aqui percebemos como as narrativas de que a EI ainda é um ambiente maternal, advém dos discursos de que as mulheres são naturalmente mães e que o cuidado e educação lhes são inatos passando a ser compreendidas como “mães espirituais” e que o trabalho fora de casa tem de se aproximar das atividades femininas, das tarefas domésticas (LOURO, 1999).

Estes processos não se limitam à visualização do materno como quem pariu a criança, como evidencia Amorim (2018). A maternidade, por sua vez, é história e processo que vincula um antes, um durante (gestação) e um pós (vivência enquanto ser mãe).

Portanto, ser mãe é antes de tudo uma categoria social e representativa. Para este autor “a performance materna toma *corpus* não só durante a gravidez, mas, ela marca fases, faixas etárias sem limítrofes e a constituição da responsabilidade sobre algo (e conseqüentemente quem tem responsabilidade)” (AMORIM, 2018, p.83). É sobre estas responsabilidades cingidas no processo social generificado que as observações se assentam nos grupos focais.

Dos afetos, dos cuidados e da estética

A docência masculina também gerou discussão sobre a forma de se vestir e se comportar dos professores homens e o modo de se relacionar com as crianças. A filmagem foi realizada no verão dinamarquês e dois dos pedagogos homens que figuram

no filme vestem bermudas. Isso não ficou despercebido pelas observadoras participantes da pesquisa, como pode ser visto nos diálogos abaixo.

- Até a roupa, né?
- É, de bermuda fica mais fácil pra trabalhar.
- Você vê que os professores estão... O foco é tanto, a centralidade é tanto na criança, na integração das crianças maiores, menores e com o ambiente e tal, que a roupa é a mais confortável possível. Você dificilmente...
- Vai trabalhar de short.
- Mas tem a ver com a identidade o lugar, eu acho que a gente ainda institucionaliza demais (GF2).

Nessas narrativas a vestimenta é consentida pelo conforto que oferece e se integra à "identidade do lugar" que se contrapõe à forma institucionalizada que a "gente" pratica. Mas, quando o uso da bermuda (ou shorts) se associa à criança no colo do professor homem, a reação indica que a vestimenta não é assim tão "adequada".

- Esse vídeo mostrado pra um grupo de professores. Quando aquele professor levantar com aquele short, com a criança no colo, isso vai causar um...
- Chocar.
- CHOCAR. Isso, vai CHOCAR.
- Dependendo do local não, né, a gente já tem no Brasil comunidades mais...
- É. Sim.
- Que os pais participam ativamente, que os homens participam mais ativamente, tudo mais. Mas na maioria, principalmente se a gente vier pro Nordeste. (GF2)

Chegamos ao ponto em que a vestimenta ganha um qualitativo, a combinação profissional homem, vestido de short, carregando uma menina no colo é o grande motor que vai provocar o choque. Mesmo assim, esta reação de estranheza é atribuída ao outro, seja professores ou pais.

*Eu acho que no Brasil chocaria um pouco ter um professor com uma criança no colo. Como teve um professor que ficou muito tempo com a criança sentada no colo, né? **Um homem!** Eu acho que isso, eu como coordenadora de creche, eu acho que isso causaria uma implicação por parte dos pais, apesar de eu acreditar que isso é irrelevante, que é importante ter a presença masculina nesse universo (GF2).*

Aqui já há um discurso que, mesmo tentando demonstrar que é importante ter homens como docentes na educação infantil, a sua preocupação seria com a reação dos pais reconhecendo também a questão cultural. Uma das professoras de EI do interior de Alagoas (GF6), ao tentar transportar a imagem do colo à realidade brasileira, reitera a perplexidade da questão.

E até a gente como pedagoga quando vê aquela imagem de um professor com uma criança no colo. Se fosse na nossa realidade brasileira, se fosse aquela

*imagem no Brasil, todas nós ficaríamos chocadas. **Meu Deus ele está segurando a menina na perna!** Que intenção ele tem? Ele só tem a intenção de ensinar mesmo, de ser um professor, de estar próximo, de conviver com todo o tipo de gente porque ela vai conviver quando ela crescer. Não é verdade? (GF6)*

Há pelo menos cinco cenas em que o pedagogo Mark está com uma ou duas crianças no colo, sendo que em quatro delas, a criança que está em seu colo é do sexo feminino. As reações expressam, em geral, desconforto, algumas vezes choque, como se só ao homem esse limite de aproximação tivesse que ser definido.

