

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CÍNTIA DE PAULA BORGES MENEZES

**ESTRANHOS NO NINHO?
PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPINAS–SP**

Três Lagoas

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CÍNTIA DE PAULA BORGES MENEZES

ESTRANHOS NO NINHO?

PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPINAS–SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Doutora Mariana Esteves de Oliveira.

Três Lagoas

2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mariana Esteves de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Três Lagoas

Prof^a. Dr^a. Ione da Silva Cunha Nogueira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Três Lagoas

Prof^a. Dr^a. Cintia Lima Crescêncio
Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta - Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Três Lagoas

Prof^a. Dr^a. Josiane Peres Gonçalves - Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Naviraí

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Imagem 1 – Armandinho e o universo



Fonte: Beck (2018)

Ao pequeno (mas não tão pequenino assim) Léo, que ainda se enche de encanto pela lua, mas agora é fascinado pela grandiosidade do universo.

Com a esperança de que viva em um mundo mais justo, solidário, igualitário e gentil...

Chegar para agradecer e louvar.
[...]
Louvar a água de minha terra
O chão que me sustenta,
O palco, o massapê, a beira do abismo,
O punhal do susto de cada dia.
Agradecer as nuvens que logo são chuva,
Sereniza os sentidos
E ensina a vida a reviver.
Agradecer os amigos que fiz
E que mantém a coragem de gostar de mim,
apesar de mim...
Agradecer a alegria das crianças,
As borboletas dos meus quintais, reais ou
não.
A cada folha, a toda raiz, as pedras
majestosas
E também aquelas pequeninas, como eu, em
Aruanda.
Agradecer o sol que raia o dia,
E a lua que, como o menino Deus, espraia luz
E vira os meus sonhos de pernas pro ar.
Agradecer as marés altas
E também aquelas que levam para outros
costados todos os males.
Agradecer a tudo que canta livre no ar,
Dentro do mato, sobre o mar,
As vozes que soam de cordas tênues e
partem cristais.
[...]
Agradecer,
Ter o que agradecer.
Louvar e abraçar!

(Maria Bethânia)

Nossa dissertação percorreu um longo caminho... Durante esses anos, eu não estava sozinha, nunca estive. Muitas vidas cruzaram esta pesquisa e a minha. Em todos os momentos desta trajetória transformadora, fui acolhida de diversas formas por gente... gentes, no plural. Seja na elaboração do pré-projeto, no processo seletivo, nas disciplinas, nas orientações, nos seminários, na pesquisa de campo, nas entrevistas ou na escrita propriamente dita, encontrei pessoas que me auxiliaram, acreditaram, impulsionaram e caminharam juntas. Esta pesquisa é o resultado de muito querer, de um desejo gigante e pulsante; que entrego à academia com o sentimento de realização, entre abraços e agradecimentos...

Ao Leonardo, menino sapeca de covinhas e cabelos cacheados. Que privilégio dividir esta vida com você, meu filho! Você esteve presente, lado a lado, em quase todas as etapas desta pesquisa. Começamos esta jornada com você querendo meu colo, assistindo às aulas grudado, seguimos com você ganhando cada vez mais o chão, conhecendo o mundo, virando este menino sabido, cheio de argumentos e perguntas difíceis. Conseguimos, meu menino! Através de você consigo ver como esta fase de pesquisa foi extensa, com muitas vivências e descobertas. Agradeço pela gentileza, paciência durante as aulas, pelas massagens, pelas flores colhidas, por iluminar meus dias com seu sorriso e por ilustrar esta pesquisa.

Ao Ricardo, meu parceiro de vidas, aquele que embarca nas minhas ideias, meu amigo mais querido. Agradeço por me abraçar por inteiro, pela caminhada partilhada, pelas crianças, pelas tantas mudanças, tantas caixas, tantas conquistas, tantas lutas. Agradeço pelas palavras, pelo silêncio, por me encorajar neste percurso, por segurar as pontas inúmeras vezes e por gentilmente me lembrar de respirar. Há muito de você/nós nesta pesquisa e em cada página escrita... Gratidão por tanto.

O b-la-di, ob-la-da, life goes on, brah
La-la, how their life goes on
Ob-la-di, ob-la-da, life goes on, brah
La-la, how their life goes on, yeah
In a couple of years, they have built a
home sweet home
With a couple of kids running in the yard
(Ob-La-Di, Ob-La-Da – The Beatles)

À minha querida mãe Guilhermina, amada “mamãe Gui”, a mulher mais incrível que já conheci. Agradeço por priorizar minha Educação, por sempre me encorajar e insistir na importância dos estudos como um caminho para ascender. Gratidão por me olhar! Esta dissertação representa o fruto mais valioso da sua persistência e do seu impacto em minha vida. Sou extremamente grata por tudo.

À professora Mariana Esteves de Oliveira (UFMS/CPTL), pelo carinho e respeito com que acolheu esta pesquisa, orientadora no sentido mais amplo e bonito da palavra. Agradeço por ser calma e ventania, trazendo bons ventos. Suas colaborações foram inestimáveis, valiosas e essenciais para transpor montanhas e finalizar nosso trabalho. Gratidão por aceitar o desafio de orientar uma sonhadora com

dificuldade de encontrar e por trilhar comigo os melhores caminhos. Não posso deixar de registrar que, mesmo com inúmeras mudanças e acontecimentos neste caminho, você teve um papel fundamental para esta pesquisa ser o que é, estar onde está, concluiu-se como (in)concluiu-se. Eu definitivamente não conseguiria se não fosse sua generosidade e acolhida. Não poderiam ser outras pessoas, tinha que ser você. Gratidão, mil vezes gratidão!

À professora Cintia Lima Crescêncio (UFABC), por acreditar e acolher inicialmente esta pesquisa. Agradeço pelas contribuições na qualificação, que me auxiliaram a redirecionar e prosseguir. Obrigada por partilhar saberes no estágio docência e por me apresentar textos incríveis, ainda no início desta especialização, que me fizeram refletir sobre uma perspectiva outra. Essas reflexões serão levadas para além deste trabalho. Gratidão sempre.

Às professoras e aos professores da UFMS/CPTL, especialmente Ione, Carla, Tarcísio, Christian, Paulo e Arnaldo. E à professora Josiane, da UFMS/Corumbá. Gratidão por partilharem conhecimento e vivências. Agradeço por todo o trabalho que desenvolvem e por lutarem constantemente por uma universidade pública de qualidade fora dos grandes centros. Vocês fomentam a universidade como um espaço de discussão sobre Educação e vivências, um ambiente público, gratuito e qualificado. Sou muito feliz (e grata!) por estar com cada um de vocês em minha trajetória.

Aos/às colegas da Turma de Mestrado, minha gratidão pela parceria e troca durante todo o período de aulas. Mesmo com a nossa turma sendo impactada pela pandemia da COVID-19 e a maioria de nós nos encontrando apenas virtualmente, a distância física foi encurtada pela força colaborativa e pelo desejo coletivo de concluirmos esta jornada juntos/as. Enfim, mestres e mestras de nossa trajetória.

Aos professores Alemanha, Argentina, Bolívia, Brasil, Canadá, Costa Rica, Cuba, Egito, Estados Unidos, França, Holanda, Hungria, Itália, Marrocos, México, Nepal, Nigéria, Quênia, Senegal, Tailândia e Venezuela. Gratidão pela confiança e pela disponibilidade em compartilhar vivências pessoais e trajetórias na Educação Infantil. Sem a colaboração de vocês esta pesquisa não seria possível!

Aos servidores da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campinas-SP, especialmente à Equipe da Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoas, por auxiliarem esta pesquisa e por prontamente disponibilizarem os dados necessários.

À querida professora Inês Ferreira de Souza Bragança (UNICAMP), por me apresentar um modo singular de compreender meu processo formativo, que se reflete na estudante-pesquisadora-profissional que sou e me faço. Agradeço por instigar a escuta sensível, o respeito às memórias e a abordar a pesquisa com um olhar sensível ao outro. Minha gratidão permeia todos os meus trabalhos acadêmicos. Você segue sendo muito especial.

À Biazinha, Bibi, Breno, Eloá, Eloah, Esther, Felipe, Gabriel, Heleninha, Helena, Isa, Joaquim, Laurinha, Luquinhas, Murielle, Noah, Pedrinho, Ravi e Ravizinho, bebês que me encantam todos os dias. Foi um privilégio testemunhar seus primeiros ensaios para engatinhar, seus primeiros passos incertos, o alívio das gengivas com o surgimento dos primeiros dentinhos, suas expressões e caretas ao provar novos alimentos, a alegria contagiosa ao saborear alguns alimentos, a reivindicações pelas mamadeiras e os sonolentos coçar de olhos, a primeira descida receosa no escorrega e as muitas outras descidas radicais que se seguiram, os encantamentos diários pelo que me era cotidiano. Agradeço por colorirem ainda mais as minhas tardes, por inspirarem uma reflexão constante sobre minha prática e por reafirmarem que meu lugar é a Educação, sobretudo a Educação Infantil. Sou grata por ter cruzado com cada um de vocês em meu primeiro ano como educadora. Que a vida lhes sorria gentilmente, pequenos e pequenas.

Ao grão de amor, por nosso breve reencontro nesta vida.

*Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais que as dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática: eu sou da invençônica.
Só uso a palavra para compor os meus silêncios.*
(Manoel de Barros)

Imagem 2 – Nosso quintal.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Em minhas andanças sigo achando que o quintal de casa é cheio de possibilidades, repleto de invenções e perspectivas maiores do que minha imaginação poderia alcançar. Sigo ligada em despropósitos... carregando água na peneira... E, sabe de uma coisa? Já tive vários quintais, e o de agora segue sendo maior do que o mundo...

RESUMO

Esta pesquisa investiga a experiência de professores homens cisgênero que atuam na Educação Infantil, um campo profissional amplamente associado ao feminino e predominantemente ocupado por professoras mulheres. Enquadrada nos estudos de gênero e educação, o objetivo principal da pesquisa é compreender e analisar os desafios vivenciados por professores quando seus corpos masculinos adultos ingressam na creche e pré-escola. Os referenciais teóricos que fundamentam este estudo incluem contribuições significativas de Bento (2011), Louro (1997; 2000; 2010), Monteiro (2014), Ramos (2011), Rosemberg (1996), Sayão (2005), Scott (1990), entre outros/as autores/as. A abordagem metodológica é qualitativa, incorporando diversos instrumentos de coleta de dados, tais como entrevistas semiestruturadas, questionários abertos, imersão do tipo etnográfica no cotidiano escolar e diário de campo. A pesquisa envolveu 21 (vinte e um) professores homens atuantes em creches e pré-escolas da rede municipal de Campinas–SP, além de 31 (trinta e um) membros da comunidade escolar que interagem com esses profissionais. A análise revelou que o trabalho desses profissionais é inevitavelmente atravessado pela questão de gênero, especialmente pela influência da noção de masculinidade hegemônica. A presença destes professores homens na Educação Infantil não apenas modifica a paisagem esperada, mas também suscita suspeitas, desconfianças, estranhamentos e, ocasionalmente, tentativas de segregação daquele espaço. As questões, trajeto e descobertas desta pesquisa destacam a necessidade premente de romper com paradigmas hegemônicos e discutir estereótipos de gênero no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; professores homens; gênero; masculinidades.

ABSTRACT

This research focuses on cisgender male teachers who work in Early Childhood Education, a profession considered feminine and occupied mostly by female teachers. The research is located in the field of gender studies and Education and aims to understand and analyze the challenges experienced by teachers when their adult male bodies enter daycare and preschool. Theoretical references will be: Bento (2011), Louro (1997; 2000; 2010), Monteiro (2014), Ramos (2011), Rosemberg (1996), Sayão (2005), Scott (1990), among other authors . This is a qualitative study, which used several data collection instruments, namely: semi-structured interview; open questionnaire; immersion in everyday school life (ethnographic type); and field diary. The research was carried out with 21 (twenty-one) male teachers who work in daycare centers and preschools in the municipal network of Campinas–SP and 31 (thirty-one) people from the school community who interact with them. The analysis found that the work of these professionals is inevitably crossed by the issue of gender, especially the notion of hegemonic masculinity. The presence of these male teachers in Early Childhood Education not only changes the expected landscape, but also raises suspicion, distrust, estrangement and, occasionally, attempts to segregate that space. The questions, trajectory and findings of this research highlight the pressing need to break with hegemonic paradigms and discuss gender stereotypes in the educational context.

Keywords: Early Childhood Education; male teachers; gender; masculinities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Armandinho e o universo	4
Imagem 2 – Nosso quintal	9
Imagem 3 – Linguagem dos pássaros	20
Imagem 4 – Homem no ninho	38
Imagem 5 – Mapa das regiões de Campinas–SP	42
Imagem 6 – Mapa dos projetos de lei propostos pelo Escola Sem Partido.....	59
Imagem 7 – Abaporu	62
Imagem 8 – Charge sobre divisão sexual de trabalho.....	121
Imagem 9 – Protesto na cidade de Araçatuba–SP	164
Imagem 10 – Mafalda e as estrelas	187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Docentes de Educação Infantil separados/as por regiões geográficas em 2021	66
Gráfico 2 – Professores homens da Educação Infantil no Brasil entre 2007-2021	71
Gráfico 3 – Professores/as do Município de Campinas–SP divididos/as por etapa e gênero	74
Gráfico 4 – Evolução numérica dos professores homens de Educação Infantil em Campinas–SP entre 2007-2021	76
Gráfico 5 – Distribuição percentual dos concluintes de graduação, por sexo, segundo área geral dos cursos no Brasil em 2021	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico na base de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD	35
Tabela 2 – Docentes da Educação Infantil em 2021 por regiões geográficas brasileiras e separados/as por atuação em creche ou pré-escola.....	67
Tabela 3 – Professoras/es de Campinas–SP	73
Tabela 4 – Docentes na Educação Infantil entre 2000-2021 ao nível nacional, regional e do Município de Campinas–SP	75

QUADRO

Quadro 1 – Sujeitos principais da pesquisa	25
Quadro 2 – Identificação dos sujeitos secundários funcionários/as.....	31
Quadro 3 – Identificação das famílias participantes	32
Quadro 4 – Professores homens que atuam na Educação Infantil no Município de Campinas–SP	79
Quadro 5 – Levantamento bibliográfico: teses e dissertações (2000-2022).....	210
Quadro 6 – Lista cronológica e esquemática das pesquisas de Pós-graduação sobre professores homens na Educação Infantil	214

LISTA DE ABREVIACOES

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Estado do Acre
AG1	Agrupamento 1
AG2	Agrupamento 2
AG2/AG3	Agrupamento misto
AG3	Agrupamento 3
AL	Estado de Alagoas
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
AM	Estado do Amazonas
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação tica
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Estado do Ceará
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CID	Classificação Internacional de Doenças
CF/88	Constituição Federal
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
EaD	Educação  Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESP	Escola Sem Partido
GO	Estado de Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Estado de Minas Gerais
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PA	Estado do Pará
PCESP	Professores Contra o Escola Sem Partido

PEB I	Professor/a de Educação Básica I
PEB II	Professor/a de Educação Básica II
PEB IV	Professor/a de Educação Básica IV
PL	Projeto de lei
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RJ	Estado do Rio de Janeiro
RN	Estado do Rio Grande do Norte
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SC	Estado de Santa Catarina
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	Estado de São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: “EU ESCUTO A COR DOS PASSARINHOS”	20
1 NINHOS: a creche e a pré-escola como espaços de normas de gênero	38
1.1 Centros Educacionais de Educação Infantil de Campinas–SP: nossos ninhos	41
1.2 Cultura escolar e relações de gênero	48
1.3 Movimento da Escola Sem Partido e o mito da “ideologia de gênero”: a creche e a pré-escola como lugares de vigilância de crianças e professoras/es	56
2 ESTRANHOS: masculinidades e desafios na Educação Infantil	62
2.1 Professores homens na Educação Infantil (estranhos?): uma minoria presente ...	65
2.2 Gênero da Pedagogia e a dimensão do trabalho docente na Educação Infantil....	81
2.3 Masculinidades e cuidado: o estranho que ameaça o ninho.....	103
3 PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	121
3.1 Mar de escolhas: decidindo pela Licenciatura de Pedagogia e Educação Infantil	123
3.2 “Sou professor de Educação Infantil”: enfrentamentos e experiências vivenciadas no cotidiano dos professores	142
3.3 Suspeitas constantes de abuso sexual: o professor sob olhares desconfiados...161	
CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS	187
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICES.....	203
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	203
Apêndice B – Formulário aplicado aos professores	205
Apêndice C – Roteiro de entrevista: Professores	206
Apêndice D – Roteiro de entrevista: Equipe escolar	207
Apêndice E – Questionário: Famílias	208
Apêndice F – Quadro 5: Levantamento bibliográfico: teses e dissertações (2000-2022)	

.....	210
Apêndice G – Quadro 6: Lista cronológica e esquemática das pesquisas de Pós-graduação sobre professores homens masculina na Educação Infantil.....	214
ANEXOS.....	220
Anexo A – Projeto de Lei n.º 1.174/2019	220

INTRODUÇÃO: “EU ESCUTO A COR DOS PASSARINHOS”

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde
 a criança diz:
 “Eu escuto a cor dos passarinhos”.
 A criança não sabe que o verbo escutar não
 funciona para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um
 verbo, ele delira.

(Manoel de Barros)

Imagem 3 – Linguagem dos pássaros.



Fonte: Martha Barros (2021).

Assim como a criança que empresta delírio ao verbo, numa aparente falta de lógica com sentido, peço licença ao/à leitor/a para manusear as palavras e apresentar a razão pela qual estamos aqui, ouvindo a cor dos passarinhos.

Nosso estudo se debruça sobre a profissão docente de homens que trabalham com bebês e crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Na condução desta pesquisa, a qual foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética¹, utilizamos o conceito de gênero para investigar o trabalho docente de homens que atuam na Educação Infantil, explorando também as relações entre eles, outros educadores, bebês, crianças pequenas e suas famílias. Consideramos que, a despeito da existência de outros estudos sobre a temática, como veremos na revisão de literatura, é fundamental que mais pesquisas se somem para aprofundar ainda mais o estranhamento observado anteriormente.

¹ CAAE n.º 58748722.8.0000.0021.

Temas relacionados às infâncias, gênero e raça despertam meu interesse desde o início da graduação em Pedagogia (UNICAMP–SP). Esse interesse se intensificou durante meu estágio supervisionado de Educação Infantil em uma creche pública no Município de Campinas–SP. Ao ingressar na Educação Infantil como estagiária, desde o início, causou-me inquietação perceber que a creche e a pré-escola são ambientes ocupados quase que exclusivamente por mulheres. Elas desempenham função em diversas áreas: na recepção, secretaria, cozinha, salas de aula, parques e pátios. Com exceção dos bebês meninos, crianças meninos e de seus responsáveis legais homens, é incomum observar a presença e permanência de corpos masculinos em instituições de Educação Infantil.

Durante o meu estágio, foi proposto na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) o Projeto de Lei n.º 1.174/2019², que tem como objetivo regulamentar e decretar que os cuidados íntimos na Educação Infantil sejam exercidos exclusivamente por profissionais do sexo feminino³. Enquanto ocorriam diversos debates no Estado de São Paulo sobre esse Projeto de Lei (PL), na creche do estágio, eu observava Pedro, um agente de Educação Infantil⁴: homem negro, com dreadlocks longos e roupas coloridas. Naquele ambiente, todos pareciam alheios àquela discussão legislativa.

Provocada por cenários tão contrastantes, iniciei uma pesquisa mais efetiva sobre o tema. Após, fiz iniciação científica sob a orientação da professora Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, explorando as relações de gênero nas rotinas escolares e domésticas.

A partir dessas vivências, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Homens na Educação Infantil: narrativas de formação e exercício da docência”, sob a orientação da professora Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança.

² No dia 01/08/2023 o Projeto de Lei ainda continuava em tramitação e não havia votação em Plenário. O texto do PL está disponibilizado no Anexo A, p. 196.

³ Destacamos e esclarecemos que o PL traz em seu texto o termo “profissionais do sexo feminino”.

⁴ Agente de Educação Infantil é um cargo da Prefeitura de Campinas–SP destinado ao trabalho nas unidades educacionais nos agrupamentos 1 (AG1) e 2 (AG2). Entre suas diversas atribuições, esses profissionais auxiliam na implementação da proposta educacional, contribuem para o desenvolvimento educacional e o cuidado de bebês e crianças. Isso inclui orientações sobre hábitos de higiene, bem como a execução de atividades como banhos e trocas de fraldas. Na rede municipal de Campinas–SP há o cargo de “agente de Educação Infantil” e o cargo de “monitor”. Ambas as posições possuem as mesmas funções e remuneração. No entanto, devido à mudança na nomenclatura dos concursos mais recentes, profissionais continuam exercendo a mesma função, porém registrados em cargos com nomes diferentes. Nesta pesquisa, utilizaremos o termo “agente de Educação Infantil” para identificar ambos os profissionais.

Nesse trabalho, abordei as trajetórias de vida, formação e atuação profissional de 2 (dois) professores homens que trabalhavam na Educação Infantil e do agente de Educação Infantil Pedro, que eu presenciava em ação durante meu estágio junto às crianças.

A pesquisa inicial gerou diversos questionamentos, motivando-me a dar continuidade à investigação e expandir as suposições iniciais. A problemática que impulsionou esta dissertação foi a evidência da reduzida presença de professores homens na Educação Infantil e a importância de discutir as noções de masculinidades e feminilidades nas creches e pré-escolas.

Durante a realização da pesquisa, fui aprovada em concurso público e ingressei na rede municipal de Campinas–SP como agente de Educação Infantil. O CEI em que eu trabalhava possuía extenso quadro profissional. Em um grupo de 16 (dezesesseis) professoras/es (PEB I e adjunta) e 50 (cinquenta) agentes de Educação Infantil, apenas 1 (um) professor homem e outros 4 (quatro) agentes homens trabalhavam com os bebês e crianças.

Na primeira reunião com os responsáveis, antes do início do ano letivo, o diretor da unidade convocou as equipes de cada sala para apresentá-las às famílias. A cada sala, ele anunciava o/a professor/a e os/as agentes de Educação Infantil que compunham a equipe da turma. Quando ele chamou a equipe do agrupamento do professor, percebi diversas reações na comunidade familiar. Alguns demonstravam visível desconforto, outros comentavam algo com a pessoa ao lado, e alguns sorriram em resposta ao “Bom dia!” bem alto proferido pelo professor. Observei quase todas as chamadas das equipes, e nenhuma causou tanta agitação e reação quanto a equipe que incluía o professor homem. Aquela presença masculina tinha um “quê” de novidade, mesmo que o professor já fizesse parte daquela unidade escolar desde o ano anterior.

Meses após meu ingresso na rede, presenciei uma família cancelando a matrícula de um bebê menino devido à presença de um profissional homem na equipe da turma. Na equipe em que eu trabalhava, uma turma de agrupamento 1 (AG1) com bebês de 0 (zero) a 2 (dois) anos, éramos 7 (sete) profissionais: 1 (uma) professora mulher, 5 (cinco) agentes de Educação Infantil mulheres e 1(um) agente de Educação Infantil homem. Na entrada da sala, do lado de fora, havia um quadro com fotos e nomes de toda a equipe.

Após a matrícula do bebê, a família conheceu a sala da turma de seu filho e,

ao visualizar o quadro de fotos da equipe, enviou mensagem à professora perguntando especificamente sobre o agente de Educação Infantil homem. Em seguida, os pais marcaram uma reunião com a professora e o diretor homem da unidade, que se negou a trocar o bebê de turma ou assegurar que apenas as profissionais mulheres da equipe realizariam as trocas de fralda. Diante da recusa de um tratamento diferenciado que garantisse que o profissional homem não trocava a fralda do bebê, os pais optaram por cancelar a matrícula e procurar outro Centro de Educação Infantil. Este episódio, tão próximo da minha pequena trajetória profissional, assemelha-se às experiências compartilhadas por alguns docentes nesta pesquisa.

Explorar a presença de professores homens na Educação Infantil foi um processo longo e desafiador. O caminho trilhado exigiu tempo, envolveu escolhas (e renúncias), demandou perseverança, reflexão, alocação de recursos e criatividade. A pesquisa foi conduzida com um grupo de professores homens cisgêneros⁵ que trabalham nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da Rede Municipal de Campinas–SP. Além disso, também foi analisada a interação desses professores com a comunidade no ambiente educacional.

O Município de Campinas está localizado no interior do Estado de São Paulo, a cerca de 94 km da capital do Estado. Consoante os dados do último Censo do IBGE (2010), Campinas–SP é o terceiro município paulista mais populoso, com 1.080.113 habitantes. Já o programa de Pós-graduação que acolhe esta pesquisa, fica no campus de Três Lagoas, localizado na cidade de Três Lagoas, Estado de Mato Grosso do Sul. É importante esclarecer que, até a data da coleta de dados (junho de 2021 a dezembro de 2022), não havia professores homens atuando na Educação Infantil no Município de Três Lagoas.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa tem como base a articulação entre gênero e docência, sendo, portanto, imprescindível discutir gênero e masculinidades e estabelecer os campos teóricos aos quais recorreremos. Essas reflexões iniciais são cruciais para pensar e compreender a docência de homens na Educação Infantil.

Sob a perspectiva de gênero, utilizamos o conceito de Scott (2019) para investigar o trabalho docente de homens que atuam na Educação Infantil e as

⁵ Segundo Jesus (2012), o termo “cisgênero” ou “cis” refere-se à pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer; enquanto “transgênero” ou “trans” é utilizado para pessoa que constrói uma identidade diferente do que a cultura considera apropriado para o seu sexo biológico. Na rede municipal de Campinas–SP, não há docentes que sejam homens transgêneros, ou seja, todos os entrevistados são homens cisgêneros.

interações entre eles e os demais sujeitos. Segundo Scott (2019), gênero é uma categoria útil de análise histórica, sendo que o “processo de construção das relações de gênero poderia ser utilizado para examinar a classe, a raça, a etnicidade ou qualquer processo social” (Scott, 2019, p. 88). Para Louro (2010), ao adotarmos o gênero como categoria de análise, estamos atentos à construção sociocultural e histórica do masculino e do feminino, assim como à constituição dos sujeitos.

Nossa pesquisa também se apoia nas discussões sobre noções de masculinidade em instituições de Educação Infantil que, segundo Monteiro (2014), fundamenta-se na “ideia de homem perverso, capaz de abuso e com sexualidade incontrolável, em oposição aos corpos feminino e infantil, considerados como naturalmente assexuados, puros e desprotegidos” (Monteiro, 2014, p. 92).

A docência é uma profissão ocupada majoritariamente por mulheres. Quando se fala em docência dedicada à primeiríssima e à primeira infância, a maioria feminina se revela ainda mais evidente, sendo incomum encontrar homens em creches e pré-escolas, exercendo especialmente a função de docente.

Ademais, em que pese a predominância feminina e o pequeno percentual masculino, esses profissionais estão presentes e se destacam para nós como exceções, como se estivessem ocupando um espaço onde, aparentemente, os homens não deveriam estar, um “não lugar” ocupado, como se fossem estranhos àquele território.

O pressuposto desta pesquisa é que há complexidade no rompimento de papéis sociais definidos para homens e mulheres, na relação docência-homem na Educação Infantil e nas interações vivenciadas entre os professores homens e a comunidade escolar como um todo (equipe diretiva, equipe docente, equipe de apoio, família, bebês e crianças).

As palavras não são neutras! Embora nos estudos de gênero haja relação de alteridade entre homens e mulheres, a diferenciação entre professoras e professores homens cisgêneros se faz necessária para particularizar o recorte desta pesquisa. Além disso, é também um posicionamento político, uma vez que, devido à construção histórica e sociocultural, a Língua Portuguesa absorve o feminino quando há a presença masculina, ainda que esta presença seja de apenas 1 (um) homem em um grupo com 99 (noventa e nove) mulheres.

Neste sentido, como observado por Louro (1997), nos parece naturalizado, mas as palavras que pressupõem a adoção do masculino como abrangência de

homens e mulheres acabam por ocultar as mulheres. Louro (1997) explica que:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. [...] No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças. (Louro, 1997, p. 65, grifo da autora)

Em nosso trabalho, mencionaremos “professores/as”, “professoras” e “professores homens”. Quando o termo “professor” estiver isolado, referir-se-á exclusivamente aos professores homens, exceto em citações diretas das autoras ou autores referenciados neste trabalho, ou nas falas dos próprios sujeitos desta pesquisa.

Esta dissertação dedica-se a gerar conhecimento e aprofundar um tema já conhecido no campo acadêmico, porém pouco explorado. Embora reconheçamos a existência de estudos relevantes e potentes na área, ainda há muito a ser investigado e aprofundado. Desejamos que o presente estudo seja significativo e relevante para a Educação Infantil, sobretudo na atualidade, em que uma forte onda conservadora e fundamentalista religiosa permeia o país. O questionamento da sociedade sobre a presença de profissionais homens na Educação Infantil e possíveis tentativas de segregação, enfatizam a importância de pesquisas que abordam temáticas de gênero e Educação. Essa discussão não é apenas relevante para a comunidade acadêmica, mas também apresenta relevância social e está inserida em um contexto de estudo pertinente e contemporâneo. Além disso, contribui como subsídio teórico para eventual desconstrução de masculinidade hegemônica no âmbito educacional.

O recorte que delimita este estudo destinou-se a investigar a presença de professores homens em creches e pré-escolas, buscando compreender a docência voltada para as infâncias e discutir a problemática relacionada ao trabalho de homens com bebês e crianças pequenas. As questões norteadoras incluem: Quais são as vozes masculinas presentes na docência? Como a trajetória e formação profissional são influenciadas pela perspectiva de gênero? Como foi o início de suas carreiras como professores? O gênero interfere no exercício de sua função? Eles enfrentaram ou enfrentam discriminação devido ao gênero? Na Educação Infantil, o corpo masculino é percebido de maneira semelhante ao corpo feminino? Quem é o estranho que ousa ocupar o ninho? E por que (não) é problemático que ele ocupe?

Por meio da investigação da temática, propõe-se a provocar novas discussões sobre educação, docência e gênero⁶. Diferente de minhas pesquisas anteriores, neste trabalho avaliei que seria imprescindível conversar com mais professores homens e também com a comunidade escolar que se relaciona com eles. Os referenciais teóricos incluem obras de Bento (2011), Freire (1993), Louro (1997; 2000; 2010), Monteiro (2014), Ramos (2011), Rosemberg (1996), Sayão (2005), Scott (1990), entre outros/as autores/as.

O objetivo principal deste estudo é compreender e analisar as principais expectativas e desafios vivenciados por estes professores quando seus corpos masculinos adultos ingressam no ambiente de Educação Infantil.

Constituem os objetivos específicos desta pesquisa: conhecer as produções científicas relacionadas a masculinidades e Educação; explorar o quantitativo de professores homens na Educação Infantil nos últimos anos e compreender o significado dessas presenças em termos de feminilidades e masculinidades; identificar as instituições de ensino em que atuam os professores homens na Rede Municipal de Campinas–SP, incluindo a faixa etária dos bebês e crianças atendidas; descrever as trajetórias profissionais e os contextos formativos desses professores homens em creches; e entender como se dá a quebra de expectativas com a presença do professor homem em relação à comunidade escolar.

Apesar de os passos iniciais terem sido planejados, ao pesquisar abertamente às possibilidades, fui convidada a ingressar em uma vivência outra. A falta de controle sobre os dados da realidade apresentados trouxe experiências plurais, onde as narrativas de vida dos sujeitos orientaram os caminhos da pesquisa e da escrita, mantendo, no entanto, os objetivos estabelecidos em vista.

Para atender esta discussão e alcançar os objetivos traçados, a pesquisa utilizou a abordagem do tipo qualitativa. Conforme Minayo (2014, p. 54), esta abordagem “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação”.

Bardin (2016, p. 145) afirma que a pesquisa qualitativa “corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices

⁶ Delimitamos a abordagem desta pesquisa à classe e gênero e não à interseccionalidade classe-gênero-raça, em razão da necessidade de afunilamento do campo de pesquisa e eventual análise de dados numa perspectiva menos ampla.

não previstos, ou à evolução das hipóteses”. A flexibilidade no processo de análise revelou-se crucial para a concretização deste estudo, uma vez que possibilitou compreender os elementos previstos e não previstos que surgiram durante a pesquisa, sendo, portanto, a abordagem mais adequada.

De acordo com Duarte (2002), na pesquisa qualitativa dificilmente se determina *a priori* o número de sujeitos a serem entrevistados, pois dependerá da qualidade das informações obtidas nos depoimentos. Assim, a investigação continua enquanto surgirem dados que indiquem novas perspectivas. Além disso, no caso desta pesquisa, os sujeitos principais (professores homens) constituem um grupo definido, e desde o início desta pesquisa foi nossa intenção ouvir todos os que desejassem participar. Quanto aos demais sujeitos que interagem com os professores homens, entrevistamos o máximo possível para obter informações densas e analisar a problemática.

Com base nas referências mencionadas, a pesquisa teve em vista esclarecer honestamente o fenômeno posto. Para além de observar, descrever e analisar, o objetivo era ouvir os professores homens e as pessoas que interagem com eles.

A pesquisa tem como sujeitos principais professores homens que desempenham suas funções em creches e pré-escolas do Município de Campinas–SP, excluindo-se aqueles profissionais que não preenchem os requisitos estabelecidos⁷. Inicialmente, para integrar o núcleo condutor da pesquisa, o indivíduo precisava reunir taxativamente e a um só tempo 3 (três) características essenciais: ser docente, homem e atuar na Educação Infantil. Em seguida, foram considerados os demais sujeitos que convivem com esses professores.

A pesquisa ocorreu por instrumentos de coleta de dados inter-relacionados. Visando um resultado satisfatório, utilizamos: 1) entrevista semiestruturada; 2) questionário aberto; 3) imersão no cotidiano escolar (tipo etnográfico); e 4) diário de campo. A adoção de múltiplos métodos foi essencial para uma compreensão aprofundada do tema, abrangendo diversas perspectivas: a minha própria, por meio de observação e registros; a dos professores homens, por meio de observação e

⁷ É importante esclarecer que os agentes de Educação Infantil não são sujeitos principais desta pesquisa, ainda que trabalhem diretamente com bebês e crianças e exerçam atividades de educação e cuidado. Isso porque o requisito de escolaridade exigido para a ocupação deste cargo é o Ensino Médio, motivando pessoas de diversas áreas a prestarem o concurso. Tal circunstância não se aplica aos professores que, de algum modo, previamente optaram pela carreira do magistério por meio de curso de Magistério e/ou graduação em Licenciatura de Pedagogia.

entrevista; a dos bebês e das crianças pequenas, por meio de observação; a das famílias, por meio de questionário; e a dos demais funcionários das creches e pré-escolas, por meio de observação e entrevista.

São **sujeitos principais** 21 (vinte e um) professores homens que atuam em creches e pré-escolas no Município de Campinas–SP. Para preservar a identidade destes profissionais, eles serão identificados com pseudônimos de países escolhidos por eles, a saber: Alemanha, Argentina, Bolívia, Brasil, Canadá, Costa Rica, Cuba, Egito, Estados Unidos, França, Holanda, Hungria, Itália, Marrocos, México, Nepal, Nigéria, Quênia, Senegal, Tailândia e Venezuela. Os professores compartilharam suas histórias pessoais, vivências, conquistas, obstáculos, dores e sabores de estar em um aparente “não lugar”. A escolha de pseudônimos baseados em países que eles conhecem, se identificam com a cultura ou que desejam visitar, foi a forma que encontramos de aproximá-los de suas próprias histórias, mantendo o anonimato.

Quadro 1 – Sujeitos principais da pesquisa.

Identificação	Cargo	Agrupamento referência
Alemanha	Professor Educação Básica I	AG3
Argentina	Professor Educação Básica I	AG3
Bolívia	Professor Educação Básica I	AG3
Brasil	Professor Educação Básica I	AG1
Canadá	Professor Educação Básica I	AG3
Costa Rica	Professor Educação Básica I	AG1
Cuba	Professor Educação Básica I	AG1
Egito	Professor Educação Básica I	AG1
Estados Unidos	Professor Educação Básica I	AG3
França	Professor Educação Básica I	AG3
Holanda	Professor Educação Básica I	AG3
Hungria	Professor Educação Básica I	AG2
Itália	Professor Educação Básica I	AG2
México	Professor Educação Básica I	AG1
Marrocos	Professor Educação Básica I	AG3
Nepal	Professor Adjunto	AG3
Nigéria	Professor Educação Básica I	AG3
Quênia	Professor Educação Básica I	AG3
Senegal	Professor Educação Básica I	AG3
Tailândia	Professor Educação Básica I	AG2
Venezuela	Professor Educação Básica I	AG3

Fonte: Elaborado pela autora (2023) através de dados obtidos com os formulários da pesquisa.