Em "The disappearance of the body in early childhood education" (O desaparecimento do corpo na educação infantil), Tobin (2004) defende que há um declínio do corpo na educação infantil. Quando antes o corpo era visto como um lugar que podia florescer no mundo da educação, atualmente é percebido com barreiras tanto para as crianças como para os adultos que cuidam delas. Comparando com gerações anteriores às dos anos 1990, as crianças da geração atual estão menos propensas a se sentar no colo dos professores ou a receber um abraço ou a envolver-se com seus pares na interação física. Seis causas são eleitas pelo autor para discutir o desaparecimento do corpo na vida cotidiana das crianças na educação infantil. Destacamos uma, "O Pânico moral: a pré-escola como local de perigo sexual" (TOBIN, 2004, p. 111) que nos pareceu mais próxima às discussões trazidas pelas observadoras em nossa pesquisa.

O autor argumenta que nos EUA, na década de 1990, uma série de casos em que se suspeitavam de abuso sexual de crianças recebeu ampla cobertura da mídia, alegando que várias crianças tinham sido abusadas em ambientes de acolhimento infantil, levando os casos a tribunal. Nesse sentido, associar professores de educação infantil do sexo masculino à pedofilia acabou por ter efeito nessa sociedade. Enquanto muitos casos de abuso e violência contra a criança ocorrem entre os pais, padrastos, tios ou outros membros da família, os educadores de infância foram definidos pela sociedade em geral como pedófilos em potencial. Conseqüentemente, os educadores de infância não podem trocar a fralda de uma criança, de ajudá-la no banheiro sem ter um outro adulto presente, chegando a ponto de se instalar um clima de suspeita e pânico mesmo quando o contato corporal com crianças pequenas é permitido.

Essas delimitações ainda não são objeto de regulamentação no Brasil, haja vista a pouca incidência de homens como professores. Mas isso não significa que não ocupam o imaginário de muitas pessoas, como expressa o diálogo entre estudantes de Pedagogia ao comentarem uma cena em que mostra a pedagoga no banheiro dos

pequenos a interagir com a bebê enquanto troca a fralda e prepara-a para levá-la para o carrinho de bebê.

- Não porque o homem não tem capacidade, mas por preconceito.
- Agora na hora da fralda, que nem aqui, na hora de trocar a fralda foi realmente a mulher que trocou a fralda, não foi um deles.
- Porque naquele momento quem estava com a criança era a professora, não era o homem, era mulher. Eu creio que ela tenha trocado a fralda naquele momento porque ela quem estava com aquela criança naquele momento, não porque é mulher.
- Mas com certeza eles trocam.

Enquanto três integrantes desse grupo de estudantes admitiam que se o pedagogo estivesse na sala ele trocaria a fralda da criança, outra estudante sentiu-se inquieta e manifestou desconforto ao imaginar tal situação:

*Pode ser o melhor profissional, de repente pode acontecer alguma coisa. Eu não confio totalmente. Pode até parecer preconceito, eu gostei de ter visto eles lá trabalhando com as crianças, participando, mas ainda tem um pouco de restrição. [...] **Eu acho estranho!** Principalmente na hora de trocar a fralda. Porque justamente, tem esse negócio de **molestar criança** (GF10).*

Ao ser indagada do porquê desse receio, a estudante justificou que a mídia influencia bastante nessa associação entre o homem e a violência, relatando alguns exemplos que sobressaíram recentemente de casos de profissionais e celebridades no mundo midiático que molestaram crianças.

Pesquisas de Ramos (2011); Gonçalves, Faria e Reis (2017); Araújo e Hammes (2012) mostram como os professores demonstram resistência relacionada ao cuidado físico das crianças, como a troca de fralda e os banhos são geralmente realizados por mulheres por entenderem que no imaginário coletivo, as histórias de pedofilia e violência estão fortemente associadas ao gênero masculino. Araújo e Hammes (2012) defendem que a ideia de não ser "natural" trocar fralda por um homem, como se fosse incapaz de cuidar de um bebê, foi socialmente construída e baseada em discriminação e questionam se essa é uma tarefa exclusiva da mulher.