Em uma primeira etapa, os professores homens responderam a um questionário via *Formulários Google*, abordando aspectos como orientação sexual, estado civil, estrutura familiar e formação inicial. Optou-se por realizar essas perguntas através desta técnica a fim de evitar eventual acanhamento e/ou constrangimento. Entretanto, durante as entrevistas constatou-se que este preciosismo era dispensável, já que os professores responderam essas questões de maneira aberta, mesmo que alguns tenham reiterado o pedido de anonimato em relação à sua orientação sexual.

Para atender à nossa demanda e esmiuçar as informações sobre os participantes, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas, permitindo que os sujeitos respondessem livremente mediante exercício reflexivo, resgate e rememoração de suas vivências. As questões iniciais foram elaboradas pela pesquisadora com base no aporte teórico e nas informações sobre fenômeno social pesquisado. No entanto, o roteiro inicial⁸ foi ampliado e reelaborado a partir das narrativas dos professores.

As entrevistas foram realizadas por meio do *Google Meet* em diversos momentos e horários, de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa, inclusive finais de semana e horários noturnos, totalizando 48 horas e 20 minutos de gravação. O aplicativo WhatsApp também foi utilizado pelos professores e pesquisadora para troca de mensagens, imagens, vídeos e áudios relacionados à prática pedagógica e às situações relatadas nas entrevistas.

Embora reconheçamos as benesses das entrevistas presenciais, esclarecemos que o uso da plataforma virtual não prejudicou a coleta de dados. Pelo contrário, percebi que os professores se sentiam bastante à vontade ao permanecerem em seus ambientes familiares, enquanto eu também estava em meu ambiente doméstico. A confiança estabelecida, mesmo no formato online, pode ter ocorrido devido à ampla adoção desse formato durante a pandemia da COVID-19 pela rede de Campinas–SP, além de as entrevistas também acontecerem durante a pandemia, ainda que em um período mais flexibilizado.

Ficou evidente que os professores estavam dispostos a compartilhar suas experiências nesse espaço, demonstrando confiança tanto na pesquisadora quanto na pesquisa em si. A abordagem adotada permitiu uma descoberta mais profunda do

⁸ Roteiro inicial das entrevistas está disponibilizado no “Apêndice C – Roteiro de entrevista: Professores” (p. 206).

que inicialmente buscávamos. Além de minha percepção pessoal de que os professores estavam confortáveis para conversar, em vários momentos eles expressaram verbalmente o quanto estavam à vontade para compartilhar suas próprias vivências. Destaco a seguir algumas falas significativas:

Você achou que eu ia querer desligar logo [risos], mas já viu que se você quiser é você que vai ter que encerrar a conversa. Mas é porque eu tinha o ... [professor afastado por investigação de suposto abuso sexual] e o ... [monitor afastado por investigação de suposto abuso sexual] para falar sobre isso [homens na Educação Infantil] e agora eles saíram. (Itália)

Se eu soubesse que seria terapia, teria vindo antes. Está gostoso. (Holanda)

Minha esposa está na outra sala em reunião, mas disse que está ouvindo tudo. “Amor, não é que eu quero ouvir, mas eu ouço, e você contou coisas para ela da sua vida que eu não sabia”. E é verdade, porque você fez um mecanismo de eu ir puxando o fio da história. (Egito)

Os participantes desta pesquisa incluem também a comunidade escolar onde os professores homens estão inseridos e com quem interagem. O objetivo é compreender como a presença inesperada desses profissionais modifica o ambiente educacional. Portanto, além dos professores homens, foram entrevistadas 31 (trinta e uma) pessoas que convivem diretamente com eles no exercício da docência, identificadas como **sujeitos secundários**.

A escolha dessas pessoas foi feita de forma aleatória, sendo o único requisito observado a obrigatoriedade de estarem relacionadas com pelo menos um sujeito principal. Entrevistamos diretor, vice-diretoras, orientadora pedagógica, professoras, agentes de Educação Infantil, estagiária, cozinheiras, auxiliar de serviços gerais, agentes administrativos, cuidadora, zelador, mãe, pai, tia e avó. O grupo foi composto por densa participação feminina. Entre os sujeitos secundários, 28 (vinte e oito) são mulheres, o que era esperado, considerando que elas ocupam predominantemente o espaço escolar.

Durante as entrevistas, buscamos entender como a presença dos professores é percebida no ambiente escolar e se há eventual quebra de expectativa. À medida que colhíamos os depoimentos, organizamos e catalogamos as informações obtidas. Ao alcançar uma quantidade e qualidade razoável das respostas, encerramos as entrevistas e formulários. Para preservar o anonimato dos sujeitos secundários, optamos por identificá-los pelo grupo ou cargo que ocupam e nome fictício.

Entrevistamos 21 (vinte e um) funcionários/as que trabalhavam em creches e

pré-escolas que contam com pelo menos 1 (um) professor homem em seu quadro funcional. A equipe escolar, assim compreendida a equipe diretiva, a equipe docente e a equipe de apoio, foi entrevistada presencialmente com auxílio de um aplicativo de gravação de voz e, posteriormente, as entrevistas foram transcritas integralmente.

Quadro 2 – Identificação dos sujeitos secundários funcionários/as

Identificação	Cargo
Adriana	Orientadora Pedagógica
Alana	Agente de Educação Infantil
Ana	Cozinheira
Ariel	Agente de Educação Infantil
Bruna	Auxiliar de serviços gerais
Camila	Agente de Educação Infantil
Cauê	Diretor
Dandara	Agente de Educação Infantil
Flávia	Agente de Educação Infantil
Helena	Agente de Educação Infantil
Joana	Professora
Karina	Agente administrativo
Lorena	Cuidadora
Maria	Professora
Miguel	Zelador
Priscila	Vice-diretora
Rebeca	Estagiária
Rose	Vice-diretora
Sônia	Cozinheira
Talita	Agente administrativo
Vilma	Agente de Educação Infantil
Viviane	Agente de Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2023) através de dados obtidos com as entrevistas.

Também buscamos perceber a perspectiva de 10 (dez) famílias que têm bebês e crianças nas creches e pré-escolas participantes. Deste grupo, apenas 1 (um) homem aceitou participar, porém, ele proporcionou, por vezes, respostas sucintas e monossilábicas.

Os responsáveis pelos bebês e crianças, identificados neste estudo como família, foram entrevistados mediante questionário aberto via *Google Formulário* ou via *WhatsApp*. Enquanto algumas famílias demonstraram facilidade em utilizar a

plataforma de formulários, outras enfrentaram dificuldades com o formato, optando por responder ao questionário por meio de mensagens de texto ou áudio no aplicativo; essas respostas foram posteriormente transcritas. A adoção do questionário para este grupo, em vez de entrevistas, foi necessária para otimizar os custos da pesquisa.

Quadro 3 – Identificação das famílias participantes.

Identificação	Parentesco	Agrupamento referência
Aline	Mãe	AG3
Berenice	Avó	AG1
Carla	Mãe	AG3
Ingrid	Mãe	AG1
Juliana	Mãe	AG3
Maitê	Mãe	AG2
Rafaela	Mãe	AG3
Rita	Mãe	AG3
Roberto	Pai	AG3
Tereza	Mãe	AG1

Fonte: Elaborado pela autora (2023) através de dados obtidos nos formulários.

O estudo etnográfico adotado permitiu uma imersão profunda na vivência linguística dos bebês e crianças, sendo essencial para capturar as nuances culturais presentes em suas interações. Optamos por atribuir nomes fictícios a esses pequenos participantes e, sempre que possível, destacamos suas idades para proporcionar uma percepção mais detalhada. Além disso, eles também foram identificados como “menina” ou “menino”, pois, como afirma Sayão (2005), crianças não são neutras, elas estão inseridas em determinada cultura e educadas sob égide de crenças e valores conforme sua classe, raça e gênero.

Apesar de reconhecermos a relevância e importância dos questionários e entrevistas como métodos de coleta de dados, compreendemos que, isoladamente, a utilização deles seriam insuficientes para atingir os objetivos propostos. Para aprofundar a conexão entre as narrativas dos professores homens, suas práticas e a compreensão da comunidade escolar, tornou-se imprescindível ingressar nas creches e pré-escolas onde esses profissionais atuam.

O estudo do tipo etnográfico oferece ao leitor a possibilidade de compreender os significados culturais do grupo pesquisado a partir das observações realizadas. A imersão no cotidiano observado não apenas possibilita a coleta de dados, mas

também sugere modificações nos problemas e hipóteses da pesquisa, uma vez que revela modos de vida e processos educativos (Lüdke; André, 1986). Por conta disto, em alguns momentos, o texto é escrito na primeira pessoa do singular, refletindo minha perspectiva como pesquisadora, e, na maioria das vezes, na primeira pessoa do plural. Destacamos que, reconhecemos a pesquisa como um resultado multifacetado de diversas visões.

De acordo com Araújo (2010, p. 38), a principal contribuição da pesquisa do tipo etnográfica seria “a abordagem original, criativa, inovadora, acerca dos atos, fenômenos, objetos estudados”, o que desde o início foi buscado neste estudo. Utilizando a pesquisa do tipo etnográfico, visamos investigar como o professor homem se reconhece na instituição escolar e como ele é percebido pela comunidade escolar em que está inserido.

Selecionamos 5 (cinco) Centros de Educação Infantil (CEIs) para participar da pesquisa, considerando a diversidade de instituições possíveis. O acompanhamento e o ingresso nas creches e pré-escolas ocorreram ao longo de 7 (sete) meses, entre maio de 2022 e dezembro de 2022. O *lócus* de pesquisa do tipo etnográfico é constituído pelas seguintes instituições: CEI Marte, CEI Júpiter, CEI Netuno, CEI Saturno e CEI Vênus. Com vistas ao não reconhecimento das instituições e, conseqüentemente, dos professores e profissionais que nelas trabalham, utilizamos codinomes de planetas para a identificação.

A pesquisa do tipo etnográfica foi realizada durante a pandemia da COVID-19. Embora houvesse flexibilização em vários municípios, em Campinas–SP o uso da máscara nas escolas era obrigatório para adultos e crianças. Não havia recomendação para eu manter distanciamento dos bebês e das crianças, apenas a obrigatoriedade de usar máscara protetora, o não compartilhamento de utensílios e a necessidade de higienizar frequentemente as mãos com álcool 70.

A análise dos dados considerou o conteúdo das entrevistas, formulários e caderno de campo. Para o tratamento dos dados obtidos, utilizamos a análise de conteúdo seguindo a perspectiva Bardin (2016) e a abordagem temática de Blanchet e Gotman (1992).

Segundo Bardin (2016, p. 135), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. A análise categorial temática atende aos anseios desta pesquisa, pois se propõe a “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma

comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (Minayo, 2004, p. 209). A análise temática, para Blanchet e Gotman (1992), consiste em um recorte de todo o discurso, onde cada tema é um fragmento a ser analisado em conjunto com outros recortes.

Os conteúdos da pesquisa foram triangulados sob a ótica da abordagem de Sarmiento (2011), sistematizados, analisados e problematizados em conjunto. A interpretação das informações foi confirmada ou contestada por meio de diferentes fontes, implicando em um processo de escrita, reescrita e revisitação das discussões. Conforme delineado por Sarmiento (2011), a triangulação é um recurso crucial para o/a investigador/a etnográfico/a escapar da armadilha do monopólio e da unilateralidade da observação. Mesmo seguindo uma estratégia colaborativa, é o/a pesquisador/a quem “define o problema, seleciona o caso, define o design, colige a informação, analisa-a e sintetiza-a, interpreta a informação recolhida e redige o relatório final” (Miles; Huberman, 1994, p. 262 *apud* Sarmiento, 2011, p. 21).

Para dar conta dessa discussão, vários estudos acadêmicos contribuíram para a investigação da problemática desta pesquisa e, posteriormente, nos auxiliaram na análise dos dados obtidos. Em consonância com os objetivos deste estudo, o levantamento bibliográfico foi conduzido mapeando dissertações e teses, de modo a delinear um panorama das produções acadêmicas referente à Educação Infantil, docência e masculinidades, sob a perspectiva dos estudos de gênero. Esse levantamento permitiu uma compreensão mais abrangente, considerando o conhecimento já existente e oferecendo uma perspectiva dos resultados analisados.

No dedilhar do percurso desta pesquisa, foi indispensável identificar o conhecimento acadêmico já produzido sobre o objeto deste trabalho, a fim de traçar tendências e identificar eventuais lacunas a serem investigadas. De fato, as reflexões propostas nas teses e dissertações ampliaram nosso olhar para o objeto e possibilitaram novos diálogos e reflexões.

A dissertação de Eliana Saporoli (1997), intitulada “Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino” é reconhecida como um dos primeiros estudos acadêmicos brasileiros sobre educadores homens na Educação Infantil. O estudo de Saporoli foi seguido por muitos estudos relevantes, que discutem e refletem sobre identidade docente, masculinidades e Educação Infantil. Dentre essas pesquisas, destacamos os estudos de Déborah Sayão (2005), Joaquim Ramos (2011) e Mariana Kubilius Monteiro (2014).

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir das bases de dados: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e 2) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal abrangeu as teses e dissertações defendidas nos últimos 22 (vinte e dois anos) anos, ou seja, entre 2000 a 2022, considerando um período significativo para uma amostragem científica relevante.

Ao agrupar os resultados das bases, foram excluídas teses e dissertações em duplicidade, chegando ao total de 40 (quarenta) trabalhos⁹ diretamente relacionados à presença masculina na Educação Infantil. As pesquisas revelaram diversidade de metodologias adotadas, fontes de dados, *lócus* de pesquisa, instituições de Ensino Superior, tipos de produção (dissertação ou tese), sexos dos/as pesquisadores/as, entre outros fatores¹⁰. O resultado final obtido com o levantamento dos títulos está organizado na Tabela 1.

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico na base de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD.

Base de dados	Teses/dissertações encontradas	Teses/dissertações analisadas
CAPES	95	31
BDTD	581	25
Total	673	56
Pesquisas selecionadas	-	40

Fonte: A autora (2022).

Os títulos das teses e dissertações analisadas possuem vocábulos ou termos correlatos relacionados a “professor”, “homem” e “Educação Infantil”. Essas pesquisas possuem títulos que demarcam o gênero masculino como objeto de estudo. As produções científicas utilizam palavras como “homem”, “homens”, “masculino”, “masculina” e “masculinas” para especificar a docência exercida especificamente por professores homens em contraste com a docência geral.

⁹ Vide “Quadro 5: Levantamento bibliográfico: teses e dissertações (2000-2022)”, disponibilizado no “Apêndice F – Quadro 5: Levantamento bibliográfico: teses e dissertações (2000-2022)” (p. 210).

¹⁰ Para melhor visualização dos estudos selecionados e suas particularidades, esquematizamos as pesquisas em um quadro. Vide “Quadro 6: Lista cronológica e esquemática das pesquisas de Pós-graduação sobre docência masculina na Educação Infantil”, disponibilizado no “Apêndice G – Quadro 6: Lista cronológica e esquemática das pesquisas de Pós-graduação sobre docência masculina na Educação Infantil” (p. 214).

Como observado, adotamos também marcadores de gênero para diferenciar a docência de homens daquela exercida por mulheres. Essa distinção é essencial para compreender o recorte da temática, visto que, como já destacamos, nos estudos de gênero há a tendência de o feminino ser apagado pela Língua Portuguesa quando o masculino está presente. Nesse sentido, apenas o uso do termo “professores” não significaria necessariamente um grupo formado apenas por professores homens, pois poderia referir-se a um grupo de docentes formado por 9 (nove) mulheres e 1 (um) homem.

Nosso estudo está estruturado em 3 (três) partes. Além da introdução e da (não) conclusão, os temas dividiram-se em: 1) Escola como lugar de normas de gênero; 2) Masculinidades e Educação Infantil; 3) Professores homens na Educação Infantil. Vejamos:

O primeiro capítulo traz contribuições para perceber a creche e a pré-escola como espaços onde normas de gênero são estabelecidas e reproduzidas, representando ninhos a serem protegidos. Analisamos a escola como um lugar importante de formação, mas também um local de vigilância sobre as crianças e docentes. Debates sobre gênero articulado à construção da escola e do lugar das masculinidades nos ninhos. A análise se estende à cultura escolar, investigando como as relações de gênero moldam as interações nesses espaços. Além disso, discutimos sobre a onda conservadora que permeia a sociedade brasileira, o Movimento Escola Sem Partido e a suposta “ideologia de gênero” apregoada por conservadores e fundamentalistas religiosos. Apresentamos os 5 (cinco) Centros Educacionais de Educação Infantil (CEIs) de Campinas–SP, onde realizamos o trabalho do tipo etnográfico, contextualizando e detalhando suas características físicas, constitutivas e geográficas.

No segundo capítulo voltamos à compreensão do estudo das masculinidades dentro do campo teórico dos estudos de gênero, em uma abordagem relacional com as feminilidades. Apresentamos quadro informativo sobre os professores homens, sujeitos principais da pesquisa, e esmiuçamos as estatísticas de docentes a nível municipal, estadual e nacional. Problematizamos a construção social brasileira do que é “ser homem”, “ser mulher”, “ser não-homem”, “ser não-mulher”, masculinidades e feminilidades. Contextualizamos gênero como marcador social e a divisão sexual do trabalho, a fim de compreender suas interferências na Educação. Discorremos sobre a cultura presente no ambiente escolar e refletimos sobre a importância da Educação

Infantil e a dimensão do trabalho docente nesse contexto, incluindo o papel dos homens nas tarefas de cuidado.

No último capítulo, mergulhamos nas narrativas dos professores homens, refletindo sobre suas formações pessoais na perspectiva de masculinidade hegemônica. Exploramos suas formações profissionais, destacando a singularidade do grupo, bem como as igualdades e heterogeneidades em suas trajetórias. Discorremos sobre o porquê da escolha do curso de Pedagogia e da Educação Infantil, abordando as experiências profissionais narradas pelos professores. Analisamos como foi o ingresso na área de atuação considerada feminina, como o corpo masculino adulto foi e é percebido pela comunidade escolar. Sondaremos também sobre as barreiras e os medos quando no exercício das funções, eventuais suspeitas de abuso sexual, questionamentos sobre a capacidade de exercerem suas funções e percepções sobre o que se espera destes profissionais, incluindo possíveis quebras de expectativa na comunidade escolar com a presença de homens educando e cuidando de bebês e crianças.

Por fim, em nossa (não) conclusão fazemos uma reflexão sobre os resultados obtidos e reconhecemos que esta pesquisa é um convite para investigações futuras, dada a importância de desafiar estereótipos de gênero e a complexidade das experiências de homens como professores na Educação Infantil.

1 NINHOS: a creche e a pré-escola como espaços de normas de gênero

Passarinho, se tem asa então é pra voar!
 A gaiola nunca foi seu ninho, é na natureza o seu lar
 Vai, bichinho!
 Quem se diz dono do teu cantar
 Ignora que Deus te criou,
 e te deu o céu pra viajar.
 (Pedro Ivo – Papa-Capim)

Imagem 4 – Homem no ninho.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Bebês e crianças pequenas são sujeitos de direito, sociais e históricos, que gozam do direito à Educação Infantil pública e gratuita ofertada em creches e pré-escolas. Ainda que resguardem o direito constitucional à educação de bebês e crianças, é importante lançar um olhar de gênero a este direito e ao *lócus* da pesquisa, uma vez que a luta pela creche é das mulheres e também se relaciona com a efetiva permanência de mulheres-mães no mercado de trabalho.

Abramowicz e Wajskop (1999) afirmam que ao longo da história, diversas foram as nomeações dadas às instituições de educação de bebês e crianças, como jardim de infância, pré-primário e sala asilo. Cada período histórico atribui uma missão

diferente para estas instituições educacionais. “O nome e a concepção norteadora da prática educacional dessas instituições mantêm relação direta com a concepção de infância vigente na época e com a classe social à qual se destinava a instituição” (Abramowicz; Wajskop, 1999, p. 9).

O arcabouço legal vigente adota as nomenclaturas “creche” e “pré-escola”. A palavra “creche” tem origem etimológica na palavra francesa *crèche*, que significa manjedoura, berço.

Inicialmente a instituição foi criada para abrigar crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam ou nas situações em que as crianças careciam de assistência social. Por muito tempo, as instituições tinham caráter assistencialista e organizavam seu espaço e rotina para alimentar, higienizar e dar segurança a bebês e crianças sob sua tutela. Na década de 1980, ampliou-se a função da creche, sendo, então, reconhecida como um direito à educação de bebês e crianças, com vistas ao seu desenvolvimento integral (Abramowicz; Wajskop, 1999).

Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei n.º 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as creches e pré-escolas são apresentadas como espaços próprios para o exercício das infâncias, voltados para o comprometimento do bem-estar, pleno desenvolvimento de bebês e crianças.

A Resolução CNE/CEB 04/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estabelece em seu artigo 21, inciso I, que a Educação Infantil compreende “a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos” (Brasil, 2010).

De acordo com o artigo 54, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é dever do Estado assegurar o atendimento de bebês e crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas. A ação deve ser complementar à família e integrar educação e cuidado.

Barbosa (2009) assevera que as instituições de Educação Infantil devem focar nos bebês e crianças, adotando ações pedagógicas que promovam uma experiência de infâncias “potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade” (Barbosa, 2009, pp. 7-8).

Kramer (2006) complementa que na Educação Infantil são indissociáveis o conhecimento, saber, cuidados, acolhimento, alegria e brincadeiras; as creches e pré-

escolas devem proporcionar o brincar e a aprendizagem, ser instâncias de formação cultural, reconhecendo bebês e crianças como sujeitos histórico-culturais e sociais.

Diversos fatores influenciaram essas mudanças, dentre os quais Abramowicz e Wajskop (1999, p. 9) identificam “o desenvolvimento urbano, as reivindicações populares, o trabalho da mulher, a transformação das funções familiares, as ideias de infância e as condições socioculturais para o desenvolvimento das crianças”.

Teles (2018) pontua que, quando na discussão para elaboração da Constituição Federal de 1988, as feministas, munidas do slogan “*O filho não é só da mãe*”, reuniram-se junto ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) para demonstrar e reivindicar a responsabilidade social e política coletiva frente aos direitos à educação das crianças e seus genitores. Segundo a autora,

A maternidade deve ser tratada como uma questão ampla e profunda e, portanto, não deveria ser um problema apenas pessoal e individual de mães, mas sim fazer parte de um projeto político e social, no qual mulheres e homens deveriam ter direitos, oportunidades e condições iguais para o pleno exercício da cidadania, incluindo a maternagem/paternagem. [...] A creche idealizada pelos movimentos de mulheres deveria ser pública, gratuita e oferecer um atendimento em período integral para crianças de 0 a 6 anos. Seu significado pedagógico é uma proposta de criar condições objetivas para incluir os homens nos cuidados e assistência às suas crianças pequenas, numa iniciativa concreta de despatriarcalizar as relações familiares e sociais. (Teles, 2018, p. 165-166)

Em razão dessa luta, pela primeira vez o direito à creche foi introduzido na Constituição Federal brasileira. Para além de um direito à educação de bebês e crianças (art. 208, inc. VI, CF/88), o texto constitucional prevê o direito de trabalhadores urbanos e rurais à assistência gratuita de seus filhos e dependentes em creche e pré-escola (art. 7º, inc. XXV, CF/88).

O reconhecimento constitucional da creche e pré-escola como direito descentraliza o cuidado e educação dos/as filhos/as, rompendo com a ideia de exclusividade materna. A responsabilização é coletiva; é do Estado, da escola, da família, da sociedade, independente se mulher ou homem, é da mãe, mas também é do pai, do tio, do avô, todos estão incluídos nesse processo, tal qual o provérbio “*É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*”.

Segundo dados do Censo Escolar de 2021, no Brasil há 112.927 estabelecimentos de Educação Infantil, incluindo a rede privada, que atendem 8.319.399 bebês e crianças em período integral ou parcial (Brasil, 2022). Apesar de ser insuficiente para atender a todos que desejam efetivar o direito à educação, essa

amplitude e abrangência somente foram possíveis em razão da previsão legal.

Neste trabalho consideramos “ninho” essas instituições de Educação Infantil, creches e pré-escolas. Ninho enquanto lugar de permanência transitória, local de aconchego, de afeto, de convivência, de desenvolvimento, de educação, de cuidado, de exploração.

Cada espécie de ave apresenta particularidades e especificidades de ninhos, todas com vistas à segurança e proteção dos filhotes. “Ninho é berço, o recanto seguro que as aves constroem para depositar seus ovos, chocá-los e criar os filhotes” (Buzzetti; Silva, 2005, p. 13). Neste sentido, as creches e pré-escolas são como ninhos para os passarinhos; lugares que a família pressupõe seguros, havendo preocupação caso o desconhecido se aproxime, como se ele fosse capaz de perturbar esperada calma. Considerar as creches e pré-escolas como “ninhos” revela-se perspicaz ao destacar a delicada interação entre a presença masculina e a estrutura tradicionalmente feminina desses locais.

1.1 Centros Educacionais de Educação Infantil de Campinas–SP: nossos ninhos

É preciso sonhar, mas com a condição de crer em nosso sonho, de observar com atenção a vida real, de confrontar a observação com nosso sonho, de realizar escrupulosamente nossas fantasias. Sonhos, acredite neles.

(Lenin)

O Município de Campinas–SP oferece 4 (quatro) formas de atendimento na Educação Infantil que coexistem, a saber: escolas particulares, Centros Educacionais de Educação Infantil (CEIs), Centros de Educação Infantil – Bem Querer¹¹ e Instituições Colaboradoras¹². Nosso estudo tem como objeto os Centros Educacionais de Educação Infantil (CEIs), instituições públicas mantidas e geridas integralmente

¹¹ Centros de Educação Infantil – Bem Querer são instituições construídas, equipadas e mantidas pelo poder público municipal, porém são cogeridas por instituições privadas sem fins lucrativos através de processo seletivo público. Nesta parceria público-privada, é firmado um contrato de gestão. Campinas possui 25 (vinte e cinco) Centros de Educação Infantil – Bem Querer. Cada instituição tem autonomia para contratar seus funcionários (Educa Campinas, 2023).

¹² Escolas Colaboradoras são Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que estabelecem parcerias com o Município, recebendo transferência de recursos financeiros. Prédio, recursos pedagógicos e equipe colaboradora pertencem às OSCs, cabendo à Prefeitura o repasse de verba e a fiscalização do acordado no Termo de Colaboração. Em Campinas–SP há 42 (quarenta e duas) instituições colaboradoras (Educa Campinas, 2023).

pelo Município.

O Município de Campinas–SP possui 163 (cento e sessenta e três) Centros Educacionais de Educação Infantil, distribuídos nas regiões dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs). E que pese o quantitativo significativo de instituições, em apenas 23 (vinte e três) delas há professores homens trabalhando com bebês e crianças. Excepcionalmente, em 2 (duas) CEIs há 2 (dois) docentes homens trabalhando na mesma unidade.

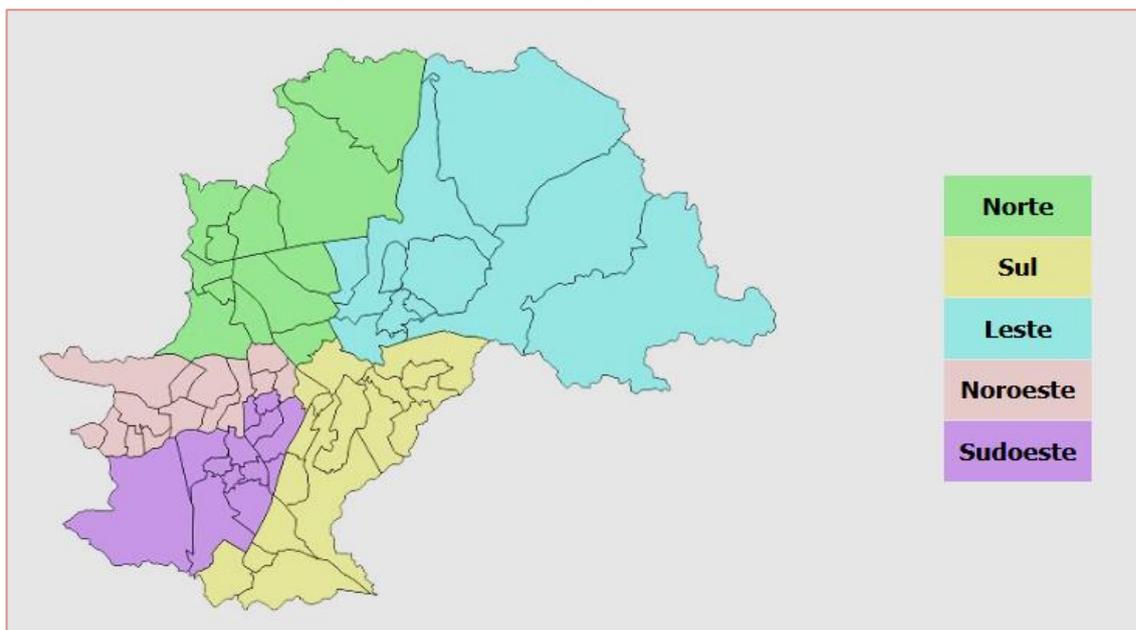
Para compreendermos a inserção desses profissionais homens no ninho, escolhemos 5 (cinco) Centros Educacionais de Educação Infantil:

- 1) CEI Júpiter;
- 2) CEI Marte;
- 3) CEI Netuno;
- 4) CEI Saturno; e
- 5) CEI Vênus.

A escolha considerou a diversidade dos locais. Optou-se por escolher CEIs plurais em tamanho, localização geográfica e pertencentes a diferentes Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs), de modo a obter um resultado pautado na diversidade sociocultural dos espaços.

Campinas–SP está dividida em 5 (cinco) regiões: Norte, Sul, Leste, Sudeste e Noroeste, conforme mapa abaixo.

Imagem 5 – Mapa das regiões de Campinas–SP.



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Campinas (2023).

Seguindo essa disposição, a Secretaria Municipal de Educação atua de forma desmembrada nas regiões geográficas através de Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs) chamados de NAED Norte, NAED Sul, NAED Leste, NAED Sudeste e NAED Noroeste. Para não identificar os CEIs e, conseqüentemente, preservar a identidade dos professores e da comunidade escolar, optamos por indicar apenas o NAED ao qual pertencem, sem, no entanto, posicioná-los no mapa.

Também foram selecionadas unidades nas quais os professores assumiam turmas de agrupamentos diferentes. O Município de Campinas–SP organiza bebês e crianças em agrupamentos multietários, a saber:

- AG1: bebês de 3 (três) meses a 2 (dois) anos;
- AG2: crianças de 2 (dois) a 4 (quatro) anos;
- AG3: crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e 6 (seis) anos, considerando

31 de março a data nacional de corte.

Dando importância à singularidade de cada agrupamento multietário, acompanhamos 2 (dois) professores que atuam no AG1 (Cuba e México), 2 (dois) professores que atuam no AG2 (Hungria e Tailândia) e 2 (dois) professores que atuam no AG3 (Alemanha e Argentina).

- CEI Júpiter está localizado na região do NAED A e foi construído para atender demanda de um conjunto habitacional popular construído. Contudo, com a chegada do maior shopping center da cidade para a região, o CEI passou a estar situado em uma área de expansão comercial. O elevado número de empregos na região contribuiu para que a comunidade escolar do CEI Júpiter seja diversificada, composta não somente por moradores da região, mas também por famílias que se deslocam para trabalhar no comércio local.

O espaço físico do CEI Júpiter é imenso. São 2 (dois) blocos que juntos somam 11 (onze) salas de aula. Possui biblioteca, horta, jardim das sensações, 2 (dois) galpões, 4 (quatro) parques, casinha, 2 (dois) refeitórios, espaço do quadrado (mercadinho), 2 (dois) tanques de areia e majestosas árvores frondosas e frutíferas.

Em seu Projeto Pedagógico a escola assume como compromisso o desenvolvimento de ações que promovam a igualdade de gênero nas atividades propostas diariamente, considerando todos sujeitos de mesmos direitos e deveres.

O CEI Júpiter atende período integral, diurno e vespertino. Possui 13 (treze) turmas: 3 (três) AG1, 5 (cinco) AG2 e 5 (cinco) AG3. Seu numeroso quadro profissional

é composto por 70 (setenta) pessoas. Deste total, 8 (oito) são homens: professor México, 4 (quatro) agentes de Educação Infantil, 1 (um) zelador e 2 (dois) vigilantes que trabalham apenas no período noturno.

Acompanhamos a Turma Sutileza, do professor México, uma turma de AG1 que fica na unidade em período integral. São 21 (vinte e um) bebês que estão sob a responsabilidade do professor e mais 4 (quatro) agentes mulheres.

A sala da Turma Sutileza é espaçosa e retangular. Possui janelas, um blindex que possibilita os bebês olharem o exterior da sala e 3 (três) portas que dão acesso aos espaços internos (galpão, refeitório e trocadores) e aos espaços externos (solário e parque com vista para a rua).

- CEI Marte está localizado na região do NAED B, próximo ao terminal de ônibus da região e à estrada que liga Campinas–SP ao Município de Hortolândia–SP. A comunidade que frequenta a creche é formada por dois bairros.

Composto por 5 (cinco) turmas, o CEI Marte oferece 1 (um) AG1, 2 (dois) AG2 e 1 (um) AG1/AG2. A unidade atende exclusivamente em período integral e destaca-se por ser a única creche naquela comunidade que atende AG1.

Apesar de seu tamanho compacto, o CEI Marte possui um espaço amplo de parques arborizados e um parquinho de areia equipado com diversos brinquedos. O prédio é constituído por 4 (quatro) salas, 1 (um) pátio fechado e 1 (uma) cozinha. Vale mencionar que o CEI possui grandes árvores nos parques, inclusive, muitas delas plantadas pelo professor Cuba no início de seu trabalho na unidade. O refeitório possui mesas convencionais e, ao fundo, bancadas semelhantes a cadeirões de bebês.

O Projeto Pedagógico do CEI Marte destaca a importância de promover discussões e reflexões de gênero na formação continuada dos profissionais da unidade educacional. Seu quadro profissional é composto pela equipe gestora, docentes, agentes de Educação Infantil e equipe de apoio, totalizando 34 (trinta e quatro) pessoas. Dentre essas, apenas 5 (cinco) são homens: o professor Cuba, 2 (dois) zeladores e 2 (dois) agentes de apoio.

Cuba é docente da Turma Encanto, AG1 de período integral, e conta com a colaboração de 6 (seis) agentes mulheres para atender os 22 (vinte e dois) bebês matriculados.

A sala da Turma Encanto é um espaço pensado no desenvolvimento dos bebês e possui poucas mobílias (poltronas de amamentação, bebês-conforto e alguns

colchonetes). Possui 4 (quatro) portas que se conectam com os demais espaços do CEI: o solário, a extensão da sala com brinquedos fixos e maiores, o corredor que acessa outras turmas e o trocador. Na parede, foram fixadas fotos de pessoas negras na altura das crianças. No teto, penduricalhos em longos fios estão dispostos na altura dos bebês, permitindo que eles possam manusear e puxar os objetos.

- CEI Netuno está localizado na região do NAED C, próximo a uma das principais rodovias que conecta Campinas-SP à capital paulista. Funcionando em período integral, diurno e vespertino, a unidade educacional tem suas raízes em loteamento populacional de uma zona rural.

O forte senso de pertencimento da comunidade à região e ao CEI Netuno é evidente, considerando especialmente a participação direta e primordial da Associação de Moradores do bairro na criação, ampliação e reforma da unidade educacional. Conforme registrado no Projeto Pedagógico do CEI, 48% das famílias atendidas recebem até 2 (dois) salários mínimos, sendo 24% beneficiárias do programa Bolsa Família.

O CEI Netuno possui 8 (oito) turmas: 1 (um) AG1, 3 (três) AG2 e 4 (quatro) AG3. Embora o número exato de pessoas do quadro funcional não tenha sido informado, destaca-se que apenas 4 (quatro) homens integram esse quantitativo, incluindo 1 (um) monitor e os professores Hungria e Tailândia.

Apesar da presença de grandes árvores no parque, as características do CEI incluem espaços predominantemente cimentados e cobertos. O CEI Netuno possui galpão e refeitório medianos, além de 9 (nove) salas, 3 (três) delas interligadas pelo solário. O CEI Netuno é a única unidade educacional do município a contar com 2 (dois) professores homens trabalhando juntos no mesmo turno, inclusive compartilhando salas vizinhas.

Durante as minhas observações, acompanhei as turmas dos professores Hungria e Tailândia, ambas AG2 de período integral. O professor Hungria é o docente responsável pela Turma Dinossauro. São 25 (vinte e cinco) crianças sob a responsabilidade do professor Hungria, de 4 (quatro) agentes de Educação Infantil mulheres e de 1 (um) agente de Educação Infantil homem. Tailândia é professor da Turma Folhas. O agrupamento tem 24 (vinte e quatro) crianças que estão sob responsabilidade do professor Tailândia e de 5 (cinco) agentes de Educação Infantil mulheres.

Ambas as salas compartilham semelhanças notáveis, incluindo grandes armários embutidos para materiais e brinquedos, televisão, poucas mesas e cadeiras e parte do piso coberta por tatames de EVA. Não há brinquedos e livros ao alcance das crianças, geralmente este movimento depende dos professores e agentes. As salas estão conectadas por um solário acessível pelas portas dos fundos. A sala da Turma Dinossauro se difere por ter uma porta que acessa diretamente o banheiro e trocador usado por ela e pela Turma Folhas.

- CEI Saturno, situado na região do NAED D, desempenha um papel significativo na comunidade local, atendendo não apenas crianças do bairro, mas também de um conglomerado de bairros próximos com conjuntos habitacionais, resultando em uma região com alta densidade demográfica. Além disso, a área é caracterizada por grande volume de comércios e indústrias, inclusive um shopping. Devido à elevada demanda, o CEI Saturno e outras unidades de Educação Infantil da região fazem parte do cenário educacional diversificado e dinâmico.

O CEI Saturno é uma unidade pequena. Ela possui 4 (quatro) turmas, 2 (duas) diurnas e 2 (duas) vespertinas: são 3 (três) AG3 e 1 (um) agrupamento misto (AG2/AG3). Acompanhamos a turma do professor Alemanha, formada por crianças do AG3 que ficam na unidade no período diurno. O quadro funcional do CEI é composto por apenas 18 (dezoito) pessoas, das quais 3 (três) são homens, incluindo o professor Alemanha, o diretor e o zelador.

Apesar do espaço físico reduzido, o CEI atende de maneira eficaz às necessidades do grupo restrito. Além das salas, a instituição dispõe de biblioteca, refeitório (com capacidade de uma turma por vez), parque, espaço de água e tanque de areia. A filosofia do CEI, conforme delineado no Projeto Pedagógico, destaca o compromisso em favorecer a pluralidade e a diversidade dos sujeitos, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

O professor Alemanha é responsável pela Turma Faz-de-conta, AG3 do período diurno, que conta com 23 (vinte e três) crianças. Apesar de não ser comum ter equipe de apoio no AG3, Alemanha é auxiliado por 1 (uma) cuidadora e por 1 (uma) estagiária bolsista, ambas mulheres. Na sala de Alemanha há 1 (uma) criança autista com laudo médico, em razão disto, esta criança tem direito ter uma cuidadora à sua disposição. No mais, caso a criança falte, essa cuidadora auxilia na outra turma, que também possui crianças com necessidades especiais sem laudo. Quando isso ocorre,

o professor Alemanha fica sozinho com a turma ou é auxiliado pela estagiária.

A sala da Turma Faz-de-conta, de tamanho mediano, destaca-se pela sua arejada e iluminada estrutura, graças às portas e janelas de blindex. Além disso, a sala possui mesas e cadeiras coloridas para todas as crianças, armário, televisão, pequena biblioteca e diversas caixas com brinquedos.

- CEI Vênus está localizado na região do NAED D. O bairro iniciou-se com a ocupação de uma fazenda por trabalhadores/as de baixa renda que lutavam pelo direito constitucional à moradia digna. É uma comunidade que carrega consigo grande participação social e histórico de luta, principalmente de trabalhadoras mulheres.

A infraestrutura do CEI impressiona devido ao seu grandioso espaço. Os parques e área de brincar livre das crianças são vastos e diversificados, biblioteca, paredes de azulejos, sala de referência, refeitório, galpão, quiosque, chuveirão, piscina, casinha das motocas, solário e uma grande horta.

Em diversos momentos o Projeto Pedagógico da unidade aborda a igualdade de gênero, traçando como meta bem definida o respeito à diversidade de gênero e a discussão de questões relacionadas, incluindo o objetivo de trabalhar gênero e papéis sociais.

O CEI Vênus possui atendimento integral, diurno e vespertino. O quadro de funcionários/as é composto por 41 (quarenta e uma) pessoas, sendo 6 (seis) homens: o professor Argentina, 1 (um) agente de Educação Infantil, 2 (dois) zeladores e 2 (dois) vigilantes noturnos, os quais não têm contato com os bebês e crianças.

A unidade possui 9 (nove) turmas: 1 (um) AG1, 3 (três) AG2 e 5 (cinco) AG3. No gradeado de fora, próximo ao portão de entrada dos bebês e crianças, encontra-se uma grandiosa placa informando os nomes das professoras e do professor responsáveis por cada turma. Qualquer pessoa que passe por ali pode facilmente identificar, mesmo sem adentrar a unidade escolar, que o professor Argentina é o docente da Turma Radical, AG2 de período vespertino, que possui 25 (vinte e cinco) crianças matriculadas.

A sala da Turma Radical é espaçosa; parte dela é ocupada por mesas e cadeiras para as crianças, enquanto outra parte permanece livre. Os brinquedos e materiais para atividades ficam guardados em caixas e armários, alguns ao alcance das crianças e outros acessíveis apenas pelo professor.

1.2 Cultura escolar e relações de gênero

Esse meu rosto vermelho e molhado
É só dos olhos pra fora
Todo mundo sabe que homem não chora
(Frejat – Homem Não Chora)

As ações das crianças se tornam acontecimentos sociais através de interações sociais. O ambiente escolar é onde os indivíduos vivenciam essas interações entre seus pares. Somente as ações isoladas não possuem significado próprio, ganhando sentido apenas quando a criança interage com outra, seja para complementar ou modificar sua ação (Ferreira, 2004). Interações sociais, nas palavras de Ferreira (2004), são

[...] processos de relação, comunicação e identificação que não só permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo como facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado e sentido de símbolos e ações e a sua aceitação mútua por forma a tornar bem-sucedida a ação cooperativa. (Ferreira, 2004, p. 60)

Dentro dessas interações sociais no ambiente escolar, as relações de gênero se fazem presentes. Mais do que isso, as instituições escolares desempenham um papel fundamental na manutenção da distinção dos gêneros.

Gênero, segundo Scott (2019, p. 75), é “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. A autora concebe gênero como instrumento político de caráter relacional, vinculado intrinsecamente à cultura e à história. Assim, homens e mulheres se constituem nas relações entre si, inter cruzando gênero, cor, raça e classe social. Dessa forma, a representação do que é considerado feminino ou masculino varia em cada cultura e é influenciada pelo contexto histórico.

Segundo Connell e Pearse (2015, p. 46),

A maioria das discussões sobre gênero na sociedade enfatiza uma dicotomia. Ao começar a partir de uma divisão biológica entre homens e mulheres, define-se gênero como diferenças sociais ou psicológicas que correspondem a essa divisão, sendo construídas sobre ela ou causadas por ela. [...] Há objeções decisivas sobre essa definição de gênero: A vida humana não se divide apenas em duas esferas, nem o caráter humano se divide apenas em dois tipos. Nossas imagens de gênero são quase sempre dicotômicas, mas a realidade não o é.

Na tessitura do conceito de gênero, Louro (1997, p. 22) sinaliza que o “conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são

compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. De acordo com a autora (1997, p. 21),

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

Louro (2010) adiciona que “somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural”. Assim, gêneros são construções socioculturais sobre o comportamento dos indivíduos que são elaboradas e habitualmente reelaboradas.

No contexto das relações de gênero, a masculinidade está associada às expectativas de valores e comportamentos culturalmente esperados para os homens. Para Connell (1997), a definição de masculinidade é relacional à existência da feminilidade. O que se entende por “masculinidade tradicional” vincula-se ao conceito de “família tradicional” e é um produto historicamente recente do mundo moderno. De acordo com a autora, a masculinidade “é uma configuração de prática e torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade” (Connell, 1995, p. 188). Portanto, a masculinidade pode ser considerada, ao mesmo tempo, “a posição nas relações de gênero, as práticas pelas quais os homens e mulheres se comprometem com essa posição de gênero, e os efeitos dessas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura” (Connell, 1997, p. 35).

Masculinidade, segundo Novaes (2013), “refere-se ao conjunto de práticas e ações legitimamente reconhecidas e aceitas no universo social, como um padrão de comportamento que afirma e realiza um ideal masculino”. No mais, embora exista uma relação de subordinação e marginalização entre as diferentes expressões de masculinidades e feminilidades, não podemos ignorar que a relação entre homens e mulheres é permeada por uma dinâmica de poder legitimada pelo patriarcado, resultando na dominação dos homens e na subordinação das mulheres.

As relações e experiências vivenciadas na escola auxiliam em nossa formação e na constituição de nossa identidade social e de gênero (Louro, 2000).

Nesta mesma direção, Silva (2010, p. 7) afirma: “a imagem social de homem e de mulher é reconstruída na escola, socializando e educando o corpo das crianças no sentido de formatá-los ao esperado pela sociedade”.

Na escola, o universo se expande; somos apresentados a uma diversidade além. Entre nossos pares, formamos nossa identidade, questionamos o que nos foi apresentado até então, (re)avaliamos, experimentamos, nos constituímos. A formação da criança não ocorre apenas no âmbito escolar, mas também em seu núcleo familiar e na comunidade que a cerca. Ela carrega consigo para a escola sua própria cultura e seus saberes.

As expectativas de gênero numa perspectiva binária acompanham o sujeito desde antes do seu nascimento, direcionando preferências e comportamentos desejáveis para o sexo feminino e masculino. Quando o sexo do bebê é anunciado durante a gravidez, muitas vezes o evento gera curiosidade e especulações, como “Você já sabe o sexo?” ou “É menino ou menina?”. Segundo Bento (2011, p. 550), “a materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto”. A resposta “É menino!” ou “É menina” traz expectativas e suposições a um corpo que ainda é uma promessa (Preciado, 2002 *apud* Bento, 2011).

Beauvoir (1967, p. 9) afirma que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. “Ser mulher” não é um destino natural-biológico, é uma construção histórica, social e cultural. Tornar-se mulher é encaixar-se nos padrões comportamentais esperados para o gênero feminino, definidos por cada sociedade no espaço-tempo. Tal como assevera Beauvoir (1967), Connell e Pearse (2015, p. 38) parafraseiam que “ninguém nasce masculino, é preciso tornar-se um homem”. Não é através dos órgãos genitais, mas sim dos olhos e das mãos, que a menina compreenderá a forma que se assume mulher perante à sociedade e o menino aprenderá sobre o universo masculino (Beauvoir, 1967).

As construções sociais de gênero controlam experiências corporais e características segundo o sexo biológico. Apoiada nos estudos de Rozek e Bernardes (1999), Sayão (2005) anuncia que, o ato de atribuir gênero ao recém-nascido de acordo com suas genitais ou anatomia,

[...] constitui, por parte dos adultos mais próximos, o “porto seguro” para a identificação desta criança como sujeito pertencente ao sexo masculino ou ao feminino e é válida não somente para o seu registro civil como para as demais ações decorrentes do nascimento de um menino ou menina. Quando as crianças são matriculadas nas creches e pré-escolas, elas são

identificadas com essa designação inicial e ela é adotada enquanto “a” identidade da criança, desconhecendo-se alguns outros elementos que compõem um complexo processo de construção de ser homem ou ser mulher. (Sayão, 2005, p. 213)

A desigualdade de gênero é reproduzida e perpetuada em creches e pré-escolas. É esperado que os meninos vivenciem atividades consideradas tipicamente “de meninos”, enquanto as meninas são incentivadas a se envolverem em práticas tradicionalmente consideradas “femininas”. Ao rememorarem suas infâncias, a maioria dos professores relatou participar de brincadeiras tradicionais, de rua ou que envolvessem a interação com a natureza. Suas narrativas acabam por enfatizar algo não mencionado explicitamente: a ausência de bonecas, panelinhas e casinhas, elementos característicos das chamadas “brincadeiras de meninas”.

A definição do gênero do indivíduo produz corpos-sexuais (Bento, 2011), e as expectativas lançadas sobre esses corpos conduzem a estereótipos que influenciarão e direcionarão os comportamentos dos sujeitos de acordo com seus gêneros e consoante o que se espera de “ser mulher” e “ser homem”. Amorim e Salej (2016, p. 37) inferem que,

Há vários outros exemplos que demonstram que mulheres e homens não possuem as mesmas oportunidades sociais. E isso ocorre não porque eles são, por natureza, desiguais. Isso ocorre porque a nossa sociedade lhes impõe oportunidades desiguais, terminando por torná-los efetivamente desiguais. Se o “ser mulher” e o “ser homem” são uma construção social e não algo que remete a uma essência natural, isso quer dizer que se trata de algo passível de desconstrução, de reconstrução.

Com a identificação do sexo, o feto deixa a abstração e torna-se um bebê menino ou uma bebê menina. A partir desse momento, o bebê será exposto ao universo atinente ao seu gênero, que o define como indivíduo masculino ou feminino. Essa definição implica na escolha de possíveis nomes, na decoração do quarto, nos brinquedos e nas roupas disponibilizados para aquele indivíduo, bem como nas cores que predominarão em quase todos os seus objetos. Se for uma menina, seu universo será rosa; se for um menino, será apresentado a um universo azul. Nesse cenário de divisão binária, soa impensável a aquisição de um carrinho rosa para um bebê menino, mesmo que esse seja o melhor carrinho disponível no mercado.

O professor Canadá destaca que o cuidado, visto como função feminina, afasta os homens da docência. Segundo o professor, embora a creche seja entendida como um ambiente feminino, ela é marcada por hostilidades e pela reprodução do

machismo.

A creche ainda é um ambiente feminino. Tem muita esta visão na sociedade ainda, de naturalizar o cuidado a cargo das mulheres ou trabalhos menos valorizados, como a Educação Infantil. Mas eu sempre cuidei de criança e idoso. Acho que isso reflete na minha consciência de hoje. É um ambiente machista, inclusive reproduzido por mulheres. É um ambiente feminino, mas que há muitos traços de machismo estrutural. Disputa entre mulheres. O próprio cargo de gestão ser homem, a hierarquização das mulheres... É um ambiente feminino marcado por hostilizações. (Canadá)

O trabalho doméstico e os cuidados com as crianças ainda são predominantemente assumidos pelas mulheres. Haddad, Marques e Amorim (2020, p. 413) esclarecem que: “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”. Sendo assim, é possível que as crianças reproduzam o que presenciam no cotidiano social e familiar.

No relato dos professores, sobressaiu o fato de que as próprias crianças reproduzem falas que expressam padrões de gênero. Como exemplo, observa-se a resistência à cor rosa por parte dos meninos, identificada pelas crianças como “cor de menina”.

As salas de AG2 e AG3 da rede municipal de Campinas–SP possuem mobiliários infantis de tons pastel (azul, amarelo, verde e rosa). O professor Alemanha evidenciou que frequentemente os meninos têm resistência em se sentarem nas cadeiras rosa. Ainda que não verbalizem com frequência, eles evitam as cadeiras rosa e trocam de assento quando sentam na “cor inadequada”.

A cor rosa... Tem cadeiras de todas as cores na sala. A gente que é adulto não percebe, mas pequenos veem nos mínimos detalhes. Uma pequena falou “Tio, você está sentando na cadeira rosa”. Foi uma oportunidade maravilhosa para falar sobre isso e desconstruir este binômio que azul é menino e rosa é menina. (Alemanha)

Ademais, as masculinidades e feminilidades não são inatas e naturais ao sexo biológico; elas são socialmente construídas e vivenciadas de maneiras distintas conforme o contexto, espaço e tempo. Neste cenário, a cor rosa nem sempre esteve associada ao feminino.

A divisão de cores de acordo com o sexo biológico é um fenômeno recente. Bebês meninos e meninas costumavam usar vestidos de cores brancas, escolhidos

pela praticidade, pois facilitavam a troca de fraldas, e o branco permitia a fervura e higienização das peças. Quando as roupas infantis ganharam cores, estas eram tons pastel e geralmente seguiam características físicas das crianças ou a região em que estavam. Era comum, por exemplo, que crianças de olhos azuis vestissem azul. Em alguns países católicos, o azul ser associado à Virgem Maria e destinado às meninas (Paoletti, 2012).

Em outros contextos socioeconômicos, as roupas infantis eram repassadas e usadas conforme a conveniência, independentemente de suas cores. Após a Segunda Guerra Mundial, a referência “rosa para as meninas e azul para meninos” ganhou força na indústria. Além disso, com a popularização da ultrassonografia obstétrica e consequente antecipação do sexo biológico do feto, a montagem de enxoval ganhou novos contornos, sendo preparado em conformidade com a cor associada a cada gênero (Paoletti, 2012).

Nas palavras de Hall (1997, p. 16),

[...] sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

A estrutura cultural vicia o que é compreendido como natural, ou seja, o indivíduo aprende o que é “coisa de menina” e “coisa de menino”. A mulher não nasce essencialmente delicada, bondosa, casta, passiva, amável, sensível, materna e romântica; assim como o homem também não nasce fundamentalmente viril, ágil, dominador, corajoso, valente, provedor e racional. Tais características e comportamentos são ensinados, reproduzidos e perpetuados. Segundo Beauvoir,

A menina constata que o cuidado das crianças cabe à mãe, é o que lhe ensinam; relatos ouvidos, livros lidos, toda a sua pequena experiência a conforma; encorajam-na a encantar-se com essas riquezas futuras, dão-lhe bonecas para que tais riquezas assumam desde logo um aspecto tangível. Sua ‘vocação’ é-lhe imperiosamente ditada. (Beauvoir, 1975, p. 24)

Às meninas oferecemos brinquedos que estimulam as brincadeiras domésticas, a maternagem e a aparência estética, como bonecas, maquiagem e utensílios domésticos, todos predominantemente nas cores rosa e lilás. Já os meninos são presenteados com brinquedos que estimulam a criatividade, a pesquisa, a força e a violência, como carrinhos, arminhas, dinossauros, heróis, jogos e kit de ciências.

Para Finco (2007, p. 95), “todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de meninos e meninas”. Bolívia observa que é exigido que as meninas estejam sempre com cabelos e roupas alinhados. Elas são estimuladas por suas próprias famílias, ao contrário dos meninos, que não são cobrados e não se preocupam com isso.

Tem algumas coisas que eu discordo completamente, como deixar o cabelo arrumadinho... especialmente como as meninas são tratadas. Na hora de brincar ficará desarrumado, vai ficar sujo. Enquanto a gente enfeita, embeleza, isso é sempre uma questão complexa, especialmente porque a gente tem que retardar isso. Aí não é só da escola, é da sociedade. As meninas já vêm todas arrumadinhas, maquiagem, cabelo; e os meninos, dá uma arrumadinha e vai. Às vezes as próprias famílias estimulam as meninas a irem assim, uma diferença que também interfere no tratamento entre meninas e meninos. Tenho que ter cuidado para não reproduzir uma série de estereótipos que dão espaço somente para os meninos. Como fazer isso? Acho que é a parte mais complexa. (Bolívia)

Os brinquedos oferecidos a bebês e crianças são próteses identitárias que reforçam discursos de gênero e contribuem para construções do feminino e do masculino (Bento, 2011). Bento (2011, p. 550) pontua que:

Os brinquedos, as cores das roupas e outros acessórios que compoem o enxoval são escolhidos levando-se em conta o que seria mais apropriado e natural para uma vagina e um pênis. No entanto, como é possível afirmar que todas as crianças que nascem com vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos que não exigem muita força, energia e inteligência? Aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero. Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo.

A família espera coisas diferentes das meninas e dos meninos, e isso se reflete em condutas diferenciadas a cada um, de acordo com seu sexo biológico. Através dos discursos diários, há uma reafirmação constante dos estereótipos de gênero, como, por exemplo: “rosa é de menina; azul de menino”; “meninas são sensíveis e choronas; meninos não choram”; “homens são provedores; mulheres devem cuidar do lar”; entre tantas outras declarações que afirmam e reafirmam haver “coisas de meninas/mulheres” e “coisas de meninos/homens”.

Durante uma contação de história na Turma Faz-de-conta, o professor Alemanha narrava um conto sobre um rei e seus filhos. Em determinada passagem, o

filho do rei ganharia um anel. Uma menina interrompeu o professor, resultando no seguinte diálogo entre Alemanha e as crianças de sua turma:

Clara (4 anos): Mas homem não usa anel. Usa?

Alemanha: Não usa?

Clara (4 anos): Quando casa usa só neste dedo.

Emily (4 anos): Usa só quando casa.

Alemanha: O Lanterna Verde usa...

Clara (4 anos): Meu pai usa.

Arthur (4 anos): Meu pai não.

Clara (4 anos): Só quando casa, tio.

(Diário de campo – maio/2022)

Na situação observada, a menina interrompeu a história devido a dúvidas sobre a informação trazida no livro de que o rei daria um anel para seu filho homem. Como se verifica na fala da criança Clara, os anéis são acessórios de mulheres. O professor Alemanha devolveu a pergunta para a turma, mas a própria menina que perguntou respondeu que homens usam anel quando casam no dedo anelar. Alemanha trouxe como exemplo de homem que usa anel o super-herói Lanterna-Verde. Clara, que inicialmente questionou se homens usavam anéis, chegou à conclusão que eles usam apenas quando casam. Então, segundo sua dedução, o anel seria um adorno feminino excepcionalmente quando utilizado por homens casados.

Quando afirmamos “É menina” ou “É menino” há a tentativa, ainda que inconsciente, de impor os códigos sociais de gênero, reproduzimos masculinidades e feminilidades, dividimos os sujeitos, geramos possibilidades e impossibilidades de ser, existir e estar, preconizamos quais relações sociais serão possíveis e permitidas, indicamos quais as profissões e os espaços podem/devem ser ocupados por cada um de acordo com seu sexo biológico.

1.3 Movimento da Escola Sem Partido e o mito da “ideologia de gênero”: a creche e a pré-escola como lugares de vigilância de crianças e docentes

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

(Paulo Freire)

O movimento Escola Sem Partido (ESP) foi criado em 2004 por iniciativa de

Miguel Nagib, Procurador do Estado de São Paulo. Segundo consta no portal do próprio ESP, o movimento surge em defesa de uma suposta neutralidade na educação e em resposta à alegada “instrumentalização do ensino para fins político ideológico, partidários e eleitorais” (ESP, [s.d.]), implicando em uma doutrinação e restrição aos alunos em aprender com liberdade.

Conforme o ESP, muitos professores poderiam abandonar o processo educacional tradicional para despertar a consciência crítica dos alunos, utilizando a disseminação de propagandas partidárias e ideais de esquerda como uma ferramenta de “doutrinação”.

Baseada na teoria da conspiração conhecida como “marxismo cultural”, o ESP buscava impedir o pensamento crítico e reflexivo nas instituições de ensino. “Marxismo cultural”, conforme aponta Lopes (2019), é uma corrente conspiratória de extrema-direita que sustenta que intelectuais marxistas travaram uma batalha no campo cultural. Dentro dessa perspectiva do “marxismo cultural”, estão incluídos exemplos como a “ideologia de gênero”. A propagação de notícias falsas (popularmente também chamadas de *fake news*) como, por exemplo, “kit gay”¹³ e “mamadeira de piroca”¹⁴ seriam, portanto, instrumentos de manipulação da massa para fortalecer o discurso de vigilância constante.

De acordo com Barbosa e Silva (2019), ações de vigilância do espaço escolar, notícias falsas que promovem o pânico moral e projetos de leis proposto com influência do ESP,

[...] são traços de intolerância que se firmam por meio daquilo que T. W.

¹³ O termo “kit gay” refere-se a uma notícia falsa divulgada por conservadores referente a material do governo Dilma no ano de 2010, ganhando novos contornos nas eleições presidenciais de 2018. Em 2010, o projeto “Escola sem homofobia” fazia parte de projeto do governo federal, e estava sob análise do Ministério da Educação (MEC), pasta gerenciada pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad. O projeto, que não chegou a ser implementado pelo governo federal, tinha como público-alvo os educadores e o objetivo de formá-los para respeitar a pluralidade. O material didático que eventualmente seria distribuído aos educadores não chegou às escolas, contudo, surgiram diversas versões falsas sobre o projeto. Um conjunto de materiais que não fazia parte do projeto recebeu pejorativamente o nome de “kit gay” pelos conservadores. Esses materiais falsos foram amplamente explorados nas eleições presidenciais pelo candidato Jair Bolsonaro (PL) e por seus apoiadores, em oposição ao candidato Fernando Haddad (PT).

¹⁴ No cenário da disputa eleitoral de 2018, surge outra *fake news* bastante propagada nas redes sociais, a “mamadeira de piroca”. Segundo esta notícia fraudulenta publicada por um perfil no Facebook, mamadeiras com bicos em formato de pênis foram distribuídas em creches municipais sob orientação do Partido dos Trabalhadores e do presidente Fernando Haddad (PT). O vídeo denunciando a suposta distribuição de mamadeiras eróticas teve milhões de visualizações em 48 horas. A mamadeira de fato existe, porém, é um acessório erótico vendido em *sexshop* e nunca foi distribuído em escolas. Assim como o “kit gay”, a “mamadeira de piroca” marcou o pleito eleitoral de 2018, que resultou na eleição de Jair Bolsonaro (PL) como presidente e de considerável base política aliada.

Adorno e Max Horkheimer denominaram razão instrumental, e daquilo que H. Marcus e chama de linguagem funcional. Observa-se a adesão crescente de parte da sociedade brasileira a pautas conservadoras que têm ocupado o debate público. Essa agenda conservadora tem adentrado os muros da escola, como é o caso do “Escola sem Partido”, que incide diretamente nos sentidos da formação escolar. (Barbosa; Silva, 2019, p. 206)

No dia 22 de agosto de 2020, o fundador do ESP encerrou as atividades dos canais e sites em que era responsável, após decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) pela inconstitucionalidade da lei “Escola Livre” do Estado de Alagoas (AL) que proíbe a prática de doutrinação ideológica e política. Contudo, embora o movimento tenha declarado oficialmente seu encerramento, o discurso conservador subsiste, restando ativas novas páginas e discursos para além do canal oficial. Por tais motivos, mesmo com o encerramento, é imperioso compreender esses discursos e seu impacto no espaço educacional.

O Escola Sem Partido defendia a ideia de que os estudantes são “páginas em branco”, a existência de uma “ideologia de gênero”, a obrigatoriedade de um ensino neutro, a necessidade de vigiar e censurar professoras/es, e a noção de filhos como propriedade da família, carregando seus valores e convicções. Espinosa e Queiroz (2017, p. 49) definem o ESP como “uma poderosa teia de relações que surpreende pelo cunho conservador, com várias articulações e redes que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos”. O movimento tentou desmontar acordos sociais e a construção democrática da educação nacional que ocorreu após anos da Ditadura Militar. Para o ESP, o ambiente escolar deveria promover a cultura da indiferença social e do controle.

O Escola Sem Partido ainda propõe a importância de o Estado regular a autonomia das/os professoras/es, a fim de evitar possíveis influências político-ideológicas nas escolas brasileiras. Ao propor a neutralidade do/a professor/a, o Escola Sem Partido realiza uma seleção do que é considerado neutro e do que não é. Neste contexto, para Balieiro (2018, p. 11), “a figura da criança ou do adolescente a ser protegido recebeu novo enquadramento com a difusão da ideia de que seriam uma audiência cativa nas mãos de professores potencialmente manipuladores”.

Assim sendo, o movimento introduz a noção de seleção conceitual e propõe algo que Freire (1992) argumenta ser inviável: a possibilidade de neutralizar o/a professor/a e o conteúdo escolar. Nas palavras do patrono da Educação, “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há

Pedagogia neutra” (Freire, 1992, p. 25).

A “ideologia de gênero” é um pânico moral contemporâneo (Miskolci; Campana, 2017). De acordo com Balieiro (2018), entre 2014 e 2015, a noção de “ideologia de gênero” ganha notoriedade nos noticiários e, principalmente, nas mídias sociais. O autor explica que, segundo empreendedores morais, “gênero” seria uma “ideologia” nociva às crianças e adolescentes, presumindo-se uma indução à homossexualidade, à pedofilia e ao comunismo.

As convicções conservadoras do movimento foram acolhidas pela ala política de tendência religiosa fundamentalista (Barbosa; Silva, 2019). No entanto, o movimento ganhou mais força em 2016, com as manifestações e o consequente *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, resultando na ascensão de uma frente ultraconservadora e religiosa em diversas áreas, principalmente na esfera política, culminando na eleição de Jair Messias Bolsonaro em 2018. As concepções defendidas pelo movimento foram fundamentais no desenvolvimento de diversos projetos de lei estaduais e municipais, fundamentados no moralismo religioso.

Para Gadotti (1998), ao vincular o ato educativo ao ato político, e a teoria com a prática emancipadora, o/a educador exerce seu papel social. O autor (1998, p. 71) afirma que “o ato educativo é essencialmente político”, logo, a função docente é política. Portanto, é importante que o/a professor/a defina seu lado social e político, proporcionando uma educação que supere o senso comum.

No mais, é certo afirmar que a docência é uma profissão permeada por lutas e enfrentamentos. Ao ser professor/a, compreende-se que aquele indivíduo perpassará diariamente por situações sociais e políticas que demandarão posições combativas. É insuficiente o/a professor/a apenas expor conteúdos, é imperioso proporcionar aos educandos senso crítico, questionador e reflexivo.

A educação é um instrumento de luta capaz de proporcionar esta criticidade aos indivíduos. Entretanto, é relevante notar que a Educação, da forma como é concebida, muitas vezes, serve apenas para manter a situação como está. Neste contexto, ressalta-se que não há neutralidade, todo conhecimento se posiciona a partir de uma especificidade social. Assim, até mesmo a omissão do/a docente representa um posicionamento político.

Referenciando Paulo Freire, Gadotti complementa (1998, p. 74):

Nenhuma Pedagogia é neutra. Toda Pedagogia é política. Há uma Pedagogia que reforça o silêncio em que se acham as massas oprimidas e uma

conspiração, uma inverdade propagada para vigiar corpos dentro de um padrão heteronormativo e bloquear eventuais reflexões sobre mudanças. Surge como reação de grupos religiosos conservadores e tradicionais que alimenta um clima de pânico moral; seus defensores buscam proibir que se discuta “gênero”, “sexualidade”, “orientação sexual” e “diversidade sexual” na escola.

Neste sentido, o professor França relata que no CEI onde trabalha houve uma tentativa de promover uma palestra sobre gênero e Educação Infantil. No entanto, o evento foi adiado devido ao receio dos profissionais após serem visitados por um assessor parlamentar que soube do evento formativo, em uma clara tentativa de intimidação.

Teve uma palestrante na escola que foi falar sobre gênero relacionado com Educação Infantil, de como a escola tem que trabalhar essas questões junto com as crianças e como os adultos devem trabalhar o próprio preconceito em relação a elas. A palestra estava agendada, mas o assessor de um vereador foi à escola. A palestra não aconteceu pela questão da “ideologia de gênero”. Todo mundo ficou com medo e acabou cedendo. Depois a palestra aconteceu e não teve nada de mais, falava sobre respeitar as crianças como elas são. Essas discussões na escola renderam um pouco, sendo notáveis entre alguns funcionários, principalmente pelos funcionários evangélicos, que possuem uma posição muito forte sobre “ideologia de gênero”. (França)

Cabe destacar que as escolas são lugares de vigilância, essencialmente no que se refere à sexualidade. Por meio de discursos alicerçados em moralismo e conspiração, há o fortalecimento da vigilância do espaço escolar. Ainda, a onda conservadora e religiosa que assolou o Brasil no pleito presidencial em 2018 resultou no aumento de eleitos com bandeiras ideológicas conservadoras, culminando no Projeto de Lei n.º 1.174/19¹⁵, que prevê que os cuidados íntimos na Educação Infantil sejam exercidos exclusivamente por profissionais do sexo feminino. Tal projeto legislativo não é uma lei do ESP; contudo, é influenciado por ideários conservadores e vigilantes fomentados pelo movimento.

O ESP compreende as instituições de Educação Infantil como ambientes que necessitam de vigilância dos corpos e patrulhamento da moral e bons costumes. O movimento coloca as famílias e os conservadores como vigilantes morais de um espaço de proteção e cuidado que supostamente está em risco em razão da

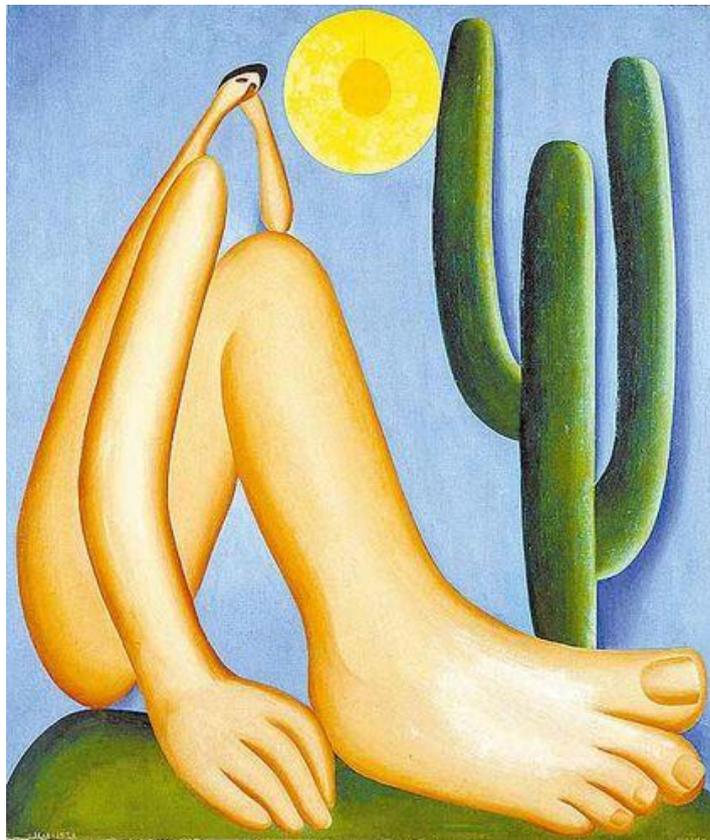
¹⁵ Discutiremos mais sobre o PL no subtítulo “3.3 Constante suspeita de abuso sexual: o professor sob olhares desconfiados” (p. 161).

doutrinação de professores/as a favor de doutrinas de esquerda, da destruição de valores familiares, do incentivo a práticas sexuais e do estímulo a mudar de orientação sexual. Segundo ideário do ESP, o patrulhamento ideológico e moral seria necessário para proteger o ninho ameaçado. Neste ambiente de vigilância contínua, falar sobre gênero na creche e na pré-escola se transforma em um desafio, um tabu, um tema proibido, um silêncio.

2 ESTRANHOS: masculinidades e desafios na Educação Infantil

Ninguém falou que eu podia
 Nem me indicou ponte ou guia
 Vento animou, vim na ventania
 Como cheguei não sei explicar
 Não planejei tão oposto olhar
 Que me salvou da monotonia
 Um forasteiro de mim
 Eu espero o sim até encontrar.
 (Tiago Iorc – Forasteiro)

Imagem 7 – Abaporu



Fonte: Tarsila do Amaral, Brasil (1928).

Etimologicamente, o vocábulo “**estranho**” advém do latim *extraneum*. A base *extra* significa “fora”, que na Roma Antiga era utilizada para nomear aqueles sujeitos fora do Império Romano (Lopes; Caregnato, 2016).

Conforme dispõe o Dicionário Houaiss (2015), estranho seria

1 (o) que é esquisito, extraordinário ∪ comum; 2 (o) que é de fora, estrangeiro ∪ nacional; 3 desconhecido, novo <cultura e.> ∪ conhecido; 4 que foge aos padrões sociais <o e. comportamento dos jovens> ∪ comum; 5 que não faz parte de algo <item e. ao programa do partido>; 6 misterioso, enigmático ou que levanta suspeitas <crime e.>; 7 que foge ao convívio ∪ sociável. (Houaiss, 2015, p. 422).