As estudantes de pedagogia também ressaltam que o preconceito que existe de um homem trocar fraldas a um bebê "*foi construído culturalmente por alguns casos que aconteceram*", casos associados à violência física como afirmado acima. Para uma das estudantes de Pedagogia, a desconfiança em relação à presença do homem, é fruto de sua experiência quando mais jovem:

Eu digo por experiência própria, quando eu era jovem... eu tenho experiência própria de um dos meus irmãos e a gente só dormia de calça jeans, de vestir

*roupa fechada, só fechada porque ele ficava lá querendo molestar a gente, então essa experiência... meu irmão de pai e mãe... e é assim, essa experiência, **eu fico desconfiada**. [...] Meu filho tem uma menina de um ano, ele dá banho e troca a fralda dela, mas no primeiro dia que ele foi fazer isso, me bateu aquele desespero pela experiência de vida que eu tive (GF10).*

A mesma estudante explica que está buscando superar essa visão e acredita que o filho não seria capaz de molestar seu bebê. Mas a primeira estudante continua defendendo que não é uma questão de gênero porque a violência está ligada à *"falta de caráter da pessoa, não ao sexo porque tanto o homem como a mulher podem sim molestar uma criança"*. Essa opinião corrobora com o que foi questionado na pesquisa de Ramos (2011) sobre garantia de que uma mulher não vai agredir uma criança.

Historicamente, a violência foi associada ao homem por compor elementos como força, valentia, coragem e agressividade, condutas a que foram estimulados a desenvolver desde a infância. Saffioti (2015) mostra em pesquisa realizada na década de 1960 que os homens estão entre 97% e 99% como agressores sexuais, enquanto as mulheres estão entre 1% e 3%. Essas representam cerca de 90% como vítimas dessas agressões. A violência contra a mulher é uma constante na sociedade brasileira, mesmo com avanços no que tange às políticas públicas de segurança. Segundo os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) no ano de 2020 os dados da violência evidenciam uma queda no número de denúncias no atendimento 190 e 180⁶. Em contrapartida, o número de feminicídios cresceu (49% a 67%) neste ano e houve um aumento de 431% de relatos em redes sociais de vizinhos e pessoas que presenciaram violência contra a mulher. Esses dados assustadores confirmam que o machismo e a violência estão impregnados na cultura brasileira, o que em grande parte explica a desconfiança e o receio dessa estudante de pedagogia, para além do mero preconceito (FBSP, 2020).

A interface sustentada pelos dados acima apresentados, talvez possa contribuir para o entendimento das afirmações realizadas por algumas das observadoras (profissionais e estudantes mulheres) que associam os professores homens à iminência de abusos sexuais. A creche e a pré-escola muitas vezes se configuram como um mundo paralelo ao real, quando na verdade as práticas cotidianas decorrentes de uma sociedade machista também se reproduzem no cotidiano dessas instituições. Se há, por

⁶ Referente aos índices de violência contra a mulher, a contradição se delineia quando os números de denúncias às centrais de Polícia Militar (190) e de Atendimento à Mulher em Situação de Violência (180) passam por uma decrescente em 2020, sendo que os números de homicídio contra a mulher e feminicídios (terminologias jurídicas) aumentaram drasticamente no mesmo período.

parte de um conjunto de autores/as uma defesa irrestrita da presença masculina na EI, por outro lado, não se pode desconsiderar, em uma sociedade machista e patriarcal como a nossa, os modos violentos como os homens, historicamente, se apropriaram de corpos femininos e infantis. Reconhecer essa herança implica em acionar os mecanismos capazes de evitar a sua reprodução. Dentre esses mecanismos, figuram os cursos de Pedagogia e os próprios espaços institucionais de educação da infância. A Pedagogia pode vir a cumprir um papel educativo anti-machista que emane das mãos e cabeças não só de mulheres, mas de homens também. A creche e a pré-escola, como produtoras históricas dos corpos, têm força motriz para sustentar um processo educativo não violento e de responsabilidade coletiva de uns sobre os outros.

A propósito, a presença de profissionais homens no cuidado e educação da criança não causou apenas resistências e desconfortos. Há vozes que apontam a a potência dessa presença, como os diálogos realizados por um grupo de professoras do interior de Alagoas:

- *Eu acho ótimo [o professor colocar a criança no colo]. Porque meu filho vai conviver com professores quando ele crescer, então se ele já tem um professor na educação infantil, se uma criança já tem isso, ela vai ter todo e qualquer tipo de liberdade para conviver com professores quando forem para outros ensinamentos também, para o ensino médio, para os anos iniciais. Eu acho ótimo.*
- *Ela está aprendendo a conviver com o ser humano, não é com o homem ou com a mulher e sim o ser humano, independente de gênero.*
- *Isso, justamente, ainda tem essa questão de gênero. Porque hoje em dia no Brasil, infelizmente, ainda tem um preconceito muito grande dos pais, da família em geral. Porque o termo família tem que ser pai, mãe e os filhos? Hoje em dia a gente sabe que esse termo família está mudando e a gente tem que acompanhar essas mudanças, como professor. Porque no berçário mesmo tem um menino, eu tenho uma criança, que ele é criado com duas mães, no caso ele tem duas mães.*
- *Eu tenho duas crianças também.*
- *Eu tenho que aprender a conviver com isso (GF6)*

Os diálogos trazem à tona reflexões que se estendem ao potencial da relação cotidiana com sujeitos masculinos, à diversidade de tipos de família, à lesboparentalidade⁷, à necessidade de acompanhar as mudanças e se adequar a elas, aprendendo com elas. Narrativas que evocam um *lócus* de reflexão, o que poderia ser pautado em espaços de formação, seja inicial ou continuada. No entanto, por menos generificados que alguns enunciados nos pareçam, ainda assim o estranhamento é o ponto de partida dos discursos, o que contribui com a narrativa disposta ao longo do

⁷ Lesboparentalidades ou parentalidades lesboafetivas são compreendidas como a relação de tutela e cuidado de mulheres lésbicas sobre filhos. As possibilidades de resignificação do que se configura como família, afeto e cuidado ao tratarmos de lesboparentalidade pode ser interdialogada com Herrera (2007).

artigo, no que tange ao distanciamento de mão dupla historicamente demarcado aos homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte da pesquisa apresentada neste artigo indica que a presença masculina no ambiente de educação infantil ainda provoca reações de estranhamento, revelando o efeito exótico da experiência dinamarquesa e a relevância do método *Sophos*, ao descortinar concepções e valores nem sempre possibilitados pelos instrumentos tradicionais da pesquisa como a entrevista e o questionário. O estranhamento nem sempre foi acompanhado de desconforto. Em geral, a presença masculina é apontada para algo desejável e que vale a pena ser investido e sua ausência é justificada por heranças que permearam a trajetória das instituições de educação infantil, especialmente a creche, para a qual pesou a ideologização de um modelo de família e maternidade.

O desconforto e incômodo enunciados, muitas vezes atribuídos “ao outro”, são associados a estereótipos histórica e culturalmente construídos que geralmente são sustentados por características biológicas. O homem é compreendido a partir de uma masculinidade associada à agressividade, virilidade, domínio, racionalidade, coragem etc., o que faz com que seja associado à violência.

No Nordeste brasileiro essa masculinidade é preponderante e se torna uma forma de ser do homem nordestino como (re)produtor de violências e, talvez por isso, por essa tradição, a presença masculina para algumas protagonistas dos GF causa tanta inquietação ao assistirem um homem com uma criança ao colo ou a imaginá-lo a trocar fraldas a um bebê. E por que não? Porque tanta resistência? Afinal, quais são as características e atributos para ser um bom profissional de educação infantil? O que socialmente faz ser um homem? Se os atributos de cuidar e educar são indissociáveis, a/o profissional deve atender aos interesses e demandas da criança independentemente do gênero.

Acompanhando os retrocessos do atual (des)governo atacando não só as políticas públicas e sociais conquistadas pelos movimentos sociais, mas também a Educação, percebemos que ressurgiram discursos (sem qualquer fundamentação teórica consistente) que alimentam desconfianças e repulsa aos temas relacionados à gênero e educação. Dessa forma, sem pretendermos oferecer respostas imediatas e conclusivas para um tema tão complexo como este, almejamos neste artigo provocar

reflexões no intuito de ampliar o debate sobre a presença de homens professores que atuam na educação infantil, incentivando não só as professoras e gestão escolar a participarem, como também as famílias e a comunidade. É importante repensar projetos que combatam a androfobia⁸ nos espaços de EI no intuito de proporcionar um outro olhar para a presença de professores homens como colegas aliados fomentando a desconstrução de masculinidade e feminilidade hegemônicas, assim como criar programas de incentivo para aumentar o interesse de professores engajados com essa etapa da educação básica.