Segundo o Dicionário Aurélio Michaelis (2023), estranho é

1 Que ou o que é muito diferente dos padrões usuais, que se caracteriza pelo caráter ou aspecto excêntrico; insólito, esquisito, extraordinário; 2 Que ou o que é de fora, do exterior; estrangeiro.; 1 Que provoca espanto ou admiração por ser novo, desconhecido ou nunca visto: O homem falava uma língua estranha, que ninguém identificava; 2 Que é incomum, contrário ao uso ou aos padrões e costumes vigentes na sociedade: O comportamento do jovem no último fim de semana foi muito estranho; 3 Que não se conhece ou reconhece; que produz a sensação desconfortável de estranheza: [...]; 4 Que não apresenta nenhuma relação com, que não pode ser identificado ou reconhecido como parte integrante de [...]; 5 Diz-se de pessoa que não faz parte do círculo familiar; desconhecido [...]; 6 Diz-se daquele que se isola, que se esquia ou que é arredio ao convívio social; 7 Que é misterioso, enigmático ou que desperta suspeitas. (Michaelis, 2023, p. 1)

Nesta acepção, estranho seria o esquisito, o incomum, o diferente, o excêntrico, o desconhecido, o inusitado, o nunca visto, o novo, o extraordinário, o que não faz parte, o que nos causa estranheza, o que foge dos padrões, o estrangeiro, o forasteiro... A depender de quem olha e quando observa, tudo pode ser ou já foi considerado estranho em algum momento.

Somos apresentados ao esquisito desde o nascimento: o ar que enche o pulmão, o colo, o aconchego, o afagar na cabeça, a amamentação, a água do banho, a roupa que veste o corpo, o teste do pezinho... Tudo, em um primeiro momento, é desconhecido, é novo, é estranho. Nossa percepção sobre o que é estranho também pode se relacionar com aquilo que difere de nosso padrão convencional. É certo que a sociedade brasileira não é homogênea, há diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa, etária, etc. Portanto, vez ou outra o indivíduo se deparará com algo que não lhe é usual.

Estranhamento é o ato de surpreender com o que não é habitual e sobre o qual não se tem conhecimento ou familiaridade. Compreende-se o “estranho” ao identificar aquilo que é diferente do que se conhece; o “estranho” é alcançado quando nos sentimos desconfortáveis diante de uma nova realidade, ao não nos acomodarmos (Moraes; Guimarães, 2010). O desconforto causado pelo novo e o subsequente distanciamento são essenciais para problematizar um fenômeno social. “O núcleo do estranhamento está no desacomodar” (Lopes; Caregnato, 2016, p. 61).

Em suas pesquisas, Schutz (*apud* Carvalho, 2015) analisa o estranho e os desafios enfrentado na adaptação quando alguém deixa sua comunidade e se integra a outra. Utilizando a analogia da pesquisa de Schutz com os homens na Educação

Infantil, Carvalho (2015) argumenta que, ao ingressar em instituições de Educação Infantil, o professor homem ocupa um lugar marcado pelo feminino, com códigos, padrões e culturas estranhos à sua realidade; assim, ao se tornar um estranho nesse ambiente, ele precisa compreender “os modos de vida, as condutas sociais que regem esse espaço, para então reconstruir o conjunto de regras básicas que permitirão a convivência nesse ambiente” (Carvalho, 2015, p. 99).

Ao abordarmos esse estranhamento em relação ao que não nos é familiar, destacamos o documentário francês “Bebês”, de Balmés (2010), que retrata, desde nascimento até o primeiro ano de vida, a rotina de 4 (quatro) crianças de diferentes países: Ponijão (comunidade tribal no interior da Namíbia), Bayar (deserto de Gobi, Mongólia), Mari (Tóquio, Japão) e Hattie (São Francisco, Estados Unidos). O documentário apresenta o cotidiano desses bebês em meio a culturas diversas e contrastes geográficos significativos.

Centrado na filmagem apenas das crianças e de suas ações, e sem nenhum diálogo ou discurso arraigado de idealismos, o documentário evidencia a realidade desses bebês de acordo com a cultura e comunidade na qual estão se desenvolvendo. Diferentes perspectivas culturais são reveladas ao espectador em relação aos hábitos, cuidados e educação de bebês de cultura diferente da sua. O conceito de “estranho” ou “estrangeiro” parte da perspectiva do observador e de sua cultura.

Na Sociologia, a inserção do conceito de “estrangeiro” provém da ideia moderna de criticar a tradição (Lopes; Caregnato, 2016). Para Lopes e Caregnato (2016, p. 61), estranhar, portanto, “residiria justamente em questionar a tradição para, aí sim, se construir um conhecimento verdadeiramente moderno”.

Pereira (2016) estabelece uma comparação entre o professor homem de Educação Infantil e um estrangeiro. Segundo a autora, na Educação Infantil

[...] a norma são as mulheres no cuidado e educação de crianças, não há para “uma” identidade, a “identidade hegemônica” passa a ser a mulher: maternal, carinhosa, delicada. O seu outro, o homem, “torna-se estrangeiro” em território considerado “naturalmente” feminino, e como todo “estrangeiro”, levanta suspeitas, curiosidades, e, conseqüentemente, fabrica-se “verdades” sobre esse ser “forasteiro”. (Pereira, 2016, p. 63)

A partir da narrativa dos professores, podemos compreender que o estranhamento em relação à presença masculina na Educação Infantil pode surgir de diversos lugares: dos/as funcionários/as do CEI, de bebês e crianças, de seus responsáveis legais e por parte das relações externas do professor. O estranhamento

da comunidade escolar reflete normativas de gênero presentes em uma sociedade que, muitas vezes, subestima a capacidade dos homens de desempenhar papéis ligados ao cuidado e à educação.

Professor Holanda reconhece que, em razão do reduzido número de homens na Educação Infantil, ele sempre será uma pessoa estranha àquele lugar.

A percepção das pessoas, acho que de todas, gestão, minhas colegas, pais, crianças, é de estranho, é de um estranho no ninho mesmo, uma pessoa diferente na escola. É bem raro ter homens na Educação Infantil, então eu sou aquela pessoa que é sempre o estranho mesmo. (Holanda)

Para Kristeva (1994, p. 9), “estranhamente o estrangeiro habita em nós: [...] o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades”. Em outro momento, a autora reflete “que viver com o outro, com o estrangeiro, confronta-nos com a possibilidade ou não de ser um outro” (Kristeva, 1994, p. 21).

Ao serem considerados “estranhos”, os professores homens se deparam com resistências que transcendem a esfera profissional, alcançando dimensões mais amplas da sociedade e suas expectativas de gênero.

2.1 Professores homens na Educação Infantil (estranhos?): uma minoria presente

Seria mais fácil fazer como todo mundo faz
[...]
Mas nós vibramos em outra frequência
Sabemos que não é bem assim
Se fosse fácil achar o caminho das pedras
Tantas pedras no caminho não seria ruim.
(Engenheiros do Hawaii – Outras Frequências)

Embora a docência na Educação Infantil seja uma profissão majoritariamente feminina e professores homens sejam uma minoria, eles existem. Sobre o baixo quantitativo, Lopes (2015) adverte que é errôneo pensar que este percentual é tão baixo a ponto de ser desconsiderado, pois, mesmo que numericamente pequeno, o ingresso destes profissionais homens demarca mudanças expressivas no cenário educacional, tornando essencial a observação, pesquisa e discussão dessa transformação.

Em sua tese, Sayão (2015) ressalta que, ao acompanhar diversas pesquisas

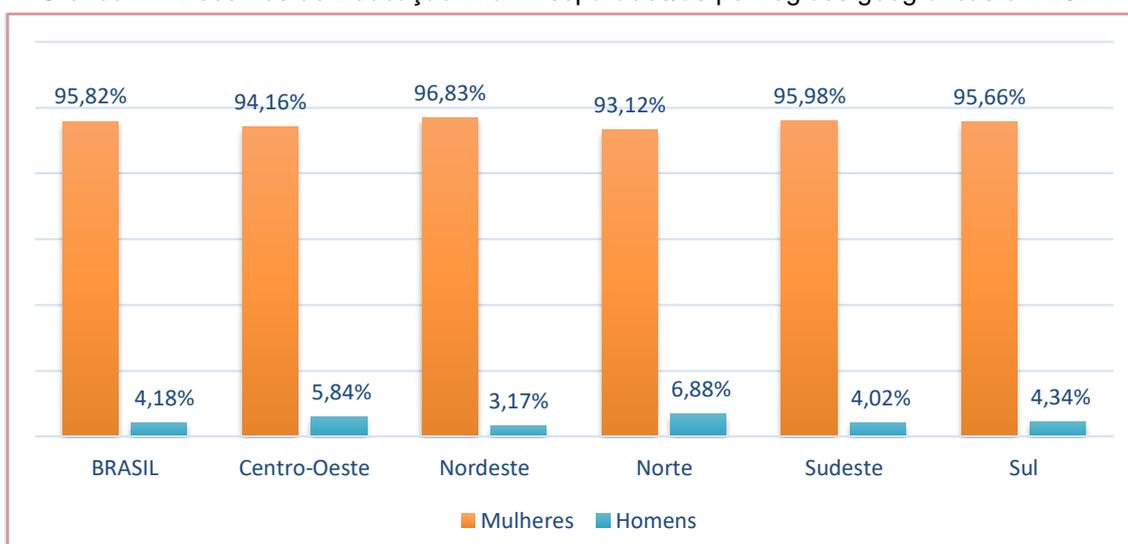
de diferentes países, observou que, em raríssimas exceções, a porcentagem de homens trabalhando com bebês e crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos ultrapassava 6% do corpo docente. Em nossa pesquisa, verificamos que o cenário brasileiro é semelhante.

O Censo Escolar considera apenas duas possibilidades para os docentes: “masculino” e “feminino”. Todos os professores entrevistados nesta pesquisa se identificaram como homens cisgênero. Sendo assim, para fins deste estudo, analisamos os dados considerando os professores do sexo masculino como homens e as professoras do sexo feminino como mulheres.

Segundo o Censo Escolar 2021 (INEP, 2022a), dos/as 635.722 docentes que atuam na Educação Infantil no Brasil, apenas 4,18% são homens. Ao isolarmos o quantitativo masculino em creches, este número é ainda menos expressivo, representando apenas 2,74% dos/as professores/as sendo homens.

A região Norte registra o maior contingente de professores homens na Educação Infantil, com cerca de 6,88%; em seguida, a região Centro-Oeste apresenta 5,84%. No Sudeste, a presença masculina é de 4,02%, enquanto no Sul é de 4,34%. Já a região Nordeste se destaca pela menor proporção de professores homens, representando apenas 3,17%. Esses números evidenciam uma participação tímida e bastante reduzida se comparada ao quantitativo de professoras mulheres que atuam na Educação Infantil.

Gráfico 1 – Docentes de Educação Infantil separados/as por regiões geográficas em 2021.



Fonte: Censo Escolar 2021 (INEP, 2022), elaborado pela autora (2022).

Ademais, quando analisamos o número de professores homens que atuam

em creches com aqueles que trabalham em pré-escolas, percebe-se um menor número de homens em turmas com bebês e crianças bem pequenas, de 0 (zero) a 3 (três) anos. Apenas 2,74% dos/as docentes que atuam em creches são homens, enquanto 5,57% dos/as docentes que trabalham na pré-escola são homens.

Com base nos dados obtidos e sistematizados na tabela 2, constata-se que, quanto menor a idade da criança atendida, menor também é a presença masculina. Neste cenário, a região Centro-Oeste é aquela que possui a maior proporção de professores homens trabalhando em creches, com 4,22%. Já em relação à pré-escola, a região Norte conta com o maior número de professores homens, correspondendo a 8,32% do total. O pequeno número de homens nas instituições de Educação Infantil é observado pelos professores na prática diária e vivência escolar.

Tabela 2 – Docentes da Educação Infantil em 2021 por regiões geográficas brasileiras e separados/as por atuação em creche ou pré-escola.

	Docentes	Mulheres	%	Homens	%
BRASIL					
Total	635.722	609.160	95,82%	26.562	4,18%
Creche	312.872	304.305	97,26%	8.567	2,74%
Pré-escola	322.0850	304.855	94,43%	17.995	5,57%
Centro-Oeste					
Total	40.348	37.991	94,16%	2.357	5,84%
Creche	16.654	15.952	95,78%	702	4,22%
Pré-escola	23.694	22.039	93,02%	1.655	6,98%
Nordeste					
Total	139.444	135.019	96,83%	4.425	3,17%
Creche	54.708	53.349	97,52%	1.359	2,48%
Pré-escola	84.736	81.670	96,38%	3.066	3,62%
Norte					
Total	37.452	34.877	93,12%	2.575	6,88%
Creche	11.780	11.341	96,27%	439	3,73%
Pré-escola	25.672	23.536	91,68%	2.136	8,32%
Sudeste					
Total	301.371	289.251	95,98%	12.120	4,02%
Creche	169.164	164.641	97,33%	4.523	2,67%
Pré-escola	132.207	124.610	94,25%	7.597	5,75%
Sul					
Total	117.137	112051	95,66%	5.086	4,34%
Creche	60.575	59.031	97,45%	1.544	2,55%
Pré-escola	56.562	53.020	93,74%	3.542	6,26%

Fonte: Censo Escolar 2021, elaborado pela autora (2022).

O professor Itália afirma que a creche é um “não lugar” do homem: “A escola é um espaço feminino, predominantemente, unicamente e inteiramente feminino. Não é para o homem estar lá”. O professor México faz afirmação no mesmo sentido, reconhece a creche como espaço feminino, embora anseie por modificações. Refletir sobre a creche e a pré-escola como “espaços femininos” em sua composição é significativo para evidenciar as marcações e construções de gênero também presentes em outros espaços sociais e relações de trabalho.

Eu sempre escutei que a creche é um lugar feminino, tanto do senso comum quanto da literatura. Eu nunca me questionei com relação a isso de ser um “espaço feminino”, mas a creche é um espaço predominantemente habitado por adultas do gênero feminino. [...] É, a creche mostra que ela é um espaço feminino. Eu gostaria que essa marcação de gênero nas creches e em todos os outros espaços sociais diminuísse até chegar num momento em que você não pense em um trabalho associado ao gênero. Não pense que pedreiro é coisa de homem, que caminhoneiro é coisa de homem, que não pense que as coisas de cuidado são coisas de mulher, que não pense que as coisas de guerra são coisas de homem. (México)

Em seus estudos, Saparolli (1998) avança que o baixo quantitativo de professores homens na Educação Infantil está diretamente relacionado ao grupo etário, podendo ser explicado “pelos mitos e ideias arraigados sobre masculinidade, espaço profissional ocupado preferencialmente por mulheres, além dos baixos salários, condições inadequadas de emprego e o baixo *status* da profissão” (Saparolli, 1998, p. 113).

A autora (1998) também aponta que outro obstáculo seria a de que a presença de professores homens nas instituições infantis geraria preocupação e ansiedade quanto a eventuais abusos praticados por eles. Isso porque as políticas de atendimento associam homens à violência contra bebês e crianças. Novaes (2013) complementa que, nas sociedades tradicionais, as representações de masculinidades se articulam ao mundo do trabalho e também à violência. Aos homens seria autorizado o uso da força física e da violência para provar sua virilidade.

Segundo Forge (2013, p. 522), “o macho se faz macho, com todas as consequências que isso comporta para a mulher, que geralmente sofre a violência”. De fato, as narrativas que enfatizam a superioridade masculina e minimizam a importância do consentimento e do respeito nas relações interpessoais contribuem para a criação de um ambiente propício à violência e à perpetuação de

comportamentos violentos dos homens, sobretudo contra as mulheres, bebês e crianças.

É comum que os homens sejam percebidos como uma presença incomum e, por vezes, até potencialmente ameaçadora em ambientes como creches e pré-escolas, o que muitas vezes está relacionado à questão da sexualidade. Os professores reconhecem que são uma exceção nesses espaços. Em alguns casos, eles observaram uma mudança na atitude das/os demais profissionais dessas unidades quando se dirigem a eles, destacando a importância de não generalizar o grupo apenas como feminino.

Um exemplo disso é o relato de Holanda, que compartilhou o desconforto de algumas professoras quando o diretor se refere a elas e especificamente a ele. Porém, é interessante notar que o próprio professor, ao mencionar o corpo docente, utiliza uma generalização masculina ao se referir às professoras e a si mesmo como “dos docentes”.

*Quando as pessoas vão falar **dos docentes**, dizem “as professoras”. Aí o diretor fala “as professoras e o Holanda”. Até as outras professoras comentam sobre o destaque quando ele fala “professoras e Holanda”, mas sou o único homem, por isso ele fala assim: “Boa tarde, professoras. Boa tarde, Holanda”. As professoras acham que ele está me mimando de alguma forma, mas acho que ele já sofreu isso porque os homens na Educação Infantil são minoria. Nós sempre somos esquecidos, sempre falam “as professoras”, então quando ele fala “as professora e o Holanda”, elas se incomodam. (Holanda) (grifo nosso)*

O professor Brasil demonstra desconforto ao se ver incluído em uma generalização de cunho feminino, sugerindo uma possível discriminação na literatura que se refere unicamente a educadoras e professoras no feminino. Embora ele afirme não se incomodar com isso, em alguns trechos de sua narrativa foi possível verificar o incômodo, a exemplo do enxerto a seguir.

Com relação à professores homens, eu particularmente acho a literatura muito mais discriminativa com homens do que a própria instituição. Eu não senti nenhum tipo de problema, agora a literatura no Brasil na área da educação infantil não é para homem, ela só fala de educadoras, de professoras, todas, até as literaturas mais recentes. (Brasil)

Este incômodo não foi verbalizado por todos. Venezuela, por exemplo, acredita que essa mudança na forma como o grupo é tratado não é necessária. Ele reconhece que, mesmo que o professor homem seja considerado um estranho na

Educação Infantil, ainda assim permanece em uma posição de privilégio.

Tem a questão do trato, “as meninas e o menino”... Falei várias vezes que não precisava ressaltar o gênero masculino. Ainda que o macho seja um estranho na Educação Infantil, ainda é um lugar de privilégio. Ainda tem uma série da passada de pano, uma série de cuidados de como lidar com esta criatura. Há uns preconceitos e baboseiras. (Venezuela)

Esta situação aparentemente simples sobre linguagem e forma de tratamento evidencia a complexidade das dinâmicas de gênero e relações de poder no ambiente educacional, apontando para a necessidade de contínua reflexão. A despeito das falas dos professores Holanda e Brasil, é certo afirmar que, como já vimos anteriormente, as mulheres frequentemente vivenciam situações de generalização linguística, sem qualquer preocupação de incluí-las, ao passo que os professores do sexo masculino recebem uma atenção especial para não serem generalizados dentro do grupo quase que homogêneo de mulheres.

O desconforto experimentado por alguns professores ao serem englobados por uma generalização linguística está intrinsicamente ligado ao privilégio histórico dos homens de serem frequentemente representados por termos ou palavras que contemplem e generalizam o gênero masculino. Este privilégio tem raízes na história da linguagem e reflete desigualdades de gênero.

Os dados do Censo Escolar 2021 (INEP, 2022), contrariando a tendência de não atuação com bebês e crianças bem pequenas, revelam que, dos 5.569 (cinco mil quinhentos e sessenta e nove) municípios brasileiros e do Distrito Federal, apenas 12 (doze) apresentam exceções, não seguindo a predominância de professoras mulheres em creches e pré-escolas. Nestes casos, observa-se uma maioria de professores homens ou um equilíbrio no quadro docente. Esses municípios são: Pedralva–MG (100%); São João Batista do Glória–MG (100%), Santa Rosa do Purus–AC (66,67%), Vargem Bonita–MG (66,67%), Areias–SP (66,67%), Carvalhópolis–MG (50%), Oliveira Fortes–MG (50%), Rodeiro–MG (50%), São José do Jacuri–MG (50%), Santana da Ponte Pensa–SP (50%), Buriti de Goiás–GO (50%) e Monte Alegre de Goiás–GO (50%).

Todos esses municípios apresentam pequeno número populacional e um número igualmente reduzido de professoras e professores. Pedralva–MG e São João Batista do Glória–MG destacam-se por terem seus quadros formados exclusivamente por professores homens. Em cada um destes municípios, há apenas 1 (um) docente

trabalhando em creche, sendo que este profissional é homem.

No entanto, é importante ponderar que os números apresentados no Censo Escolar 2021 (INEP, 2022) nem sempre refletem a realidade buscada nesta pesquisa. Isso porque, embora o professor homem esteja cadastrado no sistema como docente de Educação Infantil, na prática, eles podem assumir funções diversas ou realizar atividades que não correspondem estritamente às atribuições do cargo de docência.

Além disso, a significativa porcentagem atribuída às cidades menores não implica necessariamente em predominância numérica. Nas capitais dos estados brasileiros e em cidades de grande porte, há um contingente maior de docentes em suas redes, o que inclui também um número mais expressivo de professores homens.

A capital paulista exemplifica como essa situação deve ser compreendida de forma abrangente. Segundo o Censo Escolar 2021 (INEP, 2022), o Município de São Paulo possui apenas 2,22% de docentes homens na rede municipal. Entretanto, em números absolutos, é a cidade com o maior contingente de professores homens atuando com bebês e crianças pequenas, totalizando 1.277 (mil duzentos e setenta e sete).

É relevante destacar ainda que, embora o número de professores homens seja pequeno em comparação ao corpo docente feminino, o quantitativo nacional vem aumentando timidamente ao longo dos anos, conforme se verifica no Gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 – Professores homens da Educação Infantil no Brasil entre 2007-2021.



Fonte: Censo Escolar 2007-2021, elaborado pela autora (2022).

O INEP passou a considerar o gênero como categoria apenas em 2007, quando o quantitativo masculino era de 3,51%. Em 2021, portanto, após 14 (catorze) anos, os homens passaram a representar 4,18% do corpo docente nacional. Embora a participação masculina permaneça modesta, a linha gráfica acima demonstra uma constante quase predominantemente ascendente na representatividade dos homens na Educação Infantil.

Monteiro (2014) afirma que em alguns Municípios brasileiros sugere-se que o cargo de professor/a de Educação Infantil seja ocupado apenas por mulheres. Por exemplo, o edital de concurso de 2012 do município paulista Estância Climática de Santa Rita do Passa Quatro estabelecida como requisito obrigatório para ocupação do cargo de docente de Educação Infantil o “sexo feminino”. Com novos olhares sobre os concursos e a suscitação de ilegalidades em atos proibitivos, torna-se cada vez mais difícil que editais excludentes sejam validados sem impugnação ou acionamento do Ministério Público. Essa situação, inclusive, culminou no ingresso de mais profissionais homens na área da Educação.

Holanda visualiza esse aumento de professores homens como uma presença necessária que tem o condão de fazer a diferença no espaço educativo. Segundo o professor “*A cada ano está crescendo o número de homens. Eu gosto muito de estar fazendo isso aqui, das crianças acostumarem com o homem na escola, o homem na educação infantil é necessário acho, que é raro e faz a diferença*” (Holanda).

Apesar de suspeitarem ou estarem certos de que o número de professores homens na Educação Infantil estava aumentando, todos os professores ficaram surpresos quando os informei de que havia 25 (vinte e cinco) docentes homens na rede de Campinas–SP. Funcionárias/os dos CEIs que convivi durante a pesquisa do tipo etnográfica também se surpreenderam quando expus o número atual de docentes. O espanto também foi percebido por mim quando realizei 3 (três) encontros formativos com agentes de Educação Infantil, professoras/es e equipe gestora do CEI Júpiter. Ao apresentar o quantitativo aos/às educadores/as, a surpresa foi geral. Muitos expressaram que conheciam o professor México e mais um ou outro docente, mas não imaginavam que o número fosse “tão grande”. O próprio professor México verbalizou espantado: “*Já somos tudo isso!?*” (México). É como se o pequeno quantitativo se torna grandioso ao considerarmos as expectativas das pessoas de que não há homens ou há poucos homens como professores de Educação Infantil.

Os professores México e Argentina mencionaram que anteriormente o número de professores homens era ainda mais reduzido. Sendo assim, e considerando que estão há anos na rede, mesmo sem conhecê-los pessoalmente, eles sabiam quem eram os docentes e onde trabalhavam. No entanto, com a entrada de muitos professores através do último concurso, eles deixaram de reconhecer o grupo.

Segundo o Censo Escolar 2021 (INEP, 2022), em Campinas–SP, *lócus* desta pesquisa, a Educação Básica possui 11.148 (onze mil cento e quarenta e oito) docentes, dos quais 2.481 (dois mil quatrocentos e oitenta e um) são homens, representando 22,6%. Este expressivo número é resultado da presença masculina na docência em anos finais do Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio.

Na etapa de Educação Infantil (creche), que atende bebês e crianças de até 3 (três) anos, apenas 2,02% dos docentes são homens. Além disso, no Ensino Médio, em que os educandos têm aproximadamente entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos, o número de professores homens no município alcança 45,98%.

Tabela 3 – Professoras/es de Campinas–SP.

Etapa	Docentes	Mulheres	%	Homens	%
Educação Básica	11.148	8.667	77,74%	2.481	22,26%
Educação Infantil (creche)	1.435	1.406	97,98%	29	2,02%
Educação Infantil (pré-escola)	1.686	1.634	96,92%	52	3,08%
Ensino Fundamental (iniciais)	3.611	3.243	89,81%	368	10,19%
Ensino Fundamental (finais)	3.713	2.333	62,83%	1.380	37,1%
Ensino Médio	2.845	1.537	54,02%	1.308	45,98%

Fonte: Censo Escolar 2021, elaborado pela autora (2022).

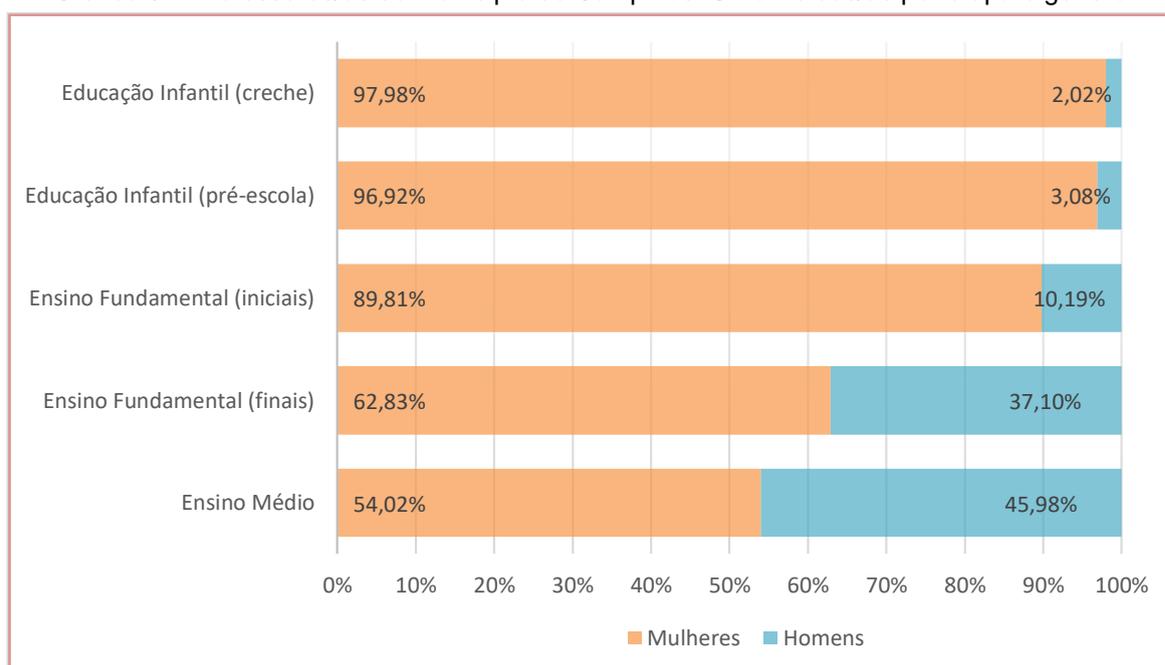
As mulheres frequentemente ocupam profissões consideradas de menor prestígio social, como é o caso da docência na Educação Infantil. Segundo Hirata (2002), essa disparidade reflete as diferentes expectativas e pressões impostas a homens e mulheres no mercado de trabalho. Essas divergências estão diretamente relacionadas aos anseios socioculturais do padrão de comportamentos associados ao masculino e feminino. A autora ressalta que a divisão sexual do trabalho é indissociável das relações de poder entre homens e mulheres, que são relações “desiguais, hierarquizadas, assimétricas e antagônicas [...] de exploração, e de

opressão entre duas categorias de sexo construídas socialmente” (Hirata, 2000, p. 281).

Neste cenário, o reduzido número de professores homens na Educação Infantil se relaciona ao menor prestígio profissional atribuído a essa área; logo, como aponta Campos (1991), quanto menor a idade do educando, menos prestígio social o profissional possui. Nessa mesma perspectiva, Aguiar Júnior (2011) afirma que a presença de homens no campo da Educação tem sido historicamente vista como inapropriada e inadequada, especialmente em creches e pré-escolas, o que contribui para o reduzido número de homens nesse cenário.

A compreensão do panorama apresentado torna-se mais nítida quando direcionamos nosso olhar para o Gráfico 3, que traça um comparativo entre os diferentes níveis de ensino e a proporção quantitativa de professoras mulheres em relação aos professores homens. O Gráfico 3 nos permite enxergar não apenas a disparidade numérica entre os gêneros em diferentes segmentos educacionais, mas também oferece lampejos sobre as tendências e os padrões que moldam a divisão de gênero na Educação.

Gráfico 3 – Professores/as do Município de Campinas–SP divididos/as por etapa e gênero.



Fonte: Censo Escolar 2021, elaborado pela autora (2022).

Em Campinas–SP, assim como ocorre nacionalmente, a Educação Infantil é a etapa da Educação que apresenta um número menor de professores. Porém, os

dados revelam que o quantitativo de Campinas–SP está significativamente abaixo da média nacional (4,18%) e estadual (4,02%). Este percentual inclui professores homens que possuem turma atribuída e também aqueles que não trabalham diretamente com bebês e crianças devido a afastamentos, funções administrativas ou substituição em cargos de gestão. Quanto à expressividade, em termos absolutos, são 81 (oitenta e um) os professores homens atuando na Educação Infantil.

Tabela 4 – Docentes na Educação Infantil entre 2000-2021 ao nível nacional, regional e do Município de Campinas–SP.

	Docentes	Mulheres	%	Homens	%
BRASIL					
Total	635.722	609.160	95,82%	26.562	4,18%
Creche	312.872	304.305	97,26%	8.567	2,74%
Pré-escola	322.0850	304.855	94,43%	17.995	5,57%
Sudeste					
Total	301.371	289.251	95,98%	12.120	4,02%
Creche	169.164	164.641	97,33%	4.523	2,67%
Pré-escola	132.207	124.610	94,25%	7.597	5,75%
Campinas					
Total	3.121	3.040	97,40%	81	2,60%
Creche	1.435	1.406	97,98%	29	2,02%
Pré-escola	1.686	1.634	96,92%	52	3,08%

Fonte: Censo Escolar 2021, elaborado pela autora (2022).

Ramos (2020) constatou que, embora os homens atuem em diversos agrupamentos da Educação Infantil, a maioria dos professores se concentra no trabalho com crianças de faixas etárias maiores. O autor (2020) sugere que esse cenário pode estar relacionado à determinação de escolha da equipe gestora para assumirem turmas com crianças mais velhas, a fim de evitar conflitos com as famílias, e ao fato de que crianças mais velhas possuem mais autonomia na questão da higienização íntima.

De acordo com relatório da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas–SP, no ano de 2022, dos 1.266 (mil duzentas e sessenta e seis) docentes cadastrados na Educação Infantil da rede municipal, 31 (trinta e um) são homens. Deste grupo minoritário, apenas de 25 (vinte e cinco) têm turma atribuída e trabalham diretamente com bebês ou crianças pequenas.

Dos 25 (vinte e cinco) professores homens com turma atribuída, 17

(dezessete) ingressaram no último concurso realizado pelo Município para o cargo de PEB I em 2019, ou seja, do quadro de Campinas–SP, 68% são profissionais recentes que ingressaram na rede como professores nos últimos 2 (dois) anos.

Ao analisar os dados dos Censos Escolares de 2007 a 2021, verificou-se que, no Município de Campinas–SP, houve um pequeno aumento gradual. O Gráfico 4 ilustra e evidencia esta modificação ao longo do período examinado. Em 2007, o percentual de professores homens na Educação Infantil era de 1,98%; já em 2021, esse número apresentou um incremento, alcançando 2,6%, como evidenciado abaixo.

Gráfico 4 – Quantitativo de professores homens de Educação Infantil em Campinas entre 2007-2021.



Fonte: Censo Escolar 2007-2021, elaborado pela autora (2022).

A professora Maria revela desconfiança sobre a presença masculina e evidencia que o cenário de seu CEI se modificou. O que antes era um espaço exclusivo para mulheres, hoje é um ambiente ocupado também por homens. Nas palavras da professora: “*Eu não gosto de usar este banheiro [aponta a professora para um banheiro que a porta dava para a o corredor]. Antes era só nós aqui, mulheres, agora tem um monte de homem*” (Maria, professora).

A desconfiança da professora Maria em relação ao novo se manifestou em vários momentos ao longo de nossa pesquisa, compartilhada por outros participantes. Bahls (2021), ao analisar os discursos na mídia digital sobre masculinidades e docência na Educação Infantil, constata que os discursos sobre a presença masculina “estão condicionados a uma série de vigilâncias, proibições, desconfianças e limites, especialmente no que diz respeito ao espaço escolar” (Bahls, 2021, p. 169).

O aumento expressivo e progressivo de professores no município de

Campinas–SP também é percebido ao analisarmos a pesquisa de Monteiro (2014), que entrevistou todos os 7 (sete) professores homens que atuavam em Campinas–SP em 2014. É importante, no entanto, destacar a diferença nos critérios utilizados por Monteiro (2014) e nesta dissertação.

Em sua pesquisa, Monteiro (2014) considerou como “professor homem” todos os profissionais registrados na SME como “Professor de Educação Infantil – PEB I”, inclusive aqueles que exerciam função diversa da docência e estavam temporariamente em cargo de gestão. Além disto, a pesquisadora desconsiderou os professores registrados como “Professor Adjunto I (Educação Infantil / Anos Iniciais)” e que estavam trabalhando na Educação Infantil. Por outro lado, em nossa pesquisa, **consideramos todos os professores homens que trabalham com turmas de Educação Infantil**, independentemente do nome do cargo em que estavam registrados.

Para fins de análise comparativa, utilizamos o mesmo parâmetro empregado por Monteiro (2014). Neste cenário, em 2022, portanto, 8 (oito) anos após àquela pesquisa, o número de professores homens aumentou para 30 (trinta). Ou seja, em número de indivíduos, na rede municipal de Campinas–SP houve o aumento de aproximadamente 375% de professores homens na Educação Infantil.

Voltando aos nossos parâmetros de pesquisa, do total de professores em atividade com turma atribuída, fizeram parte desta pesquisa 21 (vinte e um). Ouvimos suas trajetórias, histórias de vida, planos, receios, alegrias e conquistas. São narrativas distintas, mas que convergem na escolha por atuar (ainda que temporariamente) na Educação Infantil, espaço ocupado predominantemente por mulheres.

As narrativas apontaram para a heterogeneidade e singularidade dos sujeitos, evidenciando construções distintas de masculinidades, escolha da profissão, formação profissional e de como se constituem homens e professores.

O processo de identificação dos professores homens ocorreu de forma escalonada. Inicialmente, para evidenciar a pequena presença de homens pedagogos na Educação Infantil de Campinas–SP, solicitei à Secretaria Municipal de Educação (SME) dados referentes ao corpo docente.

Em 20 de abril de 2022, o órgão disponibilizou relatórios referentes ao quadro de docentes no Município. Em razão da Lei de Proteção aos Dados, os relatórios apenas continham informações dos docentes referente a: matrícula, situação

funcional, lotação, turma, Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), data de admissão, se concursado e sexo. Na data do corte (20/04/2022), a rede municipal contava com 2.653 (dois mil seiscentos e cinquenta e três) profissionais. Deste total, 1.266 (mil duzentas e sessenta e seis) pessoas estavam cadastradas como profissionais da Educação Infantil. Partimos destes dados, analisando apenas aqueles profissionais que estavam cadastrados na Educação Infantil.

Observa-se que na planilha somente havia duas opções viáveis: masculino e feminino. Assim, filtramos os professores cadastrados como “sexo masculino”. O recorte resultou em 34 (trinta e quatro) professores homens, com os seguintes cargos: Professor PEB I, Professor Adjunto I e Professor PEB IV - Educação Especial¹⁶. No segundo recorte excluímos os professores homens com cargo “Professor PEB IV - Educação Especial” devido à especificidade do cargo e à ausência de atribuição de turmas. O terceiro recorte excluiu os professores homens que constam no sistema da Prefeitura como pertencentes ao centro de custo de instituição infantil, mas que não possuem sala atribuída, seja por substituição em cargo de gestão, afastamento disciplinar, licença, dentre diversos outros fatores.

Sendo assim, chegou-se ao número de 25 (vinte e cinco) professores homens de Educação Infantil que atuavam diretamente com bebês e crianças. 24 (vinte e quatro) “Professor PEB I” e apenas 1 (um) “Professor Adjunto I”.

É importante esclarecer que diversos CEIs onde esses professores trabalhavam tinham, pela primeira vez em sua equipe, 1 (um) ou 2 (dois) professores homens no quadro docente. Talvez, por essa razão, mesmo que a maioria dos CEIs tenha sido receptiva à pesquisa, em alguns casos o empecilho criado pela própria escola dificultou a conversa inicial com os professores ou mesmo inviabilizou a entrevista. Em uma situação específica, o professor me relatou que foi desencorajado pela direção da instituição a conceder entrevista em razão do tema proposto.

Do grupo elegíveis para entrevistas, 21 (vinte e um) professores homens concordaram em participar da pesquisa. Dos 4 (quatro) professores homens que não foram incluídos neste estudo, 1 (um) formalizou seu interesse em ser entrevistado, porém não conseguimos agendar entrevista, apesar das diversas tentativas de contato. Quanto aos outros 3 (três) professores, não conseguimos contatá-los

¹⁶ Aqui foram mantidos os nomes dos cargos conforme planilha da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP. Portanto, o nome do cargo está como substantivo masculino (“professor”), desconsiderando se o docente é do gênero masculino ou feminino.

pessoalmente; o convite para participar da pesquisa foi feito exclusivamente por meio dos CEIs onde trabalhava.

Quadro 4 – Professores homens que atuam na Educação Infantil no Município de Campinas–SP.¹⁷

Professor	Idade	Formação	Atribuição
Alemanha	40 anos	- Licenciatura em Pedagogia	AG3
Argentina	37 anos	- Licenciatura em Pedagogia	AG3
Bolívia	40 anos	- Licenciatura em Pedagogia	AG3
Brasil	52 anos	- Licenciatura em Pedagogia	AG1
Canadá	31 anos	- Licenciatura em Artes - Licenciatura em Música - Licenciatura em Filosofia - Licenciatura em Pedagogia - Mestrado em Educação	AG3
Costa Rica	56 anos	- Licenciatura em Pedagogia	AG1
Cuba	47 anos	- Licenciatura em Pedagogia	AG1
Egito	57 anos	- Licenciatura em Pedagogia	AG1
Estados Unidos	49 anos	- Licenciatura em Pedagogia	AG3
França	39 anos	- Licenciatura em História - Licenciatura em Pedagogia	AG3
Holanda	27 anos	- Licenciatura em Pedagogia	AG3
Hungria	51 anos	- Licenciatura em Biologia - Licenciatura em Pedagogia	AG2
Itália	28 anos	- Licenciatura em Pedagogia	AG2
Marrocos	44 anos	- Licenciatura em Pedagogia - Mestrado em Educação	AG3
México	41 anos	- Bacharelado em Química - Mestrado em Química - Licenciatura em Pedagogia	AG1
Nepal	44 anos	- Licenciatura em Pedagogia - Mestrado em Educação	AG3
Nigéria	35 anos	- Licenciatura em Pedagogia	AG3
Quênia	39 anos	- Licenciatura em Letras - Licenciatura em Pedagogia	AG3
Senegal	35 anos	- Licenciatura em Pedagogia	AG3
Tailândia	29 anos	- Licenciatura em Educação Física - Pedagogia	AG2
Venezuela	36 anos	- Tecnologia em Saneamento Ambiental - Mestrado - Licenciatura em Pedagogia	AG3

Fonte: A autora (2022).

¹⁷ Os dados foram calculados e considerando tendo como data de referência 30 de setembro de 2022.

Muitos dos professores entrevistados possuem pós-graduação *Lato Sensu*, ademais, restringimos nossa análise aos cursos de nível Superior e especialização de nível *Stricto Sensu*. Todos os professores têm formação em Licenciatura de Pedagogia. A maioria concluiu cursos na modalidade de Educação à Distância (EaD), sendo que apenas 5 (cinco) deles frequentaram universidades públicas e 2 (dois) revelaram ter cursado faculdades particulares por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Os professores Cuba, Egito e Quênia realizaram o curso de Magistério. Dependendo da rede municipal e do ano de admissão, essa formação por si só já possibilitaria o exercício da docência. No entanto, eles também optaram por cursar Pedagogia. Do grupo, 5 (cinco) professores eram habilitados em outra licenciatura e realizaram a complementação em Pedagogia.

Com o intuito de aprimorar a Educação Básica e valorizar a carreira docente, o artigo 62 da Lei n.º 9.394/96 estabelece que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”. Antes desta disposição da LDB, o curso de Magistério ocorria em nível médio e formava profissionais para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. No Estado de São Paulo, sobressaia-se o curso de Magistério do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), oferecido em período integral, com os/as estudantes sendo remunerados/as através de bolsa de estudos.

Em que pese a previsão legal sobre a formação de profissionais, nem todos os Municípios exigem o curso de Pedagogia para professoras/es de Educação Infantil. Nesse cenário, para atuar como professor/a, é obrigatória a formação inicial no Magistério ou em Pedagogia. No Município de Campinas–SP, os concursos mais recentes exigem formação superior, mas ainda é possível encontrar na rede professoras/es que ingressaram com formação em Magistério antes dessa mudança.

Quanto à faixa etária, o grupo é diversificado, variando entre 27 (vinte e sete) e 57 (cinquenta e sete) anos. No grupo, 3 (três) professores têm menos de 30 (trinta) anos, 9 (nove) têm entre 31 (trinta e um) e 40 (quarenta) anos, 5 (cinco) têm entre 41 (quarenta e um) e 50 (cinquenta) anos, e 4 (quatro) têm mais de 50 (cinquenta) anos.

Na distribuição por agrupamento, a maioria dos professores entrevistados, totalizando 13 (treze), trabalham no AG3, enquanto 5 (cinco) professores atuam no AG1 e 3 (três) no AG2. Observa-se uma maior concentração de homens em agrupamento

com crianças mais velhas, o que condiz com os dados quantitativos apresentados anteriormente.

No Quadro 4, optamos por suprimir a data de ingresso dos professores na rede municipal de Campinas–SP para garantir-lhes o anonimato. Contudo, destacamos que, dentre esse grupo, 15 (quinze) professores ingressaram na rede através do último concurso vigente na época das entrevistas¹⁸ e estavam em período probatório.

Ainda que a maioria deste grupo tivesse aproximadamente 2 (dois) anos de experiência como professores, é importante esclarecer que a trajetória profissional deles (e a minha) foi tocada pela pandemia da COVID-19. Muitos desses profissionais ingressaram na rede durante o ano da quarentena. Eles foram nomeados, assumiram uma turma e, dias (ou semanas) depois, passaram a trabalhar remotamente. Com o retorno gradual das aulas e a implementação do sistema de revezamento entre bebês e crianças, na época que entrevistei os professores, foi o primeiro ano em que eles vivenciaram suas experiências profissionais atendendo presencialmente uma turma completa.

Eis nossos estranhos no ninho (?).

2.2 Gênero da Pedagogia e a dimensão do trabalho docente na Educação Infantil

Dizia-se geralmente que ensinar-lhes a ler e escrever era proporcionar-lhes os meios de entreterem correspondências amorosas, e repetia-se, sempre, que a costura e trabalhos domésticos eram as únicas ocupações próprias da mulher.
(Nísia Floresta – 1853).

A docência na Educação Infantil evidencia explicitamente a divisão sexual do trabalho. Como há uma tímida participação de professores homens, o magistério é socialmente compreendido como um trabalho feminino. As noções do que é “ser mulher” e “ser homem” estão envoltas em construções socioculturais estruturadas, assim como as definições de “profissões femininas” e “profissões masculinas”.

Apesar das significativas revoluções, principalmente advindas das lutas dos movimentos feministas, a desigualdade de gênero persiste significativamente no

¹⁸ Concurso “Professor de Educação Básica – Educação Infantil”, edital n.º 01/2019.

mercado de trabalho, sobretudo para as mulheres negras. Entre as diversas formas de discriminação de gênero nesse contexto, destaca-se: a diferença salarial, com os homens recebendo salários mais elevados do que as mulheres; uma taxa de desocupação maior entre as mulheres; desigualdade competitiva, com uma ocupação mais expressiva de cargos de liderança por homens em setores dominados por eles;¹⁹ assédio moral e sexual no local de trabalho;²⁰ e a demissão de mães após perderem a estabilidade da licença-maternidade²¹. Nas palavras de Nascimento (2016, p. 340),

A ocupação de postos de baixa capacidade técnica e de menor prestígio na hierarquia profissional, desnivelamento salarial e falta de acesso à qualificação, demonstram as desigualdades de oportunidades no mundo do trabalho, onde as mulheres estão expostas à informalidade, ao desemprego e às piores remunerações.

Como observado, as mulheres não ocupam um lugar de privilégio no mercado de trabalho, pelo contrário, enfrentam um desprestígio social. Portanto, o baixo percentual de professores homens na Educação Infantil nos convida a refletir sobre por que a docência é uma profissão predominantemente ocupada por mulheres.

Ao adentrarmos uma instituição de Educação Infantil, é esperado que nos deparemos com um corpo feminino cisgênero, não com um corpo masculino. Também não esperamos encontrar em creches e pré-escolas corpos de mulheres masculinizados, corpos de homens afeminados, corpos de pessoas travestis, entre outros corpos considerados marginais e/ou dissidentes. Muitos desses sujeitos já são excluídos e considerados párias sociais, não apenas no ambiente escolar.

Argentina menciona que, em algumas situações, foi perguntado se seria somente ele na sala, evidenciando que sua presença não era a esperada pela família naquele lugar: *“Nunca ninguém pediu para retirar criança da minha turma não. As famílias sempre me acolheram muito bem. Foram pouquíssimas ocasiões em que uma mãe ou uma avó olhou para mim e perguntou “É só você na sala?”* (Argentina).

¹⁹ No Brasil, o rendimento médio das mulheres corresponde a 77,7% do rendimento dos homens. Referente à taxa de desemprego, as mulheres são afetadas em 14,1%, enquanto os homens em 9,6%. Além disso, apenas 37,4% dos cargos gerenciais são ocupados por mulheres (IBGE, 2021).

²⁰ As mulheres são mais suscetíveis a sofrer algum tipo de abuso no local de trabalho em comparação aos homens. 37% das mulheres e 30 % dos homens foram vítimas de assédio moral. 15,4% das mulheres entrevistadas relataram terem sido vítimas de assédio sexual, indicando que elas sofrem 3 (três) vezes mais assédio sexual do que os homens (5,3%) (MINDSIGTH, 2022).

²¹ A probabilidade de as mulheres ocuparem o mercado de trabalho formal diminui após período de proteção posterior à licença-maternidade. Nesse cenário, quase 50% das mulheres estão fora do mercado de trabalho após 24 (vinte e quatro) meses do direito legal (MACHADO; PINHO NETO, 2016).

Alguns professores relataram que, por vezes, não percebem o estranhamento das famílias, mas é inevitável que, ao final do ano letivo, sejam procurados por aquelas que confessam terem inicialmente sentido receio ao saberem que teriam um professor homem.

Alemanha relata que, ao terminar as aulas, uma mãe fez uma postagem na rede Facebook expressando sua surpresa ao descobrir que sua filha teria um professor homem; e como vivenciar isso foi importante para ela questionar e enfraquecer preconceitos. O professor acredita que o estranhamento das famílias se baseia na crença de que as mulheres são mais ternas e amáveis.

Uma das mães falou para mim no final do ano: ‘Professor, eu entrei na sala e eu olhei você...’. Ela arregalou os olhos. [...] Ela não imaginava um homem, ela imaginava uma mulher”. Mas entendo que talvez, não sei se é contraditório, há o senso comum de que a mulher é mais terna, mais dócil, que a mulher é mais afetiva no sentido de sentimento, mas, na prática, tenho certeza que não tem isso. (Alemanha)

Todas as famílias que aceitaram participar da pesquisa afirmaram ser indiferente ao gênero do/a docente de suas crianças. No entanto, ao analisar as respostas dos formulários, podemos notar que as famílias geralmente se referiam ao magistério de mulheres. Ademais, não observei isso nas famílias dos CEIs onde os professores homens já atuavam há algum tempo, talvez porque as expectativas já haviam sido modificadas.

Em questionário, Juliana, mãe de um menino do AG3, escreveu que pensava que seria “*uma professorA*”. Cumprido esclarecer que a própria pesquisada escreveu e destacou a letra A, em referência ao gênero feminino esperado na sala de aula. De acordo com a mãe, quando soube que seria um professor homem, ela ficou muito apreensiva, mas aguardou um pouco para ver como seria a experiência do filho.

Pensava que seria uma professorA amorosa e brincalhona. Foi uma novidade; fiquei apreensiva e confesso que pensei em trocar de escola, mas decidi ver primeiro como seria a reação do meu filho. Pergunto para ele todos os dias, e ele sempre fala muito bem do professor. Então vi uma oportunidade de ensinar para o meu filho que existe diversidade, e tudo bem se ele quiser ser professor também. (Juliana, mãe de menino do AG3)

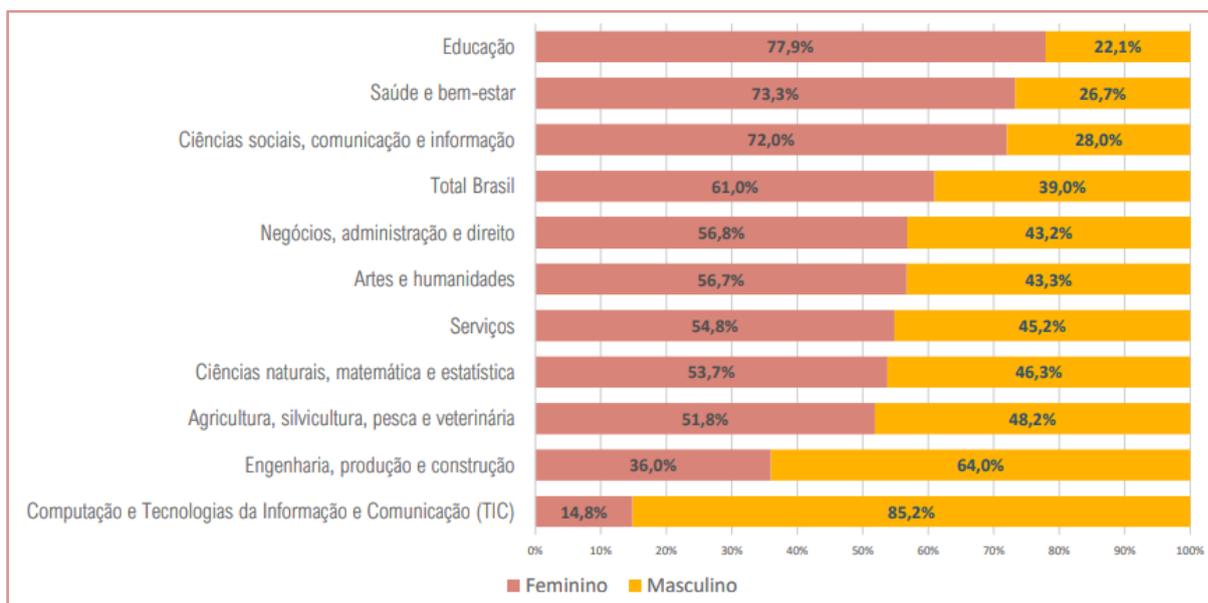
Argentina reflete que: “*Se tem uma coisa que assusta na creche é um pênis adulto. O infantil assusta também, mas só as famílias, não as funcionárias. O pênis do adulto assusta todos*” (Argentina). Em sentido similar, Bolívia menciona que uma mãe

reclamou que meninos e meninas frequentavam o mesmo banheiro: “*Na minha escola, ano passado, teve uma mãe que reclamou que meninas e meninos iam juntos ao banheiro*” (Bolívia). Os relatos tanto dos professores quanto das famílias convergem para a percepção de que, em algum momento, o corpo masculino adulto é visto como invasor do ambiente educacional.

Há uma vigilância constante sobre os corpos e sexualidades. Nas palavras de Sayão (2005, p. 239), “se há um controle permanente das posturas corporais dos adultos, há, evidentemente, uma vigilância permanente destes adultos sobre as crianças que resistem”.

Os professores participantes da pesquisa narraram que o baixo número de pedagogos homens foi notado por eles ainda durante o curso de Magistério ou na graduação em Pedagogia. A baixa representatividade masculina na docência de Educação Infantil também é observada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, graduação que antecede à profissionalização dos professores de Educação Infantil. Segundo o Censo do Ensino Superior de 2021 (INEP, 2022), a Educação é a área de cursos com maior concluintes do sexo feminino (77,9%).

Gráfico 5 – Distribuição percentual dos concluintes de graduação, por sexo, segundo área geral dos cursos no Brasil em 2021.



Fonte: INEP (2022b)

Senegal pontua que a escassa presença masculina nos cursos universitários já revela a predominância feminina nas creches e pré-escolas, o que não ocorre nos cursos de graduação que levam a profissões consideradas masculinas.

Na época que fiz graduação, tinha duas turmas com 60, 70 alunos, foram as turmas que tinha mais rapazes na época. Na minha turma eram eu e mais 3 (três) e na outra turma eram 2 (dois). A parte de informática era o inverso, e na administração era mais equilibrado. Eu acho que fala bem o posto da questão masculina. (Senegal)

Embora não haja uma delimitação legal ou física sobre a entrada de homens e mulheres em determinados cursos universitários, o interesse por uma área de estudo muitas vezes acompanha o interesse de atuar no mercado de trabalho. Portanto, profissões consideradas femininas geralmente terão cursos de graduação com predominância feminina, enquanto profissões consideradas masculinas apresentam cursos universitários com maior participação masculina.

O interesse por determinadas profissionalizações também é influenciado pela questão de gênero, já que as mulheres são frequentemente encorajadas a cuidar, a serem ternas e amorosas, concentrando-se em profissões relacionadas ao cuidado. Neste sentido, Louro (2010, p. 454) afirma que “ao se feminizarem, algumas ocupações, a enfermagem e o magistério, por exemplo, tomaram emprestado as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância, etc”. França afirmou que essa predominância feminina no curso de Pedagogia o fez levar mais tempo para considerar a docência como uma opção de carreira real.

Eu acho que tem a ver com esta questão de gênero, eu demorar a ver a Pedagogia como carreira. A perspectiva foi me abrindo aos poucos, até eu ver isso como percepção de carreira demorou um pouco. De certa forma, eu associava esta questão da docência na Educação Infantil como uma coisa feminina, isso foi mudando. Antes eu via que estava dentro de uma visão de “é proibido”, hoje eu vejo mais abertura. (França)

Holanda mencionou que entrar em uma sala com tantas mulheres o fez questionar se havia escolhido o curso de graduação adequado. O professor revela que, ao se ver em uma sala com dezenas de mulheres, presumiu que seria difícil. Contudo, é importante também refletir sobre o que 1 (um) homem eventualmente sofre em uma sala de graduação com 60 (sessenta) mulheres e o que 1 (uma) mulher sofre em uma sala com 60 (sessenta) homens. Mesmo que haja uma disparidade em ambos os cenários, é certo que a mulher se encontrará em uma posição desfavorável e o homem em situação de privilégio.

Na hora de escolher Pedagogia, eu já sabia que seria difícil por eu ser homem. Você entra em uma sala de 60 pessoas e vê 4 homens... com você.

Você se questiona se é seu lugar. No primeiro ano, eu fiquei divagando nas opções, depois fui curtindo mais a jornada. (Holanda)

Argentina recorda que ser um dos poucos estudantes homens na graduação lhe trouxe algumas vantagens, tanto com as/os professoras/es quanto entre suas colegas de curso. O professor lembra que, mesmo em uma turma com 40 (quarenta) mulheres, ele foi escolhido como representante de turma. Ele reconhece a atipicidade disso, mas reflete que era comunicativo. Isso nos faz questionar se ele era a única pessoa comunicativa do grupo ou se o fato de ser uma exceção o colocou em uma posição privilegiada.

Eu não era completamente estranho como homem. Eram poucos, mas havia outros homens na faculdade. Fui eleito representante da turma e eu achava curioso que, em uma turma com 40 mulheres, eu era o representante. Mas eu era muito comunicativo. (Argentina)

Tebet, Martins e Rittmeister (2013) explicam haver especificidades que norteiam as práticas educativas no trabalho com bebês e crianças pequenas de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Dentre as principais atribuições do/a professor/a da Educação Infantil está a indissociabilidade de educar e cuidar, funções tidas como essencialmente femininas.

Sayão (2005) adverte que o binômio educar e cuidar não se trata apenas de junção de palavras, mas sim da compreensão de que o cuidado é parte significativa do processo educativo e faz parte da atribuição docente. A Educação Infantil, portanto, seria um espaço social intencionado para ser ocupado por um corpo feminino e não por corpos masculinos, uma vez que demanda práticas socialmente compreendidas como femininas.

Os docentes entrevistados perceberam esse contexto, no qual reconhecem a creche e a pré-escola como um espaço pensado para docentes mulheres. Nepal pondera que, por ser um espaço que tende para o feminino, há um estranhamento quando homens ingressam na Educação Infantil.

É ocupado pelo feminino, mas não é um espaço só do feminino. Profissionalmente digo que não tenho problemas de estar na Educação Infantil, mas tem outros fatores de fora que tensionam para que seja feminino. Exemplo, este estranhamento das famílias com homens na Educação Infantil. É um processo que tem que vir de uma desconstrução para além da escola. (Nepal)

O professor Quênia também leciona em um município próximo à Campinas–SP. Ele entende que as escolas de Campinas–SP não são locais femininos porque os homens estão presentes, ao contrário de outras redes municipais. Contudo, o professor reconhece que o papel de cuidar está atribuído ao feminino. Pondera-se que, apesar da presença de homens na rede municipal de Campinas–SP, o contingente de agentes de Educação Infantil e professores homens ainda é pequeno se comparado ao número de profissionais mulheres. Nas palavras do professor: “As escolas de Campinas[–SP], eu acho que não são espaços femininos. Mas de modo geral, eu acho que a escola é um espaço feminino. Mas também, embranquecido e elitizado. Esse papel de cuidar de criança, é feminino” (Quênia).

Consoante a isso, Rosemberg e Saporoli (1996) ressaltam que a docência é considerada profissão feminina não necessariamente porque é ocupada majoritariamente por mulheres, mas sim porque cuidar e educar bebês e crianças pequenas são funções vinculadas à vida reprodutiva e às mulheres. Para Louro (1997), a escola pode ser compreendida como um espaço feminino, dado que é um local onde as mulheres atuam predominantemente e as atividades desenvolvidas nesse contexto são tradicionalmente femininas e associadas ao universo doméstico; no entanto, também é possível enxergar a escola como um ambiente masculino, já que o conhecimento ali produzido foi historicamente elaborado por homens. A escola, como lugar de homens e a feminização do magistério, foi acompanhada de uma desvalorização da profissão, tal qual ocorre com todas as profissões que são desvalorizadas e mal remuneradas após o ingresso maciço das mulheres.

Bolívia afirma que, embora não considere a creche um espaço feminino, não teria dúvidas em falar que é um espaço masculino se houvesse uma única mulher entre os homens. Na fala de Bolívia e dos outros professores entrevistados, notamos o receio de reconhecer a creche e a pré-escola como espaços femininos.

Não considero a creche um espaço feminino. Apesar de ser um espaço fundamentalmente feito por mulheres, é uma escola. É difícil imaginar uma escola com um contrário, com somente uma mulher... seria um espaço especialmente masculino. Se olhar neste aspecto, talvez a escola seja um espaço feminino. Se fosse o contrário, eu não teria dúvida de responder que é um espaço masculino. Minha creche é um baita espaço profissional, quem construiu foram as mulheres em maioria, sou o único homem. (Bolívia)

Nishiwaki da Silva (2021, p. 205) ressalta que, ao ingressarmos em instituições de Educação Infantil, “fica nítido que se trata de um lugar de atuação

feminina, seja pela grande quantidade de profissionais mulheres ou pela presença majoritária das mães que levam e buscam seus filhos e suas filhas”.

Durante a pesquisa de campo realizada em 5 (cinco) CEIs, tornou-se evidente que estávamos entrando em espaços onde a presença feminina predomina. Se comparada com a presença de mulheres, há uma quase ausência de homens em todos os ambientes: na cozinha, na portaria, nos pátios, nas salas e na secretaria. Nos dias em que estive no chão da escola conduzindo a pesquisa, interagi rotineiramente com inúmeras pessoas, quase todas mulheres. O cenário observado reflete até mesmo em quem são nossos sujeitos secundários, um grupo predominantemente composto por mulheres.

O professor Holanda analisou que, dado que a creche e a pré-escola são espaços frequentados principalmente por mulheres, inicialmente, são locais pensados e concebidos apenas para a figura feminina, inclusive com a existência exclusiva de banheiros femininos. O professor destaca: *“A figura majoritariamente feminina perpassa pelas falas, o ambiente inteiro é muito frequentado só por mulher, ele acaba sendo feito para mulheres. Lá em cima não tem banheiro masculino, apenas feminino”* (Holanda).

A questão dos banheiros surgiu espontaneamente durante a fala de vários professores. Pode-se inferir que o ambiente educacional não está preparado para receber corpos masculinos, justificando a ausência de banheiros específicos para eles. Destaca-se que os professores não relataram ter sido dada a oportunidade de compartilhar o banheiro com outras colegas mulheres, restando para eles o uso de banheiros improvisados ou localizados do lado externo da escola. Esses banheiros ficam distantes de onde os professores ficam e geralmente são utilizados por zeladores e vigias noturnos. A impossibilidade de os professores compartilharem o mesmo banheiro com as profissionais mulheres também está relacionada à percepção de que os homens são considerados perigosos e representam uma potencial ameaça para mulheres e crianças.

A inexistência de banheiros neutros ou exclusivamente destinados a homens que trabalham em instituição de Ensino Infantil é mais uma maneira sutil de excluir os educadores homens desses espaços. Essa situação se torna evidente quando nos questionamos: onde estão os homens nas creches e pré-escolas? Eles provavelmente, ocupam funções de zeladoria, segurança, cargos administrativos ou cargos de gestão.

O professor Cuba revela ter percebido a falta de preparo estrutural da escola para recebê-lo quando notou a ausência de um banheiro interno disponível para seu uso. Surpreendentemente, levou mais de 1 (um) ano para ele perceber essa falha. Ele destaca que esses banheiros externos ficam escondidos, uma constatação compartilhada pelos demais professores entrevistados.

Quando fui para a escola tinha um banheiro na área externa que eu nem sabia da existência, porque era um banheiro do senhor da limpeza e do guarda. Tinha o banheiro das professoras, o banheiro dos outros funcionários e o banheiro da diretora. Monitoras e professoras tinham banheiros diferentes dentro de um mesmo lugar. [...] Quando cheguei era uma coisa que eu nem me tocava, porque não sou muito de usar banheiro. Um dia eu precisei porque fui vomitado por um bebê e fui me trocar. Entrei no banheiro que sabia ser dos professores, estava escrito que era de “professor”. Depois fui chamado porque ali não era um banheiro para eu usar, eu era homem. Foi quando me toquei, isso mais de ano depois que estava na creche. Depois ficou um banheiro dos funcionários femininos e um banheiro dos funcionários masculinos, e o banheiro da equipe gestora ficou um banheiro que se tiver desocupado, usa. Eu uso o banheiro dos funcionários masculinos e quando preciso tomar banho eu uso o vestiário feminino. (Cuba)

Teixeira e Raposo (2007) explicam que os banheiros funcionam como locais de reafirmação de poder, diferenciação de classes sociais²², raça e gênero; esses ambientes carregam consigo uma significativa carga simbólica e materializam diferentes concepções. O professor México também traz considerações importantes sobre o uso de banheiros nos CEIs. Segundo o docente, em sua unidade há 2 (dois) banheiros destinados aos funcionários homens, 1 (um) está quase sempre interditado e o outro, também utilizado como depósito de materiais, é na área externa.

[...] tem 1 [um] banheiro masculino que fica entupido com muita frequência por conta das raízes que entopem o cano, e outro banheiro que virou depósito. Geralmente eu tenho que atravessar a escola para usar o banheiro do outro lado. Mas a questão da localização não é o maior problema; o banheiro tem uma privada e muitos materiais. Já trabalhei em outras unidades e era parecido. Nas outras unidades tinha 1 (um) banheiro dos

²² Cuba revela que no banheiro destinado às profissionais mulheres existiam 2 (duas) portas para as professoras e 2 (duas) para as Agentes de Educação Infantil. O professor explica que: “Tinha esta divisão interna dentro do espaço do banheiro, uma questão de classe. Desconstruímos esta ideia, era inconcebível ter esta divisão, somos profissionais. O máximo que seria aceitável era banheiro masculino e feminino. Na época não tinha este debate sobre banheiro unissex” (Cuba). Situação semelhante de foi relatada pelo professor México, que revelou que em uma unidade que trabalhou, o banheiro do diretor era trancado com cadeado para que os demais funcionários não utilizassem. “No banheiro do diretor tinha 2 (duas) privadas. Ele deixou 1 (uma) privada para qualquer pessoa usar; a outra privada tinha a placa de “diretor” e a porta era fechada com cadeado. Depois ele tirou o cadeado, mas sim, quando eu cheguei tinha o cadeado, aí ele colocava só um prego para fechar a portinha” (México).

zeladores, que acaba sendo o banheiro masculino. Normalmente fica voltado para fora da escola. [...] Cara, essa questão do banheiro é muito interessante porque dá um estudo sociológico de como a sociedade se divide. [...] Em um CEI que trabalhei também era dividido, mas após a reforma dos banheiros fizemos uma reunião geral e falamos que banheiro não tem gênero; é banheiro de adulto e banheiro de criança. Então, a partir daí, usávamos o banheiro mais perto. (México)

Compreende-se que a questão dos banheiros nos revela o medo do masculino, a ideia de eventual perigo que os homens infligem às mulheres e o receio de compartilharem o mesmo espaço. Assim como Cuba e México, outros professores também relataram situações semelhantes envolvendo professores homens, arquitetura escolar e banheiros inadequados. Destacamos algumas falas:

Somos em 3 homens de dia, eu, o diretor e o zelador. É um banheiro só, longe da sala, eles não são pensados para o homem não. Eu encaro com naturalidade, mas a creche é um lugar bem feminino. (Brasil)

Quando eu cheguei não tinha banheiro masculino e feminino, elas separaram depois. Falei que não tinha problema, que podíamos usar o mesmo banheiro. Elas acabaram separando um; depois chegou também um zelador, porque antes era zeladora. Então hoje a figura masculina sou eu e o zelador que trabalha na portaria, no mais, são todas mulheres. (Senegal)

Eu uso o banheiro do lado de fora. Os banheiros costumam ser separados. Tem um banheiro dentro da sala da direção e tem outros banheiros. Eu vou àquele banheiro e me sinto mais confortável assim. Não sei como é, se é delimitado. Nesta [creche] eu nem perguntei, porque já usei o banheiro de fora porque na outra escola era assim. (França)

Os códigos sociais afetam o próprio modo de existência e pertencimento do indivíduo, inclusive implicam nos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. Quando homens desafiam as normativas de gênero e exercem profissão fora do “masculino padrão”, há um incômodo com essa ressignificação de lugares fixos, como se aquele espaço lhes fosse vedado. Isso ocorre porque há uma percepção arraigada na sociedade de que homens são perigosos e ameaçam a suposta tranquilidade de espaços infantis.

O possível estranhamento causado pela presença masculina na docência de infâncias fundamenta-se em percepções machistas enraizadas na sociedade sobre o que um corpo masculino “deve” ou “não deve” fazer, no sentido de que há a percepção de ameaça que ele representa para os demais corpos. Embora os homens possam desempenhar inúmeros papéis, persiste a associação do masculino com perigo, exigindo uma separação, especialmente em espaços considerados femininos.

Os professores sujeitos desta pesquisa atuam na rede municipal e, portanto, são docentes em Campinas–SP porque prestaram concurso público. Este destaque é relevante ao compreendemos que eles são professores de Educação Infantil porque ingressaram através de uma avaliação que desconsidera o gênero dos sujeitos, e não por eventual escolha de processo seletivo subjetivo. Eles relataram que a dificuldade de trabalhar na Educação Infantil inicia desde a busca por estágio.

Um dos docentes entrevistados (que prefere não ser identificado nesta passagem)²³, relatou que atualmente está trabalhando no mesmo Centro de Educação Infantil onde tentou realizar seu estágio obrigatório durante a faculdade. O professor menciona que, ao buscar uma vaga de estágio na creche, a diretora colocou diversos obstáculos para que ele não estagiasse lá. Assim, ele acabou fazendo seu estágio em outra creche próxima, cujo diretor também era homem.

Fui fazer estágio na escola onde trabalho hoje. Eu tentei fazer estágio na CEI [nome suprimido] e a Diretora fechou a porta. A diretora, na época, colocou um monte de empecilho, e aí fui percebendo... e tentei em outro lugar. Não sei se foi por conta do gênero, senti que sim. Desci a rua e fiz estágio nesta outra creche, que era um diretor homem. (Professor)

A discriminação mencionada pelo professor ao buscar um estágio também foi relatada por outros docentes homens. Essa resistência tem origem no receio de permitir a presença masculina em espaços de Educação Infantil; e ganha força com a apreensão de que homens possam praticar agressões verbais, sexuais e físicas contra bebês e crianças.

Embora essas preocupações possam eventualmente recair também sobre as profissionais mulheres, não ocorrerá com a mesma intensidade, afinal, um corpo feminino é percebido de maneira distinta do corpo masculino. Além disso, o temor de abuso muitas vezes está vinculado ao poder masculino, refletindo uma associação entre masculinidade e violência, evidenciada inclusive nas estatísticas oficiais que indicam os homens como os principais autores de casos de violência.

Em seus estudos sobre masculinidades e violência doméstica e familiar, Billerbeck (2018) reconhece que a violência estrutural permeia diversos espaços,

²³ Apesar de os professores estarem amparados pelo sigilo, inclusive por meio do uso de pseudônimos, ainda assim, fazem parte de um grupo restrito na rede municipal de Campinas–SP. Visto que esta pesquisa se baseia em relatos e experiências pessoais e profissionais, é possível que, em algum momento, eles sejam identificados. Por essa razão, omitimos seus nomes quando os professores solicitaram anonimato, mas autorizamos a transcrição integral de suas falas sem identificação.

exercendo impactos significativos na saúde, economia e ambiente de trabalho, sendo mais presente no âmbito doméstico e familiar. De acordo com a autora (2018), a gravidade desse fenômeno está intrinsecamente relacionada à sua interferência no processo de formação de identidades, atuando como um sistema simbólico de poder enraizado na realidade cultural e historicamente reproduzido, com a capacidade de gerar, perpetuar e naturalizar comportamentos violentos.

Alemanha relata que procurou emprego na área da Educação em escolas particulares, mas nunca foi convocado para entrevistas. Segundo o professor, essa falta de oportunidades está relacionada ao fato dele ser homem.

Acabei a faculdade e fiquei um tempo procurando trabalho na área, só que aí, homem em escola particular jamais, não contratam, só se for filho da mantenedora. Aliás, nos anúncios de emprego já falam “professora”, então eu tentei. Falei “Se quiser atuar na área de educação Infantil eu vou ter que ir para o público, prestar concursos”. (Alemanha)

Isso também foi verificado por outros professores, como Senegal, que reconhece o concurso público como provavelmente a única opção viável para os professores homens na Educação Infantil. Contudo, destacamos que, embora os professores afirmem que as escolas particulares não contratam professores homens na Educação Infantil, geralmente, a remuneração dessas instituições é bem inferior a do poder público. Assim, considerando que a maioria dos professores entrevistados relatou que a remuneração da SME de Campinas–SP foi um fator importante para estarem na Educação Infantil, trabalhar na rede privada não seria um atrativo financeiro.

Acho que a rede privada não tem este perfil de profissional para criança pequena, geralmente são professoras na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Quando você vai ver divulgações, está “Procura-se Professora de Educação Infantil”, “Procura-se Pedagoga de Educação Infantil”. Se eu não tivesse ingressado no serviço público, eu estava desempregado. (Senegal)

Em pesquisa conduzida em 12 de agosto de 2023 no portal “Emprega Campinas”, foi constatado que das 5 (cinco) vagas disponíveis para docentes na Educação Infantil, todas eram destinadas ao gênero feminino e denominadas “Professora de Educação Infantil”. Ainda que na descrição dos requisitos não houvesse especificação do sexo, o título do cargo indicava um perfil feminino.

No grupo entrevistado, o professor Holanda é exceção; pois ele foi estagiário

de Educação Infantil em uma escola particular. Ademais, desde o começo, recebeu orientações sobre o que “não fazer”, incluindo a impossibilidade de acompanhar as crianças ao banheiro. Esta orientação de não auxiliar na higienização das crianças relaciona-se com o receio do homem como abusador sexual.

Assim como a sociedade, Louro (1997) afirma que a escola também delimita os espaços concernentes a cada gênero, definindo o que cada um pode ou não idealizar. A escola separa e institui. “O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos” (Louro, 1997, p. 58).

As normativas de gênero implicam na delimitação dicotômica dos espaços a serem ocupados por homens e mulheres. Ao longo da história, o espaço público é destinado aos homens, enquanto o espaço privado tem sido essencialmente atribuído às mulheres. Andrade (2018, p. 180) evidencia que

A dicotomia entre público e privado está na base da subalternização feminina e da legitimação das violências de gênero, bem como se encontra na gênese da distribuição desigual do trabalho doméstico e da própria divisão sexual do trabalho. Sendo a mulher designada como a responsável pelos cuidados com a família e com a prole, as tentativas de se projetar na esfera pública sempre lhe foram bloqueadas e só recentemente foram abertas, permanecendo, todavia, vinculadas às assimetrias de gênero. A consequência imediata desse tratamento foi o enclausuramento das mulheres não apenas em suas casas, mas também nas esferas tipicamente femininas de atividade. O binarismo público/privado traduz-se, pois, não só na invisibilidade da opressão feminina, mas no confinamento cotidiano das mulheres.

Segundo os professores, é comum eles serem os únicos docentes homens na instituição onde trabalham. Durante as entrevistas, foi constatado que, entre as 163 (cento e sessenta e três) creches e pré-escolas do município de Campinas–SP, somente 23 (vinte e três) unidades contavam com pelo menos 1 (um) educador homem em seu corpo docente. Dessas, apenas 2 (duas) possuíam em seu quadro funcional 2 (dois) professores homens concomitantemente.

Senegal relata que, nos 14 (quatorze) anos que atua na rede municipal, nunca trabalhou com outro professor na mesma unidade, apenas com agentes de Educação Infantil. Canadá identifica o grupo de professores como “gatos pingados”.

Quando eu ingressei na educação infantil eu mesmo até fiquei assustado porque fui para um CEI que tinha berçário. Às vezes as próprias funcionárias nunca viram professores homens. Monitores geralmente tem mais, mas também é difícil. Em 14 anos de experiência na prefeitura, eu nunca trabalhei em escola que tinha algum professor da Educação Infantil como eu. Tinha

os monitores, 1 ou 2, mas nunca encontrei professor. (Senegal)

Até na atribuição que fui, eu era o único homem. Depois você vai andando e vai encontrando gatos pingados. (Canadá)

Em números, a presença de agentes de Educação Infantil homens é mais significativa do que o número de professores homens, contudo, com exceção de Hungria, nenhum professor trabalha ou já trabalhou com outro homem em sua equipe. Na época da entrevista e da pesquisa de campo, o professor Hungria trabalhava com 1 (um) agente de Educação Infantil homem e outras 3 (três) agentes mulheres.

Construímos nossa identidade de gênero nas e pelas relações sociais. Assim, embora as mulheres tenham vivenciado crescente escolarização e participação no mercado de trabalho, autonomia financeira e autonomia emocional, ainda coexiste nelas o modelo sexista que institui que as atividades públicas competem aos homens e que funções privadas são das mulheres (Bernardes; Guimarães, 2019).

Segundo Foucault (2009), o controle sobre o corpo feminino desempenhou um papel central na estratégia de poder que surgiu na modernidade, pois às mulheres era incumbida a responsabilidade pela criação e organização do ambiente familiar.

Embora as mulheres pobres e negras já ocupassem o espaço público e, mesmo com o aumento expressivo de outras mulheres neste espaço, o trabalho doméstico ainda é relacionado à construção do “ser mulher”. O privado e a valorização do privado são invenções burguesa. Há uma cobrança social de que o homem seja o provedor e mantenedor da família, e a mulher a cuidadora do lar, aquela que realiza as tarefas doméstica, educando a prole e cuidando dos filhos e do marido. Neste entendimento, o homem se furta de realizar as atividades domésticas, inclusive o cuidado dos filhos, sendo estranho e impensável que outro homem exerça uma profissão cuja função seja educar e cuidar.

Apesar de as mulheres constituírem uma parte significativa da população economicamente ativa, elas estão concentradas em empregos que são socialmente menos valorizados e reconhecidos, inclusive os relacionados ao cuidado, como a docência de infâncias (Connel; Pearse, 2015). A divisão de quais universos podem ser acessados e ocupados de acordo com o gênero resulta no reconhecimento de que há profissões masculinas e profissões femininas. De acordo com Yannoulas (2011),

Historicamente, a delimitação e o exercício das profissões estão sexualmente marcados. O mercado de trabalho está segmentado em dois sentidos: horizontal (poucas profissões e ocupações absorvem a maioria das

trabalhadoras) e vertical (poucas mulheres ocupam altos cargos, ainda que se considerem setores de atividade com preponderante participação feminina como a educação, a saúde, o serviço social etc.). Em todas as culturas, realiza-se uma interpretação bipolar (feminino – masculino) e hierárquica (o masculino mais valorizado que o feminino) das relações entre homens e mulheres. Quando se discute essa questão, pretende-se debater e transformar a construção social e cultural das relações de gênero, no sentido de pluralizá-las e democratizá-las, a fim de contribuir para a eliminação de discriminações baseadas em dicotomias estereotipantes e hierarquizantes. O gênero, mais do que o do sexo, permite reconhecer as diferenças existentes entre as próprias mulheres (e entre os próprios homens), a partir de características étnicas, raciais, de classe, de orientação sexual, de idade, entre outras possíveis. (Yannoulas, 1996 *apud* Yannoulas, 2011, p. 284)

É importante compreender que, apesar das mudanças econômicas e sociais que ocorreram com a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho, resultante da Revolução Industrial, isso não rompeu com o papel feminino previamente construído socialmente. Cabendo às mulheres conciliar as atividades profissionais externas com as funções domésticas. Essa realidade resulta na imagem de uma mulher trabalhadora que também desempenha o “papel feminino” de cuidar da casa e dos filhos. (Nascimento, 2016)

Hirata e Kergoat (2002) explicam que o trabalho associado à esfera produtiva é compreendido como masculino, enquanto o trabalho relacionado à esfera reprodutiva é associado às mulheres. Essa distinção resulta em desigualdades sistêmicas e disparidades salariais. As autoras (2007, p. 599) esclarecem que,

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. [...] Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). [...] Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço.

Diante dessas construções que segmentam, há uma tendência em marginalizar e subvalorizar os chamados “trabalhos femininos”, como a docência e o trabalho com bebês e crianças pequenas. Assim, é esperado que os homens ocupem empregos com maior notoriedade social e com melhores remunerações, causando estranheza quando assumem funções de pouco prestígio e que geralmente são desempenhadas por mulheres.

Canadá recorda que, ao ingressar em uma instituição, foi acolhido por uma

orientadora pedagógica que também era esposa de um amigo. Quando esse amigo descobriu que ele havia se tornado professor de Educação Infantil, surpreendeu-se com sua mudança profissional.

Quando eu cheguei na escola em si para entregar a carta de atribuição, quem me atendeu foi a orientadora pedagógica e eu fui bem acolhido naquele momento que cheguei receoso. Foi meio curioso, porque ela é esposa de um grande músico amigo meu, ele tocava comigo. Ela falou com o marido e ele “Meu Deus! Como o Canadá foi parar lá?” [risos]. (Canadá)

Em um cenário dual, a creche e a pré-escola são compreendidas como extensões do ambiente privado do lar, sendo, portanto, espaços destinados a serem ocupados por mulheres. Por sua vez, o ensino na Educação Infantil é geralmente associado a uma profissão predominantemente feminina. No entanto, nem sempre o magistério foi considerado uma ocupação exclusiva delas.

Inevitavelmente evocamos a imagem de uma professora mulher ao refletir sobre a profissão docente no contexto da Educação Infantil. Isso ocorre devido à atuação feminina na Educação, que está intrinsecamente ligada à feminização do Magistério.

O professor Cuba relata que, desde os 14 (quatorze) anos, trabalhava em uma loja de autopeças com um quadro de 80 (oitenta) homens, sem nenhuma mulher. Durante este período, ele também ingressou no Magistério. Cuba recorda que seu pai, que trabalhava na construção civil, uma profissão compreendida como masculina, não via a função docente de Cuba como um trabalho.

Pelo lado do meu pai, homem tinha que trabalhar no pesado, até poderia estudar após o horário de trabalho. E ele morreu falando que eu não trabalhava, que eu ensinava, porque estar na escola como professor não era um trabalho. Apesar dele ter muito orgulho, não era um trabalho porque não era um trabalho pesado. Especialmente para ele que veio da construção civil. (Cuba)

O professor Marrocos relata que, desde sempre, sua mãe atribuiu grande valor à sua carreira como professor de crianças pequenas, no entanto, seu pai esperava que ele adquirisse uma formação complementar para atuar em outro nível de ensino. O professor, por sua vez, reconhece a postura de sua genitora em relação à ideia de que as mães, por si só, desempenham um papel educativo.

Minha mãe sempre achou interessante e sempre valorizou este trabalho com os pequenos. Já o meu pai não engolia muito. Ela falava “Tá, você vai fazer

educação, mas você vai se especializar em Geografia? Você vai se especializar em História?”. Ele não entendia muito. Até hoje ele não entende, mas ele é bem de idade. Então minha mãe sempre teve noção. Mães são educadoras, geralmente são mais sensíveis se você pensar em um passado mais distante. Hoje talvez isso venha mudar um pouco. Homens não tinham esta noção da importância de educar as crianças, alguns talvez tinham. Meu pai sempre ficava esperando que eu fizesse alguma especialização, o que nunca rolou. (Marrocos)

As narrativas de Cuba e Marrocos indicam que, socialmente, atividades relacionadas ao cuidado do outro é considerada feminina. Existe dificuldade de compreender as atividades de cuidado como trabalho, principalmente como “trabalho de homem”. Sobre isso, Vianna assevera (2021) que o cuidado, considerado algo feminino, está envolto em estereótipos sobre masculinidades e feminilidades, devendo ser uma atividade moral e não dividida conforme o gênero.

Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral. Criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas. Em decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas. (Vianna, 2021, p. 93)

A partir dos apontamentos de Bruschini e Amado (1988) e Demartini e Antunes (1993), Sapparolli (1998) assinala que, a docência é ocupada preferencialmente por mulheres devido a diversos motivos, dentre eles:

[...] perda de prestígio ocupacional, associada ao salário pouco compensador que afastou homens da profissão; possibilidade de conciliar a profissão da mulher com o cuidado de seus(as) filhos(as) e o trabalho doméstico; restrição de alternativas para a mulher no mercado de trabalho até o final da década de 30 (época em que o magistério era a única profissão feminina respeitável), quando surgiram outras opções de carreira, mas, ainda assim, caracterizadas como atividades essencialmente femininas (tais como secretária, enfermeiras e outras); [...] as correntes de pensamento da época, que defendiam as diferenças naturais entre os sexos, atribuindo biologicamente à mulher, e somente a ela, a capacidade de socializar as crianças; e o sentido da vocação. (Bruschini; Amado, 1988 e Demartini; Antunes, 1993 *apud* Sapparolli, 1998, p. 108-109)

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a falta de reconhecimento social e o baixo salário são fatores que levam os homens a se afastarem da profissão docente. Lecionar não estaria de acordo com as expectativas associadas à masculinidade, que

pressupõem o reconhecimento do papel do homem em uma sociedade patriarcal, assim como a responsabilidade de prover financeiramente sua família.

A percepção da docência como um ofício tipicamente feminino foi estabelecida gradualmente ao longo do tempo. Originariamente a Educação era ocupada por professores homens, responsáveis por moldar intelectualmente outros homens e desfrutavam de grande prestígio social. Por outro lado, muitas vezes, às mulheres era atribuído o papel de aprender sobre os afazeres domésticos e a submissão ao homem.

No Brasil, o processo de feminização docente iniciou-se na segunda metade do século XIX; *a priori*, com a entrada das mulheres na sala de aula como estudantes e, depois, como professoras (Louro, 2010).

Com a proclamação da Independência do Brasil, surgiu a necessidade de modernizar o país, a fim de afastar os vestígios do período colonial, considerado atrasado. Ecoava o discurso de que essa transformação só seria possível por meio da Educação. Com a introdução das “Escolas de Primeiras Letras” (1827), foram estabelecidas escolas para meninos em maior quantidade e, em menor quantidade, para meninas. Além disso, havia professores/mestres para meninos e professoras/mestras para meninas (Louro, 2010).

Era comum a ambos os sexos ler, escrever e contar, no entanto, os meninos aprendiam noções de geometria, enquanto as meninas se dedicavam ao bordado e à costura. Esperava-se que as meninas fossem mais educadas do que instruídas, pois sua educação era justificada pelo papel futuro de mães e educadoras dos filhos. Apesar de a lei exigir igualdade salarial, a diferença curricular resultava em disparidade salarial desfavorável às mulheres. Ademais, é importante destacar que não havia universalização de realidades dentro daquela sociedade; a educação de mulheres e homens era atravessada por classe, etnia, raça e religião (Louro, 2010).

Com o processo de urbanização e modernização, as mudanças sociais ocorridas ampliaram o campo de trabalho dos homens. As novas oportunidades de emprego, economicamente mais favoráveis, levaram-nos a abandonar a carreira docente. Segundo Alves (2012, p. 55), “com o crescente desprestígio financeiro da profissão de professores de crianças, os homens vão buscando os trabalhos mais burocráticos ou administrativos”. Sobre isso, Saporoli (1998, p. 108) analisa que,

[...] os homens teriam abandonado o ensino primário (que se expandia) por salários mais altos; seria muito caro para o sistema de ensino em expansão

arcar com salários competitivos no mercado que se abria; esse abandono dos homens teria aberto oportunidades de trabalho para as mulheres.

É relevante compreender que, embora a profissão docente no Ensino Fundamental e Médio fosse exercida inicialmente apenas por professores homens e, progressivamente, passou a ser ocupada majoritariamente por mulheres. Rosenberg (1999) afirma que esse padrão não se repetiu na Educação Infantil, a qual, era vinculada ao assistencialismo e foi desde o início concebida como um espaço de atividades femininas de educação e cuidado a serem desempenhadas por mulheres.

Neste mesmo sentido, Sapparolli (1998) complementa que, a docência na Educação Infantil “nunca se feminizou: nasceu e manteve-se como atividade que liga a ‘natureza’ da mulher (seu ‘instituto protetor’) à ‘natureza’ da criança (ser desprotegido)” (Sapparolli, 1998, p. 111).

Originalmente, a docência na Educação Infantil era ocupada por mulheres leigas e sem formação profissional específica, cujo foco principal era a tutela e o cuidado de bebês e crianças sob uma perspectiva assistencialista. Antes de ocuparem o espaço escolar, as mulheres cuidavam e educavam as crianças da família no espaço doméstico. Esta característica histórica fez com que a incorporação dessas mulheres no mercado de trabalho como professoras contribuísse para a compreensão do magistério como extensão da maternidade e do lar, presumindo as funções desempenhadas como instintivas (Louro, 2010).

Ainda, o magistério era compreendido como ofício temporário, um trabalho que poderia ser exercido até a mulher se tornar esposa e mãe. Essa transitoriedade acabou contribuindo para a manutenção de baixos salários, visto que a remuneração da professora mulher seria complementar à de seu marido (Louro, 2010).

Ainda permeia no senso comum a ideia de que ser professor/a é um dom, uma vocação divina, uma capacidade de amar, uma aptidão natural da mulher gostar e cuidar de crianças. Por ser supostamente um atributo feminino e uma habilidade inata, há o desmerecimento e desinteresse na formação destes/as profissionais, principalmente quando atuam na Educação Infantil, afinal, amor e cuidado não são remunerados. Alemanha reflete que esses estereótipos de gênero conduzem à compreensão de que o professor homem será mais rígido, enquanto a professora mulher será mais terna com bebês e crianças.

Eu sinto que existe um estigma que vai no sentido de que o homem é mais

severo. Não sei se a expectativa da família é que eu seja mais severo ou rígido, mas eu percebo... é difícil analisar até que ponto é o gênero e até que ponto é da perspectiva da pessoa da educação. [...] entendo que talvez, não sei se é contraditório, mas há o senso comum de que a mulher é mais terna, mais dócil, que a mulher é mais afetiva no sentido de sentimento, mas, na prática, tenho certeza que não tem isso. (Alemanha)

Os estereótipos lançados sobre docentes prejudicam homens e mulheres na busca de melhores condições de trabalho na Educação, porque, sendo a docência erroneamente considerada uma atividade baseada em amor e vocação, desconsidera-se sua complexidade e profissionalização. Afirmamos e reafirmamos: a docência é uma função, um trabalho remunerado!

Em sua tese, Oliveira (2016) analisa a precarização do magistério por meio da pergunta “Professor, você trabalha ou só dá aula?”, ouvida e sentida por docentes ao longo de suas carreiras. Ao lembrar a famosa fala de Paulo Maluf, então governador do Estado de São Paulo, “Professora não é mal remunerada, é mal casada”, nos provoca a refletir sobre a representação social do trabalho docente. O professor Argentina relata que crianças já perguntaram se ele trabalhava e onde era seu local de trabalho, não reconhecendo aquele ofício como tal.

Algumas vezes as crianças perguntaram se eu trabalhava. Uma criança: “Professor, você trabalha?”. “Trabalho”. “Onde você trabalha?”. “Trabalho aqui, com vocês. Meu trabalho é estar com vocês, cuidar de vocês”. Uma vez no parque, as crianças brincando, correndo, tal, aí o menino olhou assim e falou “Ser professor é fácil, né? É só olhar as crianças” [risos]. (Argentina)

O ingresso das mulheres na docência não foi um processo pacífico. Discursos contrários a esse ingresso proclamavam que as mulheres tinham cérebros pouco desenvolvidos e, portanto, seria leviano confiar a educação de crianças a elas. Por outro lado, discursos favoráveis enfatizavam que o magistério era como uma extensão da maternidade, mais do que uma profissão, um sacerdócio, uma vocação, uma atividade de amor, tal como a de uma mãe. Após diversas polêmicas, o magistério passou a ser uma função indicada para mulheres (Louro, 2010).

De acordo com Yannoulas (2011, p. 279), “a profissão docente redefinida era ideal para as mulheres, pois outorgava uma formação específica para duas funções: professora e mãe”.

O professor Quênia recorda-se de quando observava a professora da escola, elegantemente trajada, uma quase divindade, uma inspiração. Para ele, aquela

pessoa era a representação da elegância, ele queria ser igual.

Eu tinha essa vontade de passar o ponto na lousa, de certa forma imitar os professores, mas eu já fazia do meu jeito. Lembro de uma professora de educação infantil e dos anos iniciais. [...] Ela passava aqui de salto alto para escola... aquele personagem quase uma deusa, que não existe mais. Eu imitava, eu também queria ser chique. (Quênia)

O ingresso maciço de mulheres na docência causou sua precarização, desvalorização da remuneração e desprestígio social. No mais, apesar do desprestígio social da docência, em sua pesquisa na rede de Campinas–SP, Monteiro (2014) constatou que, na área educacional existe uma proporção mais significativa de homens ocupando cargos de destaque e mais valorizados, como os de gestão e supervisão.

Os dados da rede de Campinas acerca da carreira docente demonstram que as desigualdades de gênero observadas entre as profissões avançam dentro do próprio campo da educação, ou seja, no interior de uma profissão associada ao feminino, novas hierarquizações se estabelecem, com diferenças na ocupação dos cargos mais altos na carreira, evidenciando, proporcionalmente, uma maior ascensão de homens a cargos como o de supervisão educacional. (Monteiro, 2019, p. 52)

Bernardes e Guimarães (2019) afirmam que não restam dúvidas quanto à predominância das mulheres ocupando cargos de gestão nas instituições de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Entretanto, segundo as autoras, tanto a ascensão na carreira docente quanto a ocupação de cargos de gestão são permeadas por desigualdades de gênero.

Os dados da Secretaria Municipal de Educação de Campinas–SP evidenciam que, embora os homens estejam em menor número em todos os cargos da Educação Infantil, sua presença é mais significativa em posições de liderança, especialmente em cargos de gestão municipal. Isso sugere uma disparidade de gênero também na Educação, com homens ocupando posições de maior poder e autoridade.

De acordo com Williams (1992), quando mulheres atuam em carreiras consideradas masculinas, elas se deparam com um “teto de vidro” (*glass ceiling*), um obstáculo invisível que dificulta ou impede a ascensão a cargos hierárquicos e com maiores salários. Segundo a autora, em sentido inversamente oposto, quando homens ingressam em profissões predominantemente ocupadas por mulheres, eles se beneficiam de uma “escada rolante de vidro” (*glass escalator*), que impulsiona sua ascensão profissional de forma mais rápida. Ou seja, mesmo em uma área profissional

considerada feminina, os homens conseguem atingir patamares mais elevados sem barreiras simbólicas. Nas escolas,

[...] embora as mulheres tenham historicamente dominado a profissão docente, os homens tendem a assumir posições mais altas em sistemas escolares, como reitores ou diretores. Portanto, os homens se beneficiam profissional e financeiramente de seu status de gênero até em campos historicamente femininos. Eles chegam por “último”, mas terminam em “primeiro”, conquistando o alto escalão muito mais rápido do que elas, mesmo em profissões dominadas por mulheres. (King et al., 2017; Williams, 1992 *apud* Leite, 2022, p. 57)

O professor Nigéria menciona que, durante sua formação acadêmica, as pessoas diziam que ele iria trabalhar na gestão escolar. Apesar de seu real interesse ser lecionar na Educação Infantil, por ser homem, automaticamente as pessoas o direcionavam para posições de liderança; como se o cargo de professor fosse pouco para seu potencial masculino.

Na faculdade só tinha eu e mais um homem. As pessoas falavam que eu iria trabalhar como orientador pedagógico, como diretor, e não, eu queria trabalhar com os pequenos. Meu foco é a Educação Infantil. Se um dia eu quiser cargo de gestão, será mais para frente, quando estiver cansado da sala de aula. Meu foco é ser professor de Educação Infantil. (Nigéria)

Segundo a relação disponibilizada pela Secretária Municipal de Educação, há 30 (trinta) indivíduos homens cadastrados como “Professor PEB I”, ou seja, são docentes que trabalham com bebês e crianças pequenas. No entanto, dentro deste grupo, 24 (vinte e quatro) professores possuem turmas atribuídas, enquanto 6 (seis) estão temporariamente afastados ou exercem funções alheias à docência. Esses profissionais estão vinculados ao centro de custo da instituição de Ensino Infantil, mas permanecem afastados da sala de aula devido a substituições em cargos de gestão, licenças, afastamento administrativo, etc.

Quanto à substituição temporária desses professores em cargos de gestão, esclarece-se que o ingresso na Prefeitura de Campinas–SP segue a previsão constitucional da obrigatoriedade do concurso público. No entanto, quando há vaga para cargos de gestão escolar, existe a possibilidade de os professores serem convidados pela equipe gestora da escola ou pelo NAED para ocupá-los temporariamente. O preenchimento da vaga considera a confiança da equipe na habilidade desse profissional em desempenhar a função.

É certo que a profissão docente na Educação Infantil está em processo de

criação. Apesar das considerações e reflexões sobre a constituição das creches e pré-escolas, resta ainda discutir o perfil profissional do/a professor/a que está sendo inventado e não como um perfil a ser renovado; de fato, trata-se da “invenção da profissão” (Ongari; Molina, 2003 *apud* Sayão, 2005, p. 205-206)

Além disso, a pequena presença de professores homens no ambiente da Educação Infantil fortalece estereótipos e preconceitos sobre o perfil considerado adequado para a prática docente, reforçando a ideia de que não seria natural um homem se dedicar à educação e ao cuidado de corpos infantis.

2.3 Masculinidades e cuidado: o estranho que ameaça o ninho

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

Masculinidades e feminilidades são construções sociais que variam de acordo com o espaço-tempo em que o indivíduo está inserido e as relações que vivencia. Logo, ser masculino na capital paulista, não é o mesmo que ser masculino no agreste nordestino, e tampouco em Lisboa. Da mesma forma, as mesmas normativas de masculinidades não são as mesmas em 1904 e em 2023.

Inexiste uma masculinidade linear e homogênea, uma vez que a variedade étnica, cultural, espacial e geográfica resulta em uma pluralidade de masculinidades. Portanto, os estudos se voltam para “masculinidades”, no plural, e não no singular. Santos (2007, p. 136) explica que “quando se coloca a noção de masculinidades, no plural, depreende-se que pode até existir uma forma de masculinidade, digamos hegemônica, mas que existem outros tipos de masculinidade”. Neste esteio, Gonçalves (2009, p. 31-32) afirma que

[...] não existe um modelo padrão, apesar de haver o referencial que é mais aceito num determinado contexto histórico e social, mas não há uma única forma de masculinidade. [...] existem várias formas de masculinidade, sendo que algumas delas são dominadoras tanto em relação às mulheres quanto em relação às situações que se associam ao feminino, como os homossexuais, por exemplo. Por outro lado, existem as masculinidades que também são dominadas por outras que se encontram em posição de

destaque diante dos padrões aceitos socialmente. Na maioria das vezes a masculinidade hegemônica, que serve de referência para as outras masculinidades, é composta por homens brancos, heterossexuais e detentores de poder ou de algum estilo de liderança.

Cabe destacar que as definições e normativas de masculinidade hegemônica não correspondem à realidade vivenciada pela maioria dos homens. O padrão estereotipado de masculinidade limita e exclui, ignorando a diversidade e pluralidade de identidades masculinas. De acordo com Connell e Messerschmidt (2013, p. 253), “as masculinidades hegemônicas podem ser construídas de forma que não correspondam verdadeiramente à vida de nenhum homem real. Mesmo assim, esses modelos expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos”.

Apesar de este modelo hegemônico não ser compartilhado e vivenciado por todos os homens, Oliveira (2004) destaca que a masculinidade é símbolo de poder e orienta comportamentos dos homens. Segundo o autor,

[...] apesar de todas as mudanças socioculturais e todos os movimentos que continuamente contestam a hegemonia masculina, esse lugar simbólico ainda é bastante valorizado e funciona como bússola de orientação para a construção de identidades em diversos seguimentos sociais. (Oliveira, 2004, p. 285)

As masculinidades podem ser classificadas como hegemônica, subordinada, cúmplice e marginalizada. A masculinidade hegemônica é definida como aquela em que se reproduzem situações de dominação por parte dos homens e subordinação das mulheres. A masculinidade subordinada é aquela atinente à dominação e subordinação entre grupos de homens; como, por exemplo, a dominação de grupo de homens heterossexuais e a subordinação e opressão de homossexuais. A masculinidade cúmplice tem como base a masculinidade hegemônica, mas não incorpora completamente as estruturas da relação patriarcal observada na hegemônica. A marginalizada é lida como aquela em que há condição de subordinação de classe social (Connell, 1995).

A masculinidade hegemônica pressupõe a ideia de soberania e domínio do que é compreendido como masculino. A masculinidade hegemônica, para Connell e Messerschmidt (2013) é normativa, ainda que adotada por uma minoria dos homens. Segundo os autores (2013, p. 245), “ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens”. Em

muitas sociedades esta masculinidade hegemônica impõe que o homem médio necessariamente deve ser:

[...] forte, firme, seguro, autoconfiante, destemido, corajoso, ofensivo, provocador, agressivo, competitivo, dominador, líder, autoritário, intransigente, duro, frio, objetivo, racional, prático, independente, solitário, reservado, superficial, explorador, aventureiro, conquistador, capaz, vencedor, poderoso, ter vigor físico e sucesso financeiro, prover o sustento da família e ainda ser capaz de manter intensa atividade sexual. (Arent, 1999, p.121-122)

Os estereótipos de gênero afetam sobretudo as mulheres, porém também reprimem os homens, exigindo desde bebê padrões inalcançáveis de uma masculinidade heteronormativa. Essas expectativas têm força para restringir e limitar as experiências, papéis e comportamentos esperados de homens e mulheres, contribuindo para a manutenção da desigualdade de gênero. Jablonka (2013, p. 37) reflete: “Que longo caminho deve percorrer o menino antes de se tornar um homem! Imberbe, delicado, frágil, impúbere, ele não possui nenhum atributo de virilidade. [...] parece pertencer ainda ao reino de feminilidade”.

O professor Senegal lembra que, quando criança, os adultos e as outras crianças tinham dificuldade em aceitá-lo como um menino mais sensível. Queriam que ele agisse e reagisse “como menino”, que tivesse “comportamentos masculinos” e atendesse aos códigos de virilidade. Isso lhe causou muito sofrimento na infância.

Eu era uma criança mais sensível, mas sentimental, eu sofri muito bullying por gostar mais de estudar, ser mais tranquilo, não ser muito de bagunça, as pessoas tinham mais resistência de aceitarem o meu jeito. Muitas coisas eu não falava [para a família], eu tinha que resolver do meu jeito. Eu sofria sozinho, não tinha muito o que falar, era aquela coisa, queriam que eu resolvesse de uma forma mais agressiva, “Se você apanhou na escola você tem que bater de volta, não vem chorando que você apanha aqui em casa também”, “Você é menino. Se vira, dá um jeito”, era mais ou menos esta ideia. Então muitas coisas eu tentava resolver do meu jeito ou não tentava resolver, deixava passar ou fugia. (Senegal)

Em sentido similar, Quênia afirma que era uma criança meiga e delicada, mas acabou perdendo essa sensibilidade devido à comparação com os demais irmãos e à cobrança do pai para que performasse uma masculinidade heteronormativa.

Eu era muito meigo, muito delicado e muito sensível também. Eu ainda sou um pouco, mas por conta da comparação com os meus irmãos e, também da cobrança do meu pai, eu acho que perdi bastante dessa sensibilidade. Era exigido de mim uma masculinidade padrão. Meu pai na época era vereador da cidade, então já tinha uma cobrança social dele e ele repassava

para gente. (Quênia)

Essa exigência para performar o masculino, nos lembra a Pedagogia do Armário, de Junqueira (2013), cujo nome faz referência ao objeto “armário”, associado ao “estar dentro do armário” e “sair do armário”, termos socialmente reconhecidos como a negação ou revelação da homossexualidade. Segundo o autor (2013), os homens utilizam as normativas comportamentais da masculinidade hegemônica para corrigir outros homens e vigiá-los, a fim de evitar que “saíam do armário”. No relato de alguns professores, como de Senegal e Quênia, sobressai a narrativa de que foram cobrados desde a infância para “serem homens”, homens “dentro do armário”.

Em frases como “Vira homem, moleque!”, tão comumente relatadas, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para os “garotos” (que supostamente devem se tornar “homens”), subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos(as). Uma busca por um modelo inatingível, fonte permanente de insatisfação, angústia e violência. Reafirma-se a ideia segundo a qual rapazes afeminados seriam “homossexuais” [...] e, portanto, inferior. [...] E mais: “Vira homem!”, mesmo que potencialmente endereçável a todos os rapazes, costuma configurar um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado, ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero. (Junqueira, 2013, p. 487-488)

As normas de gênero criam dicotomias entre corpos masculinos e femininos. Louro (2000) assevera que a constituição dos corpos masculinos e femininos ocorre por meio de um sistema regulador de práticas sociais; o corpo seria educado e condicionado para atender práticas conforme o sexo biológico. Bento (2011, p. 552) afirma que “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”.

Felipe (2000) afirma que em diversos textos e campos de conhecimento é possível visualizar uma educação distinta para meninas e meninos; havendo constante preocupação com os meninos e suas masculinidades. Para a autora (2000, p. 120), “essas representações de masculino e feminino pela repetição, constância e força que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma ‘verdade’ sobre os gêneros”.

O professor Canadá relatou que um menino de sua turma tinha bastante dificuldade de se socializar e tinha predileção por bonecas e outras brincadeiras que

o professor analisa destoar das brincadeiras dos meninos. Um dia o professor observou o menino tocando no corpo de outro menino. Após conversar com o professor, a criança explicou que estava tendo experiências sexuais iguais aos vídeos pornográficos que o pai mostrava para ele. Para o genitor, o ato criminoso se justificaria para ensinar o filho a “ser menino”, “ser homem”.

Tinha um menino da minha turma que era muito rejeitado pelas outras crianças, ele tinha dificuldade de sociabilidade. Ele tinha predileção por bonecas, pegava canetinha e passava nas unhas ou na boca. Ele tinha estas brincadeiras que destoava muito dos meninos, vamos ser sinceros. Um dia peguei com o pipi de fora pedindo para o amiguinho abaixar as calças. Conversei com os dois e chamei os pais para conversar. Conversando com ele em outro momento ele falou que estava fazendo sexo, que viu no celular do pai. Resumindo a história, o pai, tentando ensinar ele a ser menino, estava colocando vídeo pornô para ele ver. Ele estava com 5-6 anos. (Canadá)

Há uma narrativa na construção das masculinidades, segundo Connell (1995), no sentido de que os homens devem se afastar daquilo que os aproximam do feminino. A virilidade masculina também é construída. Para Haroche (2013, p. 16), “qualquer que seja o momento histórico, a virilidade é sinônimo de força, ou pelo menos ela a supõe: força física, simbólica, mas também moral – fala-se de força de caráter –, considerada e valorizada como um traço essencial do masculino”.

Dos professores entrevistados, 15 (quinze) compreendem que cresceram em uma família tradicional quanto aos costumes (Alemanha, Argentina, Brasil, Costa Rica, Cuba, Estados Unidos, Itália, Marrocos, México, Nepal, Nigéria, Quênia, Senegal, Tailândia, Venezuela); apenas 4 (quatro) reconhecem a família inicial como progressista (Bolívia, França, Holanda e Hungria); e 2 (dois) deles relataram múltiplas vivências parentais de cuidados após o falecimento das genitoras (Canadá e Egito).

O processo de construção de identidade é afetado por repertórios subjetivos das relações sociais e fatores condicionantes, como raça, gênero e classe. Mesmo quando os professores indicam terem crescido em ambientes familiares progressistas, é inegável que todos foram socializados em contextos culturais tipicamente patriarcais e machistas. Em outros termos, embora os sujeitos assumam diferentes identidades masculinas, o modelo de masculinidade hegemônica influencia sua formação.

Alemanha, Canadá, Egito, França, Holanda, México, Marrocos e Nigéria, relataram construções de masculinidades muito similares, no sentido de que, desde crianças, tiveram a possibilidade de expressar ou exercer atividades consideradas

femininas. De algum modo, se apropriaram de expressões artísticas, como música, teatro e/ou artesanato. Em diversos momentos da entrevista, foi possível compreender como essas atividades tocavam o trabalho deles com os bebês e crianças, constituindo-os enquanto homens.

Os professores também verbalizaram que esta identidade artística e consequente sensibilidade é percebida e às vezes comentada. Como exemplo, trazemos as falas de Marrocos e Nigéria. O professor Marrocos se considera uma pessoa bem feminina, mas para ele isso nunca foi um problema.

Como sou músico, estou sempre tocando. Eu tinha banda desde moleque. Como sou compositor, sempre tive um lado bem sensível. Eu comecei a compor muita música, antes mesmo de ser professor. Não fui aquele garoto que não chorava. Se tinha um filme, eu chorava. [...] Eu era mais sensível, mas fiquei mais velho, brigão e insensível. Mas esta questão da sensibilidade é notória, sou uma pessoa feminina, nunca tive problemas com isso, sempre fui bem feminino. (Marrocos)

Ao contrário de Marrocos, o professor Nigéria se incomodava com as pessoas duvidando de sua orientação sexual. Ele reconhece que hoje não se importa que o vejam como uma pessoa mais afeminada, mas reflete que na adolescência iniciou a musculação e o jiu-jitsu para reafirmar sua masculinidade e virilidade para os outros.

Nas palavras de Farge (2013, p. 514-515), “ser viril é existir como homem para três pessoas: para si mesmo, para seu vizinho ou companheiro de trabalho, e para sua mulher”. Da fala de Nigéria infere-se que ele tinha clareza de que não atendia uma masculinidade idealizada, assim, com base nos códigos de masculinidade pré-estabelecidos, ele quis provar sua masculinidade negando sua feminilidade.

Eu sempre tive uns trejeitos meio afeminados. Eu gosto de mexer as mãos, eu sento e cruzo as pernas, apesar de eu achar nada a ver, as pessoas falam “senta como homem”. Analisando, assim, esta parte de fazer atividades físicas, hoje vejo que foi uma forma de afirmar minha masculinidade. Sempre fui muito amigo de meninas, meu círculo de amizade é composto majoritariamente por mulheres. Acho que tem relação com jogar bola, sempre fui muito ruim com bola e tudo o que os meninos gostavam eu não conseguia fazer. Uma namorada do Ensino Médio falou que a primeira vez que ela me viu, falou “Tão bonito este menino, pena que é gay”. E eu não era. Depois disto eu vi que ela não era a única que achava. Quando comecei a trabalhar pensei em fazer luta e fazer musculação. Porque musculação ia me deixar com músculos e ninguém vai falar que sou gay. E a luta, “É uma luta. Não é qualquer florzinha que faz luta”, isso com a minha cabeça da época. E eu acabei gostando de musculação e jiu-jitsu. [...] Eu tenho uma certa consciência de que eu ingressar nisto daí foi uma forma de reafirmar minha masculinidade, de que eu sou homem, eu faço musculação

e faço jiu-jitsu. Hoje não me importo com isso, mas na época foi para reafirmar. (Nigéria)

Novaes (2013) explica que há diversas representações e práticas sociais da masculinidade, sendo a luta uma delas; a luta é a ostentação de um ideal de virilidade, é a atividade de onde se retira o prestígio e valorização social, além de ser um atestado de valentia. Ao praticar esportes para se afastar do feminino, Nigéria atesta sua virilidade para si e para os outros, é como se afirmasse ao mundo que de fato “é homem”. Neste sentido, Gastaldo e Braga (2011) esclarecem que disputas e competições circundam o *ethos* masculino, logo, a construção de “ser homem” passa pela disputa com outros homens, podendo ser realizada através de lutas corporais, desafios verbais ou apostas.

Vigarello (2013) afirma que a virilidade está associada a um conjunto de valores associados à guerra, bravura, dominação sexual; expressando a máxima representação do masculino. Portanto, ser “viril não é simplesmente o homem: ele é um ideal de força, de virtude, segurança e maturidade, certeza e dominação” (Corbin; Cortine; Vigarello, 2013 p. 7).

Nigéria menciona que, na época que optou por praticar luta, o fez para se afastar do feminino, ele afirma que pensava que não era “qualquer florzinha” que lutava. O professor reproduziu sua concepção de virilidade da época, segregando aqueles que seriam considerados femininos demais para tal espaço. Nigéria enxergava a luta como um esporte de “homens fortes”, um lugar de “homens verdadeiros”. Vigarello (2013) explica que a virilidade tem o condão de “hierarquizar: estigmatizar os ‘covardes’, os indecisos, os ‘medrosos’, insistir sempre na necessidade de fortificar e se educar”.

Embora tenham crescido em famílias tradicionais, a maioria dos professores relatou situações na infância e adolescência em que realizavam as tarefas domésticas ou as dividiam igualmente ou de maneira semelhante com suas mães, irmãs e tias. Com exceção dos professores Holanda, Nepal, Tailândia e Venezuela, em que as tarefas domésticas eram realizadas por familiares mulheres ou empregadas domésticas mulheres.

Não tive presença paterna em casa. Com relação aos valores, em casa nunca foi um problema, porque eu desde criança estou acostumado a fazer tarefas ditas femininas pela sociedade. Eu limpo casa, cozinho e faço isso melhor do que serviços considerados masculinos como, sei lá, mexer com

*eletricidade e pintura. Sou mais acostumado a fazer serviços de casa.
(França)*

As próteses identitárias estabelecem o que é masculino e elaboram, ao mesmo tempo, o oposto disto: aquilo que não é masculino. Logo, elas produzem o “não feminino” e o “não masculino”. Na constituição do indivíduo, também se prevê o que ele “não pode ser”. Portanto, numa perspectiva binária e dual, não basta “ser mulher”, é preciso rejeitar e contrapor-se ao “masculino”. Da mesma forma, também não basta “ser homem” e ter corpo masculino, é intolerável ter preferências e comportamentos compreendidos como “femininos”. Assim, um corpo masculino necessariamente deve se contrapor a características femininas. Bozon (2004) afirma que, desde muito cedo, os homens precisam provar sua masculinidade e afastar-se de comportamentos femininos. Segundo o autor:

[...] na maioria das culturas, a masculinidade é regularmente submetida ao desafio dos pares e deve ser ininterruptamente manifestada através da rejeição a comportamentos femininos ou afeminados, bem como por meio de uma virilidade permanente no desempenho sexual, da iniciação sexual precoce que não deixe qualquer espaço à suspeita de homossexualidade, da comprovada capacidade de procriar, da vigilância ciumenta das mulheres da família e de relações com outras parceiras. (Bozon, 2004, p. 28-29)

O professor Nigéria menciona o desejo de um dia ir trabalhar de saia, mas ainda não teve coragem de fazê-lo pelo provável impacto que causaria. Em uma análise mais destrinchada, o professor se impossibilita de usar uma peça de roupa por receio de causar desconforto na comunidade educacional. Há, portanto, uma estratégia de diferenciação de gêneros, sendo inevitável que Nigéria (e outros meninos/homens) iniba qualquer traço de feminilidades, como “rebolar”, “se maquiar”, “usar saia”.

As normas de gênero têm poder e são instrumentos de controle comportamental. Na constituição deste corpo masculino, não são bem aceitos elementos que provoquem dúvidas quanto à masculinidade e virilidade do sujeito, como a docência na Educação Infantil.

Alguns professores entrevistados relataram terem sido questionados sobre sua orientação sexual em algum momento de suas carreiras. O simples fato de escolherem trabalhar com bebês e crianças acaba gerando desconfiança em relação à sua orientação sexual, sendo frequentemente rotulados como homossexuais.

Neste sentido, os professores França e Egito narram que a desconfiança em

relação à orientação sexual começou ainda durante a formação inicial.

França destaca que estar em um ambiente majoritariamente feminino levou as próprias colegas da graduação em Pedagogia a questionarem sua orientação sexual. O professor narra: *“Na Pedagogia há um espanto; as meninas falavam e perguntavam se eu era gay. Elas sabiam que eu trabalhava na área como agente, tinha estranhamento. Quando o ambiente é muito feminino acaba se destacando”* (França).

Egito também relata que ele e seu colega de turma do Magistério, únicos homens do grupo, eram frequentemente alvo de críticas e chamados de “viados”²⁴. Indicando que, mesmo em um espaço predominante feminino, há o fortalecimento dos estereótipos de gênero e o reconhecimento de uma masculinidade hegemônica e do que significa “ser homem”.

Durante o Magistério faltava professor nas creches. Nós entramos em 3 (três) homens no Magistério, 3 (três) entre quase 40 (quarenta) pessoas, e nos formamos em 2 (dois). Éramos muito criticados, chamados de “viados”, que era como chamavam na época. (Egito)

Segundo Sayão (2005), tanto os estudantes do curso de Pedagogia quanto os professores homens têm sua identidade de gênero e orientação sexual questionadas, pois se presume que a escolha por essa profissão seja feita por homens que não sejam heterossexuais. A autora explica que:

Na cultura mais ampla da creche permanecem concepções que reforçam as masculinidades hegemônicas, evidenciadas, por exemplo, nas suspeitas da condição homossexual dos professores que aí atuam, gerando até mesmo em alguns casos sentimentos de homofobia. Talvez seja possível afirmar que os professores vivenciam ambiguidades, contradições e conflitos permanentes quanto às masculinidades e precisam aprender a conviver com sentimentos homofóbicos. (Sayão, 2005, p. 221)

O professor Alemanha afirma que foi perguntado explicitamente sobre sua orientação sexual, associando isso ao fato de estar na Educação Infantil e não possuir características correspondentes à masculinidade hegemônica. De acordo com o professor, até mesmo as crianças observam e verbalizam quando uma atitude está fora do padrão de gênero que aprenderam. Alemanha, no entanto, ressalva que,

²⁴ Ainda que o termo “viado”/“veado” seja usado como brincadeira dentro da comunidade LGBTQIA+ por seus pares, a palavra geralmente é utilizada de forma depreciativa por pessoas preconceituosas e homofóbicas. No contexto narrado pelo professor Egito, a palavra foi utilizada de forma ofensiva e pejorativa.

embora seja heterossexual, não se esforça para parecer como tal.

*Já me perguntaram no trabalho se eu era gay. Eu acho que a minha postura. [...] Eu não me encaro como aquele cara que senta de perna aberta, não sou machão, não sou bravo, tantos outros estigmas, arquétipos, eu não me coloco neste lugar. Sou hétero, mas eu não tento me esforçar para passar esta imagem de que eu sou. Estes dias minha pequena me falou “Tio, você está sentado com as pernas dobradas. Homem não senta assim”.
(Alemanha)*

Argentina relata que quando seus pais o viram na creche com os familiares das crianças, eles verbalizaram que ele parecia ser homossexual naquele contexto. Argentina acredita que ser professor de Educação Infantil o atrapalha até mesmo para conseguir relacionamentos amorosos com mulheres. Entre sorrisos, o professor menciona que sua voz menos grave e o fato de ser “alegre demais” contribuem para que ele não consiga relacionamentos, mas que ser professor atrapalha ainda mais nesse aspecto. Para Argentina, essas características, que não condizem com uma masculinidade hegemônica, o deixam mais afeminado.

*A escola que eu trabalho tem a festa da família. Nas primeiras festas da família eu levei meus pais para conhecer a creche, o trabalho, para conhecer o meu trabalho. E a minha mãe falou que depois que ela e meu pai me viram no trabalho conversando com as mães das crianças, eles poderiam jurar que eu fosse gay. [...] Eu acho que ser professor de Educação Infantil me atrapalha a conseguir namoradas [risos]. O preconceito está não apenas nos olhos dos homens, está nos olhos da mulher; muitas acham que porque homem fez Pedagogia não gosta de mulheres, ele é gay. Existem homens gays na Pedagogia, mas também existem héteros, talvez igualmente, não sei. Eu tenho esta voz, que não é nada masculina e nem sedutora. Então, eu ser homem pedagogo, me dificulta conseguir parceiras mulheres; e também por causa da minha voz nada masculina e da minha alegria. Me atrapalha neste sentido, mas nem me passa pela cabeça mudar meu jeito.
(Argentina)*

Esclarecemos que o grupo de entrevistados é composto por heterossexuais, gays e bissexuais. A pluralidade de orientações sexuais dos professores, com maioria, inclusive, de heterossexuais, evidencia a errônea presunção de que a docência é desempenhada apenas por mulheres e homens homossexuais.

Existe uma preocupação evidente de que este professor homem possa ser gay e tenha interesse sexual em corpos infantis, havendo confusão entre homossexualidade e pedofilia (CID 10 - F65.4). Além disso, há um “pânico moral” de que esses professores homens, supostamente homossexuais, influenciem bebês e crianças através da chamada “ideologia de gênero”.

Em seus relatos, os professores evidenciaram a tentativa de as crianças desvincularem o masculino do feminino, e não o inverso. Nos exemplos trazidos pelos professores sobre discussões de gênero iniciadas pelas próprias crianças, destacou-se que todos os relatos eram relacionados a eventuais traços de feminilidades na criança menino ou no professor homem. Sendo assim, as falas eram referentes aos cabelos dos meninos (compridos e/ou coloridos), ao uso de vestido, à brincadeira com bonecas ou panelas, ao uso de batom, ao uso de objetos cor de rosa, a trejeitos mais afeminados, etc.

França, que menciona o fato de todas as crianças de sua turma chamarem um menino de cabelos compridos de “menina”.

Tem um menino de cabelo comprido na minha sala; todas as crianças chamavam ele de “menina”. Todo mundo achava que ele era menina e até hoje tem algumas crianças que falam “aquele menino com cabelo de menina”. Com os bebês não ocorria isso. Eu faço intervenção, eu converso no momento que acontece com a criança que fala. Estes dias um menino pediu uma boneca, um menino falou que era coisa de menina; eu falei que não, que brincava com o que quisesse. Mas também faço intervenção na roda ou muito em cima do cotidiano. (França)

Relato semelhante é feito pelo professor Alemanha, que narra o processo de ingresso em sua turma de um menino novo com cabelos compridos, constantemente chamado de “ela” por outros meninos da turma. Nesta situação específica, mas também em outras, o professor Alemanha costuma utilizar os super-heróis para desnaturalizar discursos estereotipados trazidos pelas crianças. Paradoxalmente, esses personagens fictícios são símbolos de masculinidade entre os meninos:

Este ano, um menino de cabelos compridos veio para nossa sala e os meninos se referiam a ele como “ela”. Eu tive que fazer um trabalho com eles, mostrei super-heróis de cabelos compridos... o Thor, o Loki, o Aquaman [...] Foi muito difícil desconstruir isso, confesso que é um processo, o trabalho com a criança pequena nunca está fechado. [...] Eles não reconheciam o menino como menino porque o cabelo dele era comprido até os ombros. Não eram as meninas que chamavam de “ela”, eram os meninos. Parece que não era com a intenção de magoá-lo, era o não reconhecimento da figura masculina com cabelos compridos. Eles não queriam tirar sarro do menino; eles não têm esta maldade de querer tirar sarro. Parece que eles nunca tinham visto uma criança menino com cabelos compridos. (Alemanha)

Em um dia que acompanhei a turma, presenciei alguns meninos se referindo ao menino como “ela”, comportamento semelhante ao descrito pelo professor Alemanha. Não parecia haver zombaria por parte dos meninos, mas sim uma falta de

reconhecimento da identidade daquela criança, possivelmente devido a elementos considerados femininos em sua aparência.

Na ocasião, a cuidadora e a estagiária comentaram comigo que os cabelos do menino realmente pareciam “de menina”. Elas atribuíram a responsabilidade à família do menino, mencionando que o pai tinha cabelos compridos e mãe cabelos coloridos, o que resultava no menino frequentemente usando cabelos longos e, às vezes, também coloridos. Ambas achavam isso prejudicial ao menino.

As ações e falas das crianças são reproduções percebidas, ouvidas e/ou vivenciadas por elas em diversos momentos. Segundo Bento (2011), as tecnologias discursivas se apoiam em proibições e afirmações no universo infantil, preparando a criança para desempenhar com êxito o gênero prenunciado.

O professor Nigéria narrou ser comum as crianças questionarem se ele é homem ou mulher. Em alguns momentos, a curiosidade sobre seus *dreadlocks* compridos se sobressai e vira pauta entre as crianças.

As crianças têm aquilo, de quem tem cabelos grandes é mulher, então eu a todo momento tenho que ficar desconstruindo isso com elas. “Mas eu sou mulher?”. “Não”. “O que é ser mulher? Porque minha mãe tem cabelos curtos. Cabelos longos é de quem gosta”. As meninas vêm com tranças e eu pergunto: “Quem fez esta trança?”. “Minha mãe”. “Pede para ela fazer em mim?”. “Isso é coisa de menina”. “Não, isso é coisa de quem gosta de ficar bonito. E eu quero ficar bonito”. [...] Algumas crianças trazem flores para mim e eu coloco atrás da orelha. Lembro que a primeira vez que fiz isso, ganhei a flor e coloquei na orelha, continuei na fila recebendo as crianças. Uma falou: “O tio é menina. É mulherzinha, é mulherzinha”; as crianças repetiram. Falei: “Eu ganhei esta flor bonita e coloquei aqui na orelha para todos verem”. A criança ficou parada olhando para mim e mudou de assunto. [...] Percebo que a todo momento eles ficam se questionando se sou menino ou menina”. (Nigéria)

O professor Egito relata que um menino de sua turma gostava de passar batom e expressava o desejo de ser uma menina. Em um dia de festa, o menino quis passar batom e o professor assentiu. No entanto, fizeram um combinado de que ele retiraria o batom quando o pai chegasse, pois o menino confidenciou que seu genitor batia nele quando ele manifestava seu desejo por ser menina.

Tive um aluno meu que gostava de passar batom do AG3. Ele dizia que não gostava de ser menino, queria ser menina. Perguntei “Você já falou isso na sua casa?”, ele falou “Meu pai me bate. Meu pai quer que eu jogue bola”. Na minha sala, eu sempre deixei os meninos brincarem do que quiserem. Se quiser brincar de boneca, brinca. Se quiser brincar de carrinho, brinca. As meninas, a mesma coisa. Então, ele pegava boneca e entrava debaixo da

mesa. Aí ele queria passar batom, eu pensei “E agora? O que eu faço?”. Um dia, no baile a fantasia, ele perguntou se podia passar batom, eu falei “Pode, mas vamos fazer um combinado, você vai passar batom, mas assim que terminar a festa você tira, porque seu pai ficará bravo com você e eu não quero”. (Egito)

Considerando que os corpos circundam o campo da heteronormatividade (Bento, 2011), busca-se nos corpos masculinos sinais da masculinidade heteronormativa. O que não se enquadra nesse padrão, o que é considerado diferente ou incomum, como uma criança menino com cabelos longos, um adulto com *dreadlocks* compridos ou um menino que deseja passar batom nos lábios, torna-se uma ruptura nesse modelo.

A cor rosa (novamente ela) foi mencionada como “cor de menina”, portanto, vedada aos meninos. O rosa é citado em diversos exemplos pelos professores, como se o seu uso representasse um risco à masculinidade e virilidade daqueles bebês e crianças meninos menores de 6 (seis) anos. Paoletti (2012, p. 85, tradução livre nossa) esclarece que, “simbolicamente, o azul nunca foi tão poderoso quanto o rosa”.

Em uma tarde, presenciei 2 (dois) meninos da Turma Radical brincando com blocos de encaixes coloridos:

Vitor (4 anos): *Eu gosto de azul*

Gael (5 anos): *E de rosa*

Vitor (4 anos): *Acha, menino. Tá maluco, mano? Rosa é de menina.*
(*Diário de campo – junho/2022*)

Na fala dos meninos, verifica-se o reforço do discurso simbólico de gênero. Quando Vitor, o menino mais novo, diz “*Eu gosto de azul*”, poderia parecer apenas uma preferência pessoal. Contudo, quando Gael o provoca, afirmando que ele também gosta de rosa em alusão ao feminino, Vitor prontamente nega e fica bravo. Afinal, a cor rosa não é aceitável para meninos.

Os meninos reproduziram normas de heteronormatividade que foram introduzidas em algum momento, mais especificamente, normas relacionadas a uma masculinidade heteronormativa. Seja na família, igreja, escola, televisão ou internet, as crianças aprendem o que é considerado “normal” para seu sexo biológico. A pedagogia da hegemonia dos gêneros prepara os sujeitos para pautarem seus corpos e vidas consoante a heterossexualidade e a complementariedade dos sexos. Qualquer divergência e desvio do que é esperado para homens e mulheres poderia causar perturbação na orientação sexual.

Brasil menciona que sempre reafirma para sua equipe “*Não é a cor x ou z que vai definir se ele será gay ou não. Se quiser brincar com boneca, vai brincar com boneca*”. Em que pese as orientações dadas à sua equipe, a vigilância que acompanha o heteroterrorismo é incessante.

Essas reiteraões contribuem para a construção do gênero e da heterossexualidade, promovendo um terrorismo contínuo (heteroterrorismo) tanto no incentivo quanto na inibição de comportamentos. A cada reafirmação de “*Isso não é coisa de menino*”, a subjetividade é gradativamente minada, limitando e inviabilizando possibilidades daquele indivíduo (Bento, 2011).

O professor Brasil enfatiza que os próprios adultos constantemente reforçam estereótipos no espaço educacional. Mesmo trabalhando com bebês de 0 (zero) a 2 (dois) anos, uma agente de Educação Infantil de sua equipe sempre briga se ele coloca algum acessório rosa nos bebês meninos. Para evitar qualquer conflito na equipe, mesmo que de brincadeira, às vezes ele troca o acessório ou roupa cor-de-rosa.

Tem uma agente que briga se colocam rosa no menino. Ela fala “Não põe rosa nele!”. Eu falo “Hoje não vou colocar porque você está brigando, mas amanhã ele vai de rosa e vai ficar muito bonitinho”. Nos últimos tempos tenho tentado quebrar isso com ela, porque não dá para ficar estimulando estas situações em pleno berçário. Eu tenho camisa rosa, então não posso ir de rosa? (Brasil)

O receio pauta-se em eventual traço desviante de homossexualidade, mesmo em bebês. Britzman (1996, p. 79) destaca haver uma “obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante”. Esta normalização,

[...] é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (Silva, 2000, p. 83)

O professor Alemanha narra que uma mãe tirou o filho de sua turma porque no kit de materiais fornecido pela Prefeitura havia um apontador rosa. Na ocasião, quando a mãe recebeu o kit, afirmou “*Não, este apontador não vai. É meu filho*”. A funcionária da creche se recusou a trocar o apontador por conta da cor e explicou à

mãe que a função do objeto independia de sua cor rosa. Ainda assim, a mãe não levou mais a criança e a trocou de instituição.

Entregamos muitos kits disponibilizado pela prefeitura para fazer atividades em casa. Numa destas entregas, uma professora entregou um kit para família e no meio dos apontadores, tinha um apontador rosa, aí a mãe falou “Não, este apontador não vai. É meu filho”. Na escola temos linha progressista e a mãe era bem conservadora, acreditava em “ideologia de gênero”. A funcionária não trocou o apontador. A mãe mudou a criança de escola. Eu não tenho dúvida que foi por conta do apontador. (Alemanha)

O receio da mãe ou da agente de Educação Infantil fundamenta-se na constante vigilância para inibir traços de feminilidade no corpo do sexo masculino.

Esclarecemos que nos relatos dos professores entrevistados é uníssona a narrativa de que eles não reproduzem discursos de gênero ou tentam não reproduzi-los; pelo contrário, nas falas dos docentes fica evidenciada uma educação não sexista. Além disso, é importante considerar que, embora apenas 2 (dois) professores afirmassem que tiveram disciplina de gênero e Educação durante a graduação de Pedagogia, quase a totalidade deles afirmaram que participaram de grupos de estudo sobre gênero, tiveram formação (palestras, eventos ou cursos) por meio da SME de Campinas–SP e/ou participaram de eventos com a temática “gênero” por iniciativa própria. Ainda, insta ponderar que todos os entrevistados contaram sua versão e prática já conhecendo previamente o tema desta pesquisa, o que pode, ainda sem intenção, induzi-los a apresentar perspectivas condizentes ao nosso estudo.

Felipe (2000) indica que há uma obsessão pela sexualidade normalizante desde o nascimento; família e escola vigiam as crianças para garantir que sigam as normativas de gênero esperadas. Sendo assim, “qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade” (Louro, 1998; Felipe, 1999 *apud* Felipe, 2000, p. 123).

Neste cenário de terrorismo e vigilância constante dos corpos, Xavier (2015) pontua que até mesmo o brincar livre é uma ameaça, pois, através das brincadeiras, as crianças podem borrar as fronteiras de gênero projetada, seja intencionalmente ou porque ainda não compreende tais regras sociais. Quando há suspeita que a criança cruzará a fronteira de gênero idealizada, há latente temor.

Este receio de ser repreendido é compreendido e assimilado por algumas crianças, que reconhecem que certas brincadeiras não devem ser feitas e, se forem feitas, devem ser mantidas em segredo dos adultos. Como exemplo, o professor

Quênia relata que, durante sua infância, ele brincava escondido com bonecas, por medo de represálias: “*Eu brincava de boneca escondido. Um escondido que todo mundo sabia*” (Quênia). O professor Egito também relata que um menino de sua turma brincava escondido com bonecas debaixo da mesa escolar, porque tinha medo do pai agredi-lo se soubesse.

O professor Bolívia, como a maioria dos professores entrevistados, afirma que não faz separação dos brinquedos; no entanto, alguns meninos são resistentes a brincar com bonecas devido aos ensinamentos que trazem de suas famílias.

Brinco bastante de boneca com eles e com elas. Quem quiser brincar, brinca. Homens também cuidam de crianças. Quando tiver filho, irmão, irmã. A única diferença é que menino não irá amamentar. Claro que desde cedo os meninos colocam para amamentar também. A minha turma não separa brinquedos de meninas e meninos. Cada professor tem uma estratégia, geralmente ofereço o brinquedo. E eles gostam de brincar de tudo. Cozinha, por exemplo, todos gostam de brincar muito. Boneca alguns têm mais resistência por conta de casa. (Bolívia)

Das 6 (seis) turmas que acompanhei, 2 (duas) de AG1, 2 (duas) de AG2 e 2 (duas) de AG3, observei bebês e crianças brincando em diversos momentos.

Nos agrupamentos com crianças menores, de 0 (zero) a 3 (três) anos, não presenciei situações de divisão de gênero advindas das crianças, seja na escolha de brinquedos ou gestos/falas estereotipadas. No agrupamento 3, entretanto, presenciei algumas reproduções de gênero e questões trazidas por elas mesmas, inclusive durante o horário das brincadeiras.

Quanto às bonecas, nas turmas de AG1, elas foram tateadas e levadas às bocas, tanto por bebês meninas quanto por bebês meninos, igualmente. Nos AG2, presenciei apenas na Turma das Folhas o envolvimento com bonecas, sendo elas utilizadas por meninos e meninas de modo similar. Contudo, no AG3, as bonecas foram rejeitas em algumas situações pelos meninos e desejadas pelas meninas.

A maior interação com bonecas que observei foi na Turma das Folhas. Um dia o professor disponibilizou muitas bonecas para a turma, apenas bonecas. Meninos e meninas brincavam igualmente com elas, **todos** brincaram. O professor Tailândia mencionou que as crianças não faziam distinção de nenhum brinquedo, elas apenas brincavam com o que ele disponibilizava no dia.

Olha, nunca percebi das crianças não quererem brincar de boneca ou as meninas não quererem brincar de bola. Incorporarem uma brincadeira como

sendo de menino ou de menino. Não tem isso da parte deles ainda, eles são muito pequenos para perceberem isso. Inclusive os meninos brincam muito com as bonecas na escola. Tem dia que eu coloco bola e boneca de propósito para eles brincarem, e, assim, tanto os meninos quanto as meninas brincam dos dois igualmente. Eu incentivo isso mesmo para que não haja essa “Ah, isso é de menina e isso é de menino”. (Tailândia)

Também observei a Turma Faz-de-conta durante um dia no parque. O professor Alemanha separou diversos brinquedos para as crianças, como “carrinhos”, “bonecas”, “acessórios para bonecas” e “panelinhas”. Alguns meninos optaram por brincar com os carrinhos, enquanto, inicialmente, **todas** as meninas escolheram brincar com as bonecas, sendo seguidas por alguns meninos. As meninas, cada qual com sua boneca, se distinguiam entre aquelas que brincavam de “casinha” e as que brincavam de “salão de beleza”. O professor mencionou que notou a divisão natural entre meninos e meninas e considerava a possibilidade de, em algum momento, disponibilizar apenas bonecas para as crianças brincarem.

De acordo com Sayão (2005, p. 12-13),

[...] meninos e meninas são educados/as desde a mais tenra idade para que suas ações correspondam a modelos pré-determinados, e mutuamente excludentes, do que é ser homem ou mulher. Tais modelos variam em diferentes contextos históricos e em diferentes culturas, mas, em geral, os processos de formação estão orientados pela ideia de “diferença” – porque ser homem é diferente de ser mulher – e pela ideia de “desigualdade” – na qual ser homem é melhor do que ser mulher.

Assim como o ato do menino brincar com boneca pode causar desconforto e desconfiança sobre a representatividade daquele ato, também há estranhamento quando um homem desordena a norma heteronormativa e ingressa em uma profissão fora do “masculino padrão”.

O professor Nigéria lembrou da resistência de uma criança menino em colocar um vestido de princesa para brincar com outras crianças, mesmo querendo fazê-lo. Quem sabe se por medo de ser ridicularizado por outras crianças ou porque foi ensinado reiteradas vezes que vestidos de princesas são “fantasias de meninas” e, portanto, não são vestimentas para meninos.

Na nossa sala temos algumas fantasias. Tem quimono, roupa de palhaço, uma série de fantasias e os vestidos de princesa. Um dia um menino pegou um vestido e ficou parado segurando perto dele, mas não falou com ninguém. Eu fiquei olhando e perguntei para ele se ele queria colocar, ele ficou me olhando para ver se podia. Falei que era uma fantasia como outra qualquer, uma roupa, que se ele quisesse colocar não tinha problema. Ele

colocou o vestido e ficou inseguro. Um dos meninos olhou para ele e falou “Ué, ele está de vestido?”. Outra criança olhou e falou animada “Que legal. Agora são 3 princesas: eu, ela e ele”. Depois que ela falou isso, ele ficou tranquilo e ninguém mais deu bola para aquilo. O menino foi brincar de vestido, depois tirou e foi brincar com outros brinquedos. (Nigéria)

Sendo o gênero um produto sociocultural-histórico, ele está receptivo à mudança, sendo certo que as masculinidades podem ser historicamente modificadas e reconstituídas constantemente (Connel, 1995). Ainda que subsista um modelo de masculinidade heteronormativo alicerçado no patriarcado, é inegável as revoluções ocorridas nos últimos tempos em relação a esse modelo de masculinidade e, conseqüentemente, de paternidade, que também é circundada por estereótipos de gênero.

Neste processo de pensar, refletir, questionar, desarranjar, desconstruir hegemonia e reconstruir pluralidades de ser/viver, a presença de homens em ofícios de cuidado modifica o esperado e desordena, mesmo que de forma não intencional, o “masculino padrão”.

3 PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não nasci, porém, **marcado para ser** um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. [...] Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

(Paulo Freire)

Imagem 8 – Charge sobre divisão sexual de trabalho.



Fonte: Aitor López García, Espanha (2015).

Nossa pesquisa constatou que a prática docente na Educação Infantil é marcada pela presença de estereótipos relacionados às noções de masculinidades e feminilidades. Inevitavelmente, questões de gênero atravessaram (e atravessam) a trajetória profissional dos professores homens que trabalham na Educação Infantil.

A escolha profissional de homens pela Educação Infantil provoca questionamentos sobre sua capacidade intelectual, habilidades profissionais,

sexualidade, orientação sexual e masculinidade. Há constantes suspeitas sobre o motivo pelo qual esses profissionais estão trabalhando com bebês e crianças, e o porquê de não estarem em outro espaço e contexto. Nas palavras de Bahls (2021, p. 169), “Os poucos docentes do gênero masculino que atuam na Educação Infantil estão sob um constante movimento de reafirmação da lógica binária, machista e homofóbica, presente nas diversas instâncias da sociedade”.

Embora eu tenha elaborado as questões do roteiro da entrevista e dos questionários, os professores abordaram espontaneamente diversas questões. Em alguns momentos, percebi que vários deles desejavam falar, logo no início, sobre o medo de serem acusados de abuso sexual²⁵, talvez como uma forma de desabafar.

Segundo Tardif (2002), ao analisarmos o trabalho docente, sobretudo o dos professores homens, consideramos inúmeros elementos e desafios vivenciados em suas trajetórias, a fim de compreender suas práticas e especificidades. Louro (1997, p. 99) indica que “Professores e professoras – como qualquer outro grupo social – foram e são alvo de representações”. Goellner (2013, p. 39) nos lembra que “um corpo não é só um corpo. É, ainda, o conjunto de signos que compõe sua produção”.

Na investigação sobre a presença de pedagogos homens na área da Educação Infantil, verifica-se que os sujeitos condicionam (e são condicionados) por demarcações de gênero referentes a discursos homogeneizadores que pressupõem uma masculinidade hegemônica.

Inicialmente, o professor homem é principalmente compreendido a partir das características de um estereótipo genérico de masculinidade. Isso leva a um sentimento de suspeita quanto à sua agressividade, homossexualidade, inadequação para o trabalho com bebês e crianças e potencialidade de praticar abusos; características vinculadas a uma naturalização do masculino (Souza, 2010).

Ao conversar com os professores, percebi que, antes mesmo de eu perguntar especificamente, quase todos os entrevistados mencionaram alguma adversidade que enfrentaram por serem homens em um espaço majoritariamente feminino.

De acordo com os autores Silva e Martins (2016, p. 26), é possível analisar que “ao aparecer a possibilidade de um homem praticar essa atividade, podem-se

²⁵ Por tais motivos, ao falarmos de enfrentamentos e experiências vivenciados, abordaremos brevemente sobre o professor homem visto como um possível predador sexual. Entretanto, aprofundaremos mais o tema no subtítulo “3.3 Constante suspeita de abuso sexual: o professor sob olhares desconfiados” (p. 161).

levantar questões do tipo: até onde isso é ou não permitido, pela sociedade, pela escola e, por que não, pelo próprio homem?”.

O professor Alemanha infere que, teoricamente, homens não podem atrair muita atenção nos CEIs, como um modo de se autopreservar. No entanto, por serem exceção em um ambiente feminino, isso se torna inevitável.

[Sobre ser professor homem] É muito desafiador... é muito desafiador... muito. Tem muito esta coisa de que somos homens e não podemos chamar a atenção. Eu não, por ser homem eu acho que já tenho um canetão verde fluorescente em mim. Eu me coloco nesta posição de não ter obrigação de ser igual aos outros. (Alemanha)

Um corpo estranho que adentrou o ninho... Como se percebe? Como se sente? Como é visto? Como é compreendido? Para refletir sobre tais questões, investigamos as experiências pessoais e profissionais desses educadores, suas vivências, a singularidade de suas trajetórias como professores de Educação Infantil.

3.1 Mar de escolhas: decidindo pela Licenciatura em Pedagogia e Educação Infantil

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.
(Cecília Meireles)

“[...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”.
(João Guimarães Rosa)

Apesar dos limites estruturais que reduzem as oportunidades, especialmente em relação às classes sociais, aos mundos do trabalho, e nos aspectos de raça e gênero, é certo que os professores desta pesquisa são sujeitos centrais por meio de suas escolhas, um mar de escolhas. Todos, em algum momento, optaram por cursar Pedagogia, prestaram concurso para docente e, com exceção do professor adjunto Nepal, escolheram estar na Educação Infantil. O ponto inicial na trajetória de professor de Educação Infantil exige formação prévia em Pedagogia ou curso de Magistério.

Cumpra esclarecer que, no município de Campinas–SP existem cargos distintos para “Professor de Educação Infantil” e “Professor de Ensino Fundamental Anos Iniciais”. Portanto, os professores homens especificamente escolheram atuar na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Exceção é o professor Nepal. Por ser Professor Adjunto I, cargo com atribuição provisória, ele tem a possibilidade de atuar na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, a depender da demanda da SME.

Com as narrativas dos professores evidenciou-se uma pluralidade de trajetórias pessoais e profissionais. Os caminhos que levaram homens cisgêneros a optarem por uma formação inicial ainda associada às mulheres, ocorreu de distintas maneiras, por influências múltiplas e em diversos momentos de suas trajetórias pessoais. Para compreender as escolhas desses profissionais, esmiuçaremos as narrativas dos professores e os elementos que influenciaram o ingresso e permanência de cada um deles como docente na Educação Infantil.

Inicialmente, é importante compreender que sobressaiu nas falas dos professores a classe social à qual pertenciam/pertencem, assim como a escolha da docência motivada pela remuneração e como ferramenta na busca pela estabilidade proporcionada através de concurso público. Além disso, visando uma melhor sistematização dos dados, dividimos os professores e suas “escolhas” em elementos recorrentes presentes em suas falas.

Nesse sentido, visualizamos que alguns professores escolheram a Pedagogia devido à influência da família, religião ou movimentos sociais aos quais estavam associados. Outros escolheram o curso de Magistério ainda na adolescência, tendo a docência como primeira escolha profissional. Houve também aqueles que ingressaram na área após descontentamento com outros cursos/formações ou profissões. Além disso, alguns escolheram ser professores de Educação Infantil após experiência no cargo de agente de Educação Infantil, enquanto outros optaram por ser professores apenas como transitoriedade para ocupar cargos de gestão.

O professor **Itália** explica que chegou à Pedagogia por influência de seu pai e do pastor. Ele queria cursar Teologia, mas como não passou no curso e foi orientado pelo pastor a prestar Pedagogia para futuramente abater matérias do curso que almejava. Portanto, cursou Pedagogia com a intenção de estudar Teologia no futuro.

Eu queria fazer Teologia e na faculdade, mas não entrei com o vestibular. Perguntei para o pastor e ele me falou que o curso que mais abatía matéria era o curso de Pedagogia. Ele me orientou a fazer Pedagogia até eu entrar

no curso que eu queria. Coloquei para Pedagogia porque era o que tinha. (Itália)

O pai de Itália o aconselhou a estudar para concurso público. Itália afirma que nunca quis ser professor e, inclusive, chegou a pensar em trocar o curso por Direito. No entanto, não o fez porque mais uma vez foi aconselhado pelo pai a primeiro concluir o curso de Pedagogia. Itália reflete que gostaria de ser policial, mas escolheu a docência por suposta facilidade de ingressar no serviço público. De acordo com Itália, estar na docência é temporário, sua escolha pela Educação Infantil foi unicamente pelo salário. Ele também reconhece que considera as funções da docência desinteressantes, que seu verdadeiro interesse é gestão escolar, não a sala de aula.

Quando estava terminando a graduação, pensei em trocar para Direito, meu pai não deixou, falou para terminar primeiro Pedagogia. Já que estava no barco furado, eu terminei o curso, mas eu não queria, achava o trabalho chato, cheio de picuinha. Aí comecei a estudar para polícia. Eu não queria trabalhar como professor, queria ser policial. Cheguei a prestar, mas não passava no psicológico. Meu pai falou “Estuda para ser funcionário público. É a melhor coisa que tem”. Eu já estava estudando para a polícia e vi que a educação é uma área fácil para entrar em concurso público. Não estudei e não passei; estudei e passei em vários. Fui fazendo e foi chamando. O que me chamava e pagava melhor eu ia. Chamou em Campinas[–SP], eu não ia. Perguntei quanto era o salário e o salário me convenceu. Recebi o pagamento e fiquei feliz demais. Quando comecei a trabalhar não foi para ser professor, foi para ser gestor. Sempre para a gestão escolar. Eu não queria sala de aula, tinha medo de sala de aula. Queria ir para a gestão e trabalhar em escolas da minha religião. [...] Fundamental eu gosto, mas minha pretensão é a gestão escolar. Passei em alguns concursos e estou para ser chamado. Se for o mesmo salário ou até 30% a menos do meu, mesmo que seja cargo horária completa, eu iria para a gestão. (Itália)

Pelo relato de Itália, torna-se evidente que ele atua como professor de Educação Infantil principalmente pela estabilidade do cargo, mesmo não gostando de trabalhar nessa área. Segundo o professor, ele até estaria disposto a aceitar um salário menor caso ocupasse uma função pública em outra área ou em cargo de gestão na Educação.

Com dúvidas sobre qual curso superior fazer após o Ensino Médio, Holanda cursou Pedagogia por influência da irmã mais velha e para não se mudar da casa dos pais. O professor destaca que desejava cursar Psicologia, mas que para isso teria que mudar de cidade. O fato de a irmã já cursar Pedagogia e a grade curricular do curso ter disciplinas de Psicologia, auxiliou na escolha. Holanda lembra que, no começo

não queria estar naquele curso, mas que esse desejo foi se modificando com o tempo.

Tive influências de minha irmã mais velha, que fazia Pedagogia. Eu estava no Ensino Médio e minha irmã passou direto, eu me senti pressionado a passar. Eu passei a avaliar as possibilidades de cursos e minha escolha foi pautada por alguns fatores externos. Queria fazer Psicologia, mas como eu estava namorando há 6 anos, trabalhando, tinha meus amigos, acho que tudo isso vai pesando na decisão, porque eu tinha que fazer Psicologia longe... eu gostaria de fazer uma universidade pública. Passei em Pedagogia em minha cidade e em Administração em Campinas[-SP]. Minha mãe queria que eu fizesse Administração, mas o namoro me segurou, eu não queria ir para tão longe. Dentre as opções que eu tinha perto, achei que a Pedagogia ia se encaixar. A minha irmã fazia bastante coisa já, estava no curso. E crianças sempre foram muito bem-vindas na nossa casa. Olhei na grade, tinha bastante Psicologia, achei que seria legal. Quando comecei Pedagogia notei que foi uma escolha acertada, mas até o 1º ano eu queria fazer outra coisa, não queria estar lá. Dos meus 3 (três) irmãos, 2 (duas) são pedagogas. (Holanda)

O professor **Cuba** relata que, na infância, vivenciou experiências que o aproximaram da docência e o influenciaram a cursar o Magistério. Segundo ele, ser professor teve influência em suas vivências na Igreja Católica e atuação frequente em movimentos sociais, como associação de moradores, movimento estudantil e movimento sindical. Aos 10 (dez) anos ele era catequista e ministrava formação para outras crianças. As experiências vivenciadas na religião, fizeram **Cuba** desenvolver precocemente o gosto por estar em uma relação ensino-aprendizagem como docente e almejar o Magistério.

Em seu bairro, havia o Ensino Médio comum e o de Ciências Contábeis, mas não contava com o curso de Magistério. Prestes a concluir o Ensino Fundamental, ele e um grupo de estudantes tentaram reivindicar a abertura de uma sala de Magistério na escola, porém não obtiveram sucesso. Mesmo assim, **Cuba** realizou o curso em outro bairro.

Eu sempre tive uma vivência na Igreja Católica. Então sempre me identifiquei em trabalhos com grupos, quando fiz a escolha, a gente fazia um vestibulinho, aí eu tive a opção de no bairro que eu morava fazer Ciências Contábeis, o Ensino Médio normal, ou sair do bairro para fazer Magistério. Eu saí do bairro para fazer Magistério porque eu já me enxergava dentro da sala de aula, pela história da Igreja, uma grande influência progressista, muito espaços coletivos, discussões coletivas, reuniões, assembleias, isso me fortaleceu enquanto grupo. Então eu desde já não me via em uma caixinha do Ensino Médio comum... “Não caibo aqui” e fui para o Magistério. (Cuba)

Alemanha também atribui suas experiências como voluntário na Pastoral da

Igreja Católica como influência para a docência. De acordo com o professor, a relação ensino-aprendizagem constituída no trabalho voluntário foi um elemento essencial para fazê-lo escolher a Educação e, posteriormente, o trabalho com crianças pequenas. Embora já trabalhasse voluntariamente com crianças, Alemanha esclarece que ingressou na faculdade de Pedagogia sem saber se gostaria de trabalhar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

Quando eu trabalhava no armazém prestei prova para ganhar bolsa e tentar fazer faculdade. Na época tinha condição financeira zero de fazer faculdade Pedagogia. Falei “eu quero trabalhar com educação”. Fiquei muito em dúvida entre Letras e Pedagogia. [...] Estou há quase 18 anos trabalhando na Pastoral. Tenho certeza que a Pastoral das Crianças foi determinante para eu perceber que eu queria trabalhar com este público dos pequenos, da Pedagogia, da educação. Parece antagônico, mas eu não tinha certeza se queria trabalhar com os pequenos da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, mas o que me fez escolher Pedagogia foi o trabalho com as crianças público-alvo da pastoral. (Alemanha)

Ainda que na adolescência tivesse dúvidas sobre cursar Licenciatura em Letras ou Licenciatura em Pedagogia, Alemanha afirma não acreditar em coincidências, que seu apelido quando criança era “Professor”. Ele relembra que desde sua infância, tanto ele quanto pessoas próximas identificavam características que entende como relacionadas à docência, como “se comunicar bem”, “contar história” e “ser educado”.

Eu acho que comecei a ir para esta dimensão da educação na infância. Eu sempre gostei muito de conversar, contar história, sempre gostei muito de comunicar. E é até curioso, meus amigos de infância falam isso. Aqui no bairro há 28 anos né e na minha infância tinha dois Alemanhas, aí lá vai apelido para diferenciar. O outro Alemanha tinha sardas, então ele ficou como Alemanha Pimenta. Na infância eu usava óculos e meu apelido era Alemanha Professor. Foi também por causa dos óculos, mas eles e os adultos falam que foi também porque eu era educado, falava bem... (Alemanha)

O professor escolheu cursar Pedagogia porque notou que abrem muitos concursos na área da Educação; além disso, estava como professor temporário e não ingressou como professor regular porque não tinha licenciatura. Neste sentido, a escolha pela docência está relacionada à possibilidade de estabilidade financeira através do concurso público.

Em diversos momentos da entrevista, o professor Costa Rica destacou seu encantamento pelo ambiente educacional desde a tenra idade e como estar na escola

foi um desafio pessoal em razão de sua composição familiar e desvalorização da Educação. Segundo o professor Costa Rica, sua família era disfuncional e não enxergava a Educação como possibilidade. A escolha pela Pedagogia surge após ficar desempregado e ingressar na Educação via concurso público.

Escolhi a Pedagogia quando fui demitido da indústria metalúrgica. Teve uma crise grave na indústria; demitiu e iam chamar de novo. Eu prestei um concurso para a FATEC para ser assistente administrativo e trabalhei lá por 1 (um) ano. Me acendeu mais ainda a vontade de estar na escola. Salário era de fome, na fábrica eu ganhava 3 (três) vezes mais, mas pelo menos eu não estava desempregado. Surgiu outro concurso e trabalhar de inspetor. Tendo contato com as crianças pequenas eu me encantei. Gosto de crianças de qualquer idade. Ser professor foi opção consciente. (Costa Rica)

Nem sempre as escolhas de docentes pela Educação Infantil pressupõem boas lembranças do tempo de estudante. Em nossa pesquisa poucos professores trouxeram lembranças escolares que os influenciaram na escolha por ser professor de Educação Infantil.

Marrocos narra que a escola não era um ambiente interessante para ele. Artista musical, desistiu do ambiente escolar e fez supletivo para ingressar no curso de Filosofia no Estado de Santa Catarina. Embora tenha desistido do curso, durante a graduação realizou atividades com crianças e descobriu seu gosto por estudar.

De volta ao Estado de São Paulo, quis estudar na UNICAMP no curso de Filosofia ou Música, porém Pedagogia era um curso mais fácil de passar no vestibular. Foi incentivado pela mãe a prestar para Pedagogia e ingressou no curso. Marrocos ressalta que talvez a irmã ser professora de Educação Infantil tenha o influenciado também. Na Pedagogia pode desenvolver projetos que aliavam a música com a educação, gostou da possibilidade e não transferiu de curso, concluiu a Licenciatura em Pedagogia e fez Mestrado em Educação.

A escola não era interessante para mim, não tinha espaço para artista na escola; então como eu gostava de compor, tocar, este lado mais etéreo, eu não conseguia aprender matemática, física. Quando foi no 2º colegial, desisti. [...] Depois fiz supletivo, estudei em casa sozinho, passei em filosofia em Santa Catarina. Lá eu entendi educação musical. Arrumei um trabalho de bolsista com músicas com crianças. Desisti de Filosofia, aprendi a gostar de estudar, mas eu precisava voltar para Campinas[-SP]. Estudei para Filosofia ou Música, nem tinha ideia de Pedagogia, mas eu precisava entrar na UNICAMP e Pedagogia era um dos cursos mais fáceis para entrar. Música eu não ia conseguir, filosofia eu tinha o receio; minha mãe falou para eu fazer Pedagogia, talvez por conta da minha irmã; aí deu certo, passei. Foi um curso muito bacana e eu pude trabalhar música na educação, aí me

encontrei com esta possibilidade. Uma irmã fez Pedagogia, também é professora de educação infantil; pode ser que ela tenha me influenciado, não tenho certeza. Me formei, fiz vários trabalhos como bolsistas com arte e educação; nestes projetos desenvolvi muito educação musical. (Marrocos)

Argentina, Brasil, Bolívia, Costa Rica, Nepal e Venezuela, de alguma forma, encontram-se na área da Educação (não necessariamente a Pedagogia) quando estavam desempregados e sem perspectiva de trabalho.

O professor Brasil relata que prestou o concurso para professor para se anteceder à situação de desemprego. De acordo com sua narrativa, Brasil chegou à docência após reestruturação de atividade produtiva, que estava ameaçada e com suspeita de demissão em massa.

Brasil já tinha o curso de Pedagogia porque se formou apenas para ter o status de concluinte de Ensino Superior em sua empresa, escolheu o curso por ter período de conclusão mais rápido. Durante a entrevista, Brasil algumas vezes demonstrou grande apreço pelo trabalho anterior e constantemente retomava lembranças daquele emprego que desenvolveu por décadas. Ainda no início de nossa conversa, Brasil afirma: “*Eu sou, na verdade, inspetor de radiografia industrial, nada a ver com Educação*”.

Eu só fiz a Pedagogia porque escolhi um curso mais curto e me daria o status de curso superior na empresa que eu trabalhava. Eu ficava super contrariado quando vinha fazer o esboço de sua formação e eu tinha apenas Ensino Médio, considerando o status ali da empresa, o meu objetivo inicial era este. Meu ingresso na Pedagogia se deu mais por esses caminhos do que a própria faculdade. A faculdade foi mesmo para cumprir protocolo, ter diploma. (Brasil)

Com as mudanças na área industrial, preparou-se para modificar de campo; prestou concurso e ingressou na rede municipal como professor de Educação Infantil. Brasil esclarece que tem uma família com muitos pedagogos, primas, primos, filha e esposa, mas que não vislumbrava esta profissão. Brasil aponta a estabilidade do cargo público como fator preponderante para ser professor de Educação Infantil.

No entanto, importante destacar que, embora o professor Brasil inicialmente não reconhecesse a Educação em sua trajetória até se tornar professor, em outra passagem ele reflete sobre o trabalho na escola dominical na igreja, que realizava com as crianças. Segundo Brasil, mesmo que o foco do trabalho fosse apenas religioso, é possível perceber similaridades com o trabalho que desenvolve como

professor.

A família original de **Bolívia** é composta por 5 (cinco) professores, seu pai, sua mãe, suas irmãs e ele. Todos são professores. A Educação sempre tinha um lugar de prestígio em seu núcleo familiar, inclusive mudaram de cidade em busca de um ensino superior público. **Bolívia** analisa que, principalmente o pai, tinha uma preocupação muito grande para os filhos ingressassem em uma universidade pública. Na adolescência, **Bolívia** iniciou o curso de Sistema de Informação em virtude do mercado de trabalho, mas mudou de área e graduou-se em licenciatura de Geografia. A mudança foi motivada por vivências no movimento estudantil e convivência com estudantes da área de humanas. Apesar de os pais serem professores, a alteração de curso não foi bem aceita pela família.

*Eu estava incerto aos 17 anos e acabei optando pela Computação pela questão do emprego, porque imaginava que a possibilidade de ser desempregado seria pequena nesta área. Quando entrei na universidade, eu gostei bastante de ciências da computação, mas tinha alguma dúvida se eu queria mesmo trabalhar com aquilo. Comecei a ter mais contato com as humanas, havia o campus, movimento estudantil, uma série de coisas que acontece na universidade, e eu comecei a conhecer mais a área de humanas. Eu senti que queria aprender muito daquilo ali. Apesar de ser muito novo, acabei deixando para trás a Computação e já queria ser professor de Geografia. Minha mãe e avó ficaram bem chateadas; minha mãe é mais conservadora, estava preocupada “vai morrer de fome”, “como vai pagar as contas?”. Ela teve uma preocupação financeira; minha avó queria que eu fosse doutor, médico, engenheiro, advogado. Meu pai não ficou muito contente, mas não expressou. Eu, agora, olho isso e acho uma decisão equivocada o que fiz, deveria ter terminado o curso e depois feito Geografia. (**Bolívia**)*

Bolívia é professor de Geografia no Estado de São Paulo e professor de Educação Infantil em Campinas–SP. Ele afirma que estudou Pedagogia para aumentar suas possibilidades de concurso. Com esta segunda formação, seria possível prestar concurso para outros cargos públicos, dentre eles, Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Diretor, Orientador Pedagógico e Coordenador Pedagógico²⁶.

Hungria também cursou Pedagogia para ampliar suas chances em concurso público. Com licenciatura de Biologia, o professor trabalhou por 15 (quinze) anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O professor cursou Pedagogia para ampliar

²⁶ 1 (um) mês após a entrevista com o professor **Bolívia**, ele exonerou como Professor de Educação Infantil e foi nomeado para o cargo de Coordenador Pedagógico do município de Campinas–SP.

suas chances como docente. Ingressou como professor de Educação Infantil na rede de Campinas–SP e viaja diariamente para sua cidade. Avalia que o salário e a carga horária de trabalho compensam o esforço.

O professor **Tailândia** também iniciou Pedagogia por motivos outros do que o de ser professor de Educação Infantil, até porque já era professor na Educação Infantil no cargo de professor de Educação Física. Tailândia é formado em Educação Física e, embora tenha trabalhado com recreação e crianças durante a graduação, optou inicialmente por trabalhar com treinamento, futebol e natação. Contudo, a estabilidade financeira proporcionada pelo concurso fez com que ele adiasse o desejo de trabalhar fora da escola. Assim que se formou, ele foi aprovado como professor de Educação Física em uma escola de Educação Infantil²⁷ e em outro cargo como professor de Educação Física em uma escola de Ensino Fundamental. O professor destaca que sempre gostou de trabalhar com as crianças, que isso o acompanhou em sua formação acadêmica como recreador.

Fiz Educação Física e assim que me formei acabei concursado, tinha dois cargos na Prefeitura, um na educação infantil e um no fundamental. [...] Quando entrei no cargo de Educação Física, escolhi uma escola de Educação Infantil. Inclusive escolhi porque é a escola que estudei quando pequeno e na esquina das casas dos meus pais, então eu tinha muita identificação pessoal com a escola. As crianças tinham de 3 a 6 anos. [...] Passei em outro concurso e cumulei a segunda carga. Escolhi uma escola de Ensino Fundamental só para variar um pouco a idade, para não enjoar. Quando me formei queria trabalhar somente com treinamento, futebol, com natação, e fiz isso no início, porém pela estabilidade do concurso público, pela parte financeira, acabei preferindo ficar na escola mesmo. Mas eu sempre gostei muito de criança, sempre trabalhei com recreação durante a faculdade toda. Um ponto que sempre foi citado meu na recreação é que eu era muito educador e pouco recreador. (Tailândia)

Tailândia relata que cursou Pedagogia apenas para progressão salarial, pontuação na carreira e, futuramente, ingressar em cargos de gestão. Ele acabou gostando do curso e prestou novos concursos para Professor de Educação Infantil. Segundo relatos do professor, a mudança da Educação Física para a Educação Infantil foi puramente salarial. Tailândia reconhece como transitório este momento na Educação Infantil, e afirma que planeja trabalhar futuramente apenas como professor

²⁷ Na prefeitura onde o professor Tailândia assumiu, existe o cargo de Professor de Educação Física, que pode atuar em escolas de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental. No entanto, na Prefeitura de Campinas–SP não existe esta possibilidade. Na rede campineira, há apenas cargos de professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

de Educação Física.

Fiz Pedagogia puramente para aumento de salário, para ganhar progressão. Mas, por fim, acabei gostando. Eu falei “vou fazer Pedagogia, já vai me dar um aumento, uma pontuação maior quando eu quiser trocar de escola, mas também dá esta segurança de um possível trabalho de gestão no futuro”. Mas eu não queria ser pedagogo, nunca nem pensei em ser pedagogo. Comecei a prestar concursos de Educação Física e Pedagogia, se caísse no mesmo horário, eu prestava só Educação Física. No fim, acabei passando. Fui chamado para assumir em Campinas[–SP] e me exonerei dos outros dois cargos pelo salário. Mas não me formei para isso, não sei se tenho capacidade para ser pedagogo, não considero que minha formação foi muito boa, mas vim e estou gostando. [...] Pretendo arranjar um outro trabalho na Educação Física, tarde ou noite, e aumentar ainda mais o salário. [...] O sonho da minha vida é concursar na praia em cargo de Educação Física, seja no Litoral Paulista ou no Nordeste, sei lá. Eu ainda encaro Campinas[–SP] uma fase de transição na minha vida, por eu realmente não ter a certeza que quero continuar como pedagogo o resto da minha vida e por sonhar em morar na praia. Porém, enquanto isso não se realiza, estou super feliz. Mesmo que não seja o que eu planejei a vida toda, estou amando de paixão e não penso em sair tão já. (Tailândia)

Argentina também relembra um período de incertezas sobre qual graduação prestar. Transitou entre os cursos de Engenharia de Alimentos, Agronomia e Engenharia Elétrica. Ingressou no curso de Engenharia Elétrica com a finalidade de ser professor de cursinho pré-vestibular. Mesmo em um curso na área de exatas, a licenciatura era seu desejo profissional. Desanimado com o curso, **Argentina** assistiu a algumas disciplinas eletivas na Faculdade de Educação, com vistas a conhecer como era um curso da área de humanas, e se impressionou com o interesse das professoras da Pedagogia por ele. Neste movimento de descobertas, decidiu, enfim, prestar Pedagogia. A escolha em cursar Pedagogia foi influenciada por boas experiências naquela instituição superior.

É muito comum na educação as professoras perguntarem a cada um dos graduandos “de onde você é?”, “por que Pedagogia?”, “por que este curso?”, o que não aconteceu na Elétrica. Nunca se interessaram por mim, não se interessavam por ninguém, na verdade. Eu peguei eletivas da Educação; acho que foi para conhecer a Educação. Peguei Filosofia, História da educação... Todo mundo odiava os créditos obrigatórios na Pedagogia, só eu estava adorando. Falei “vou prestar Pedagogia”, prestei e passei. Acho que acabei ficando na educação porque me pareceu uma graduação que era uma afluência das demais graduações de humanas, com aula de psicologia, história, sociologia, didática, então eu me interessei por esta diversidade do curso. (Argentina)

O professor **Nepal** ingressou na docência por conta da estabilidade

proporcionada pelo concurso público e influenciado por sua companheira que já cursava Pedagogia. Nepal chegou a cursar Sistema de Informações, porém desistiu do curso. Trabalhou em diversos cargos para se manter, sem uma profissionalização. Ficou desempregado e teve dificuldades de se recolocar no mercado. O pai sempre o incentivou a fazer Magistério como emprego temporário enquanto estruturasse a carreira. O professor somente cursou Pedagogia após o estímulo de sua companheira sobre ter uma diplomação em nível superior para prestar concursos públicos.

Inicialmente eu até tentei fazer um curso de Sistema de Informações, mas eu não me identifiquei, não me via trabalhando naquilo. E foi onde aparei o curso e comecei a trabalhar. Meu pai ele sempre falou para eu fazer Magistério. E eu ignorei lá o conselho dele, mas ele falou “Olha, para estruturar a carreira e profissionalmente ter um ganho, você faz magistério, vai dar aula e aí no tempo do outro período você estuda, que foi assim que a sua tia fez”. A referência dele era uma tia que era advogada. Ela dava aula de manhã e com esse dinheiro ela estudou para outra área. Esse foi o conselho dele. E nesta época de desemprego que conheci a minha companheira, ela fez Magistério e estava trabalhando contratada. Ela também começou a fazer Pedagogia. “Faz Pedagogia. Mesmo que você resolva não atuar, você já tem uma formação superior, você pode fazer concursos que tem exigência superior”. Aí eu fui. (Nepal)

Venezuela relatou que cursou Tecnologia em Saneamento Ambiental e fez Mestrado na área. Enquanto cursava a pós-graduação, ele estudou para concursos, em busca da estabilidade profissional. Segundo o professor, suas referências familiares de estabilidade eram pessoas concursadas, por isso suas escolhas profissionais pautaram-se em futura nomeação como servidor público municipal.

Egito, França, México e Nigéria também ingressaram na Educação após desemprego e em busca de um trabalho, contudo, antes de serem professores ingressaram em concurso de nível médio como agente de Educação Infantil ou em função similar. França, México e Nigéria eram agentes de Educação Infantil e cursaram Pedagogia para prestarem novo concurso e mudarem de cargo. Egito já tinha concluído o curso de Magistério e poderia entrar na rede municipal como docente, mas ainda não era professor. A docência foi o caminho para ascenderem economicamente na área da Educação.

Professor Egito ressalva que cursou Contabilidade e, após, Magistério apenas para não parar de estudar. Inúmeras vezes Egito destacou a satisfação em cursar Magistério e o prazer de trabalhar com a Educação.

Primeiro fiz Contabilidade porque não tinha outra opção para escolha. Eu

não tinha dinheiro para fazer faculdade e não sabia como fazer. No ano que terminei a Contabilidade, ia ser o primeiro ano de Magistério na cidade em nível colegial. Ou fazia colegial, ou fazia Contabilidade, ou fazia o norma, ou o Magistério. Eu fiz para não parar de estudar, não foi uma escolha pelo Magistério. Adorava o Magistério. (Egito)

Ainda que tivesse Magistério, Egito não caminhou imediatamente pela Educação. Ele trabalhou com contabilidade e hotelaria, porém afirma que sempre gostou da Educação, mas não seguia seu sonho por preconceitos que vivenciou. Após mudar-se para Campinas–SP, começou a prestar concursos na área educacional e na área contábil, ainda que tivesse preferência pela Educação por possibilidade artística. A escolha da Educação Infantil atrelada à questão artística foi enfatizada por Egito em outros momentos.

Prestei um concurso para monitor de educação infantil, mas não entrei. Comecei a prestar concurso para entrar na área da educação ou na área contábil, atirava para os dois lados, mas queria mesmo educação, sempre tive mais afinidade com a educação. Lá atrás eu não consegui estar na educação por preconceito. Esta questão artística está mais ligada com a educação, me daria maior amplitude de trabalho e de satisfação. (Egito)

O professor Egito ingressou na rede municipal como agente de Educação Infantil e, após, optou por cursar Pedagogia para ser professor. Cursar Pedagogia foi uma escolha pessoal de estudar e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas no trabalho com bebês e crianças. Egito expõe sua valorização do curso de Pedagogia, pois, na época, apenas com o Magistério e habilitação em Educação Infantil ele já conseguiria ingressar como professor.

Quando fiz o magistério e apareceram algumas opções para trabalhar nos primeiros anos do ensino básico, optei pela Educação Infantil. Não sei porque, mas a Educação Infantil me chamava a atenção por conta da parte artística; acho que eu daria melhor com Educação Infantil. Trabalhando como Agente de Educação, resolvi fazer Pedagogia para fazer concurso para professor e para saber como trabalhar com as crianças. Porque aí eu me apaixonei mesmo. Aquilo que lá atrás parecia uma luzinha que queria acender, ela realmente acendeu comigo trabalhando na educação. (Egito)

Mestre em Química, o professor México decidiu que não trabalharia mais nesta área. Sua namorada da época era professora e, neste momento de indefinição profissional, o convenceu a prestar o processo seletivo para Monitor de Educação Infanto-juvenil apenas para se manter financeiramente. Posteriormente, ingressou por meio de concurso público no cargo de Agente de Educação Infantil.

As experiências como educador o encantaram, mas cursar Pedagogia também teve a questão de aperfeiçoar seu trabalho com as crianças e ser melhor remunerado. México relata que ingressou na Educação porque estava sem perspectiva profissional, mas que se encontrou. Ser professor de Educação Infantil foi uma escolha consciente.

Eu me formei em química bem novinho e fiz Mestrado em Química Inorgânica. Só que durante o Mestrado eu sofri várias decepções com o trabalho acadêmico, com o jeito de fazer pesquisa, depois desta decepção eu decidi que não queria mais trabalhar com isso. Na época eu tinha uma companheira que era professora de Ensino Fundamental da rede Estadual aqui em Campinas. Ela falou que iria ter processo seletivo para monitor, para eu fazer enquanto decidisse o que fazer. Eram 6 horas de trabalho e o salário não era tão ruim. [...] Passei e comecei a trabalhar. Percebi que era o que eu queria fazer. Não para o resto da vida, mas por alguns anos da minha vida. Decidi fazer Pedagogia. Primeiro porque eu queria entender muito mais sobre o que eu estava fazendo com as crianças e em segundo lugar por uma perspectiva de melhoria de condições de trabalho, menos horas por dia e um salário maior. Fui fazer Pedagogia para saber mais e para ser mais valorizado financeiramente. [...] Começar a trabalhar na Educação foi uma falta de perspectiva, de não saber o que fazer, mas escolher fazer Pedagogia e continuar como profissão foi uma escolha muito consciente. Houve um encantamento pelo trabalho, pela profissão e a partir deste encantamento eu falei não é não é só para ganhar dinheiro, é porque eu quero mesmo fazer isso. (México)

O professor México revela que se encanta diariamente com seu trabalho, porém reconhece que ser professor de Educação Infantil demanda esforço físico e psicológico inerentes à profissão. Consequentemente, ele enxerga os cargos de gestão como uma possibilidade próxima.

Apesar de eu adorar, a educação infantil cansa. Tem as questões físicas e tem as questões de desgaste psicológico. [...] A gente vai ficando velho e eu vejo duas possibilidades. Continuar com encantamentos e com a força física até se aposentar, isso é bem raro; e as outras 2 possibilidades, ou você muda de cargo ou você vai trabalhar cansado até se aposentar. Como eu tenho medo de trabalhar cansado, eu penso que os cargos de gestão serão o meu destino. E tem o salário também, que é bem maior. Desde quando eu era monitor notava que eu canso muito brincando com as crianças; imagina fazer isso até 60 (sessenta) anos. Eu não ia dar conta, já sabia que algum momento isso ia acontecer. Se eu fosse convidado para substituir gestão, eu iria para fazer essa experimentação. (México)

O professor França foi influenciado a entrar na área da Educação por sua namorada da época. Inicialmente ingressou como agente de Educação Infantil. A questão financeira e a busca por estabilidade foram fatores determinantes para a

mudança de área. Segundo o professor, ele não se aprofundou sobre as funções do cargo de agente, apenas seguiu orientações sobre qual cargo prestar. Após o ingresso no cargo de agente, França cursou Pedagogia e prestou um novo concurso para o cargo de professor.

Meu envolvimento com a educação infantil é porque passei em um concurso, eu não pensava nisto como plano de carreira, foi algo que aconteceu na minha vida. E, a partir disto, acabei prestando faculdade de Pedagogia e entrei na prefeitura como professor. Mas foi um acontecimento. [...] Eu trabalhava como terceirizado na Prefeitura de Campinas como agente de saúde. Era um serviço bem precário, com salário baixo. Eu tinha uma namorada na época que saiu o concurso de agente de Educação Infantil e me convidou a prestar. Eu prestei. Ela disse que tinha um monte de cargos, eu nem olhei o edital, fui no que ela falou; ela passou e eu fiz. O que me levou ao concurso público na época foi pensar em dinheiro mesmo. Vi o salário x, era melhor do que eu estava ganhando, e tinha a questão da segurança. Foi prático, pensei em dinheiro e na segurança. (França)

França também possui licenciatura em História. O professor relata que iniciou o curso de Pedagogia, mas desistiu e concluiu a graduação em História. A Pedagogia entrou em sua formação como uma segunda graduação, inicialmente como trabalho temporário. No entanto, ele acabou desenvolvendo afinidade com a Educação Infantil.

Fiz um ano de Pedagogia e parei. Fiz a faculdade de História e fiz Pedagogia como 2ª graduação EAD. Quando prestei para PEB eu nem havia terminado a faculdade. Na época eu achei que não era aquilo que eu queria. Tinha aquilo como coisa temporária, pensei em história. Mas fui ficando... gostando... e acabei continuando na área. Eu sempre gostei, mas não tinha isso como uma questão de carreira para minha vida. Era só ficar um tempo e sair. Fiz a faculdade de história para sair e dar aula. Sou professor com gosto e satisfação; é como se eu descobrisse isso em mim, pois eu não me imaginava fazendo isso. Agora como professor eu me realizo. Quando entrei, entrei pelo salário, agora, como professor, eu almejei, coloquei como objetivo de vida. Me peguei gostando de uma coisa que eu não via como perspectiva e hoje eu vejo. Gosto do que faço. (França)

As dificuldades financeiras enfrentadas pela família de Nigéria na infância fizeram com que o professor estabelecesse como meta profissional tornar-se servidor público. Quando abriu um processo seletivo temporário para o cargo “Recreacionista”²⁸, Nigéria trabalhava como palhaço e cursava Direito Sem saber quais eram as funções, o professor prestou o exame e foi aprovado. Descobriu quais eram suas atribuições apenas ao começar a trabalhar no chão da escola. Nigéria se

²⁸ A nomenclatura do cargo “Recreacionista” foi modificada para “Agente de Educação Infantil”. Ambos os cargos possuem as mesmas funções.

encantou com a Educação Infantil. Findo o contrato temporário, surgiu o concurso para o mesmo cargo. Com estabilidade financeira, ele optou por trancar o curso de Direito e ingressou em Pedagogia.

Eu sempre tive comigo que eu gostaria de ser Servidor Público, desde sempre. E não era nem por conta do salário, é por conta da estabilidade. Porque na minha infância eu via meu pai trabalhando 3 meses para receber um salário, ele já chegou a ficar 2 meses sem receber nada. A gente só não passou fome, mas de resto a gente passou muitas dificuldades. Então na minha cabeça Servidor Público não atrasa o salário, sabe, recebe um salário bom. Falei assim “Quero ser Servidor Público”. Na época em que eu trabalhava de palhaço, abriu o concurso na Prefeitura de Hortolândia[–SP] para Agente de Educação Infantil, que na época o nome era “Recreacionista”. Falei: “Eu sou palhaço, trabalho com recreação, vai ser maravilhoso”. Cai na besteira de não ler o edital. Passei achando que ia trabalhar com recreação no intervalo da escola. Quando eu vi que o trabalho era outro, eu já fiquei assustado... “E agora? O que eu faço?”. Mas me joguei... Logo abriu concurso para o mesmo cargo. Quando fui chamado, a primeira coisa que fiz foi abandonar o Direito. “É isso que eu vou querer, eu quero Educação Infantil, é isso que eu vou fazer”. (Nigéria)

Alguns professores iniciaram a formação na área pedagógica buscando ampliar perspectivas profissionais, uma diplomação que possibilitasse o ingresso em cargos de gestão escolar. Desde o início, ingressaram no curso de Pedagogia cientes da natureza temporária do cargo de professor. Importa esclarecer que, para ocupar cargos de gestão e supervisão, é pré-requisito o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica ou Mestrado/Doutorado em Educação, além de anos de efetivo exercício docente na carreira de magistério²⁹. Logo, para alcançar cargos com maior remuneração na Educação, um dos caminhos possíveis é cursar obrigatoriamente Pedagogia e atuar como professor (não necessariamente na

²⁹ Em Campinas–SP, último concurso realizado por cada cargo, exigiu como pré-requisito os seguintes anos de exercício na docência:

- Coordenador/a Pedagógico: 08 (oito) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério ou 06 (seis) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério + 02 (dois) anos de efetivo exercício em funções ou cargos próprios de Especialista de Educação (Concurso realizado no ano de 2019);
- Diretor/a Educacional: 08 (oito) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério ou 06 (seis) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério + 02 (dois) anos de efetivo exercício em funções ou cargos próprios de Especialista de Educação (Concurso realizado no ano de 2016);
- Orientador/a Pedagógico: 6 (seis) anos (Concurso realizado no ano de 2022);
- Supervisor/a: 10 (dez) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério ou 08 (oito) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério + 02 (dois) anos de efetivo exercício em funções ou cargos próprios de Especialista de Educação OU 06 (seis) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério + 04 (quatro) anos de efetivo exercício em funções ou cargos próprios de Especialista de Educação (Concurso realizado no ano de 2019); e
- Vice-diretor/a: 06 (seis) anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério (Concurso realizado no ano de 2016).

Educação Infantil).

Canadá iniciou Pedagogia visando maiores chances de nomeação em concurso público e, futuramente, ingressar em cargo de gestão. O professor reconhece que também sofreu influência do ambiente religioso para se tornar docente. Ele foi seminarista e através dos estudos ampliou seus conhecimentos e, conseqüentemente, seus questionamentos sobre o que era ensinado. Optou por um caminho diferente, deixou