Compartilhamos o anseio de que o debate sobre as questões de gênero se irradie para além dos muros das instituições de EI, atingindo comunidades, famílias, associações, entre outros espaços, até porque os aspectos que circundam o cuidado do outro ainda recaem sobre o universo feminino. Pensar isto como prática pedagógica cotidiana é uma ruptura profunda em um alicerce dominante, porém, cientes que estamos munidas e munidos de algumas ferramentas para este feito.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JÚNIOR, Josué Durval. **Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: PUCSP, 2017.

AMORIM, Luciano. **Materna-idades: trajetórias femininas e pedagogias de um currículo marginal na periferia de Maceió – AL**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maceió: UFAL, 2018.

ARAÚJO, Messias Pereira; HAMMES, Care Cristiane. A androfobia na educação infantil. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 5-20, 2012.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, maio-ago, 2011, p. 549-559. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>> Acessado em: 20/07/2020.

BONIFÁCIO, Gabriel Hengstemberg. **A profissionalização do docente masculino da Educação Infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos**. Dissertação, (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: Campus Sorocaba, 2019.

BROSTRÖM, Stig. et al. Preschool teachers' views on children's learning: an international perspective. **Early Child Development and Care**, v. 185, n. 5, 2015,

⁸ Compreendida como o medo e repulsa frente ao homem, a androfobia é um resultado histórico da construção de uma identidade masculina forjada em inúmeros aspectos à violência e domínio (ARAÚJO; HAMMES, 2012).

824–847. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.958483>>
Acessado em: 20/07/2020.

CAMERON, Claire.; MOSS, Peter. **Care Work in Europe**. Current understandings and future directions. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2007.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Violência Doméstica durante a Pandemia de Covid-19**. Nota técnica. Abril, 2020.

GONÇALVES, Josiane Peres; FARIA, Adriana Horta de; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988-1014, fev. 2017.

HADDAD, Lenira. Compreensões de práticas pedagógicas em educação infantil: olhares sobre o ambiente de um centro infantil de idades integradas na Dinamarca. **Educação Unisinos** (ONLINE), v. 24, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/Edu.2020.241.11>

HADDAD, Lenira. O uso de filmes para obter compreensões sobre a prática pedagógica em educação infantil: duas abordagens metodológicas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, e14016, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14016>.

HADDAD, Lenira. **Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação**. Maceió, UFAL, 2018. (Relatório de pesquisa)

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. 4. ed. Curitiba: CRV, 2016. 226p.

HADDAD, Lenira. **Ecologia do Atendimento Infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HADDAD, Lenira; JENSEN, Jytte Juul. **Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas**. Maceió, Edufal, 2017. Filme (30 min).

HANSEN, Helle Krogh.; JENSEN, Jytte Juul. **A study of understandings in care and pedagogical practice: experiences using the Sophos model in cross national studies**. Londres, 2004.

HERRERA, Florencia. La otra mamá: madres no biológicas em la pareja lésbica. In: GROSSI, Miriam Pillar; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz. **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro, Editora Garamond, 2007. p. 213-232.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al.html>> Acessado em: 22/07/2020.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília: Inep, 2020.

Díspõnível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acessado em: 27/07/2020.

IPEA, Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada. **Atlas da Violência**, 2019. Disponível em <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>> Acessado em: 20/07/2020.

JENSEN, Jytte Juul; HADDAD, Lenira. O programa de formação de pedagogos na Dinamarca: especialização em pedagogia da primeira infância. **Poiésis**. Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 9-31, jan-jun, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e2120189-31>> Acessado em: 22/07/2020.

JENSEN, Jytte Juul. A Danish Perspective on Issues in Early Childhood Education and Care Policy. In: L. Miller et.al. **Sage Handbook of Early Childhood**. Sage: London, 2017. p. 71-86.

JENSEN, Jytte Juul. Understandings of Danish pedagogical practice. In: CAMERON, Claire.; MOSS, Peter. **Social pedagogy and working with children and young people**. Londres; Filadélfia: Jessica Kingsley, 2011, p. 141-157.

JENSEN, Jytte Juul. **Men as worker in childcare services**: A Discussion Paper. London, European Comission Network on Childcare, 1996. 56p.

JENSEN, Jytte Juul. Men as worker in childcare services. In: C. Owen, C. Cameron & P. Moss (Eds). **Men as workers in services for young children**: issues of gender workforce (London, Institute of Education), 1988. p. 118-136.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, jul-dez, 1995, p. 101-132. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722>> Acessado em: 20/07/2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

PEETERS, Jan; ROHRMANN, Tim; EMILSEN, Kari. Gender balance in ECEC: why is there so little progress? **European Early Childhood Education Research Journal**. V.23, n. 3, 2015, p. 302-314. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805>> Acessado em: 22.07.2020.

PNAD. PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA (), 2019. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf> Acessado em: 22.07.2020.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG**. 2011. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

ROHRMANN, Tim. Men as promoters of change in ECEC? An international overview. **Early Years**, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1626807>> Acessado em: 22/07/2020.

SACUR, Claudia Denise; HADDAD, Lenira; AMORIM, Luciano. **Incômodo e desconforto com a presença masculina no ambiente de educação infantil**: um estudo acerca das compreensões da prática pedagógica por profissionais de educação infantil e estudantes de pedagogia de Alagoas. 2019. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2ª ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SCHREYER, Inge; OBERHUEMER, Pamela. Denmark – Key Contextual Data. In: **Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe**, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. V. 29, n.2, p. 71-99, jul./dez., 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>> Acessado em: 20/07/2020.

TOBIN, Joseph. The disappearance of the body in early childhood education. In: BRESLER, L. (ed.). **Knowing bodies, moving minds**: towards embodied teaching and learning. Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education, 2004.

TOBIN, Joseph; HSUEH, Yeh. The Poetics and Pleasures of Video Ethnography of Education. In: GOLDMAN, R. (Ed). **Video Research in the Learning Sciences**. NY: Lawrence Erlbaum Associates. 2007. p. 77–92

TOBIN, Joseph J.; WU, David Y. H.; DAVIDSON, Dana H. **Educação Infantil em três culturas**. São Paulo, Phorte Editora, 2008.

VANDENBROECK, Michel and PEETERS, Jan. Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula. **Early Child Development and Care**, Vol. 178, No. 7&8, October–December 2008, pp. 703–715

WINTHER-LINDQVIST, Ditte; SVINTH, Lone. **Early Childhood Education and Care (ECEC) in Denmark**. 2018. Disponível em <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0093.xml>. Acesso em 20.08.2020.

NOTAS

"EU ACHO ESTRANHO!" COMPREENSÕES DA PRESENÇA DE PROFISSIONAIS HOMENS EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL⁹

"I think it's weird!" Understandings of the presence of male professionals in intercultural contexts of Early Childhood Education"

Lenira Haddad

Doutora em Educação
Universidade Federal de Alagoas
Maceió, Alagoas, Brasil
lenirahaddad@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3588-2846> 


Claudia Denise Sacur Marques

Graduada em Pedagogia
Universidade Federal de Alagoas
Maceió, Alagoas, Brasil
claudia.marques@cedu.ufal.br

<https://orcid.org/0000-0002-2903-4955> 

Luciano Henrique da Silva Amorim

Doutorando em Educação
Universidade Federal de Alagoas
Maceió, Alagoas, Brasil
luciano.amorim@cedu.ufal.br

<https://orcid.org/0000-0002-3588-2846> 

Endereço de correspondência do principal autor

Loteamento Jeune Ville, casa 113, 57039-865, Maceió, AL, Brasil.

AGRADECIMENTOS

-

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: L. HADDAD, C.D.S. MARQUES, L. H. da S. AMORIM

Coleta de dados: L. HADDAD, C.D.S. MARQUES

Análise de dados: L. HADDAD, C.D.S. MARQUES, L. H. da S. AMORIM

Discussão dos resultados: L. HADDAD, C.D.S. MARQUES, L. H. da S. AMORIM

Revisão e aprovação: L. HADDAD

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

No período de coleta de dados houve bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e FAPEAL. A pesquisa recebeu financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo: 461001/2014-4, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), Processo: 60030 000274/2017 - Edital No 13/2016 - PPGs Humanidades.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O projeto foi aprovado no comitê de ética, pelo Processo nº 57364516.5.0000.5013, em 28 de Julho de 2016.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

⁹ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo auxílio financeiro concedido a essa pesquisa.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 31-07-2020 – Aprovado em: 01-09-2020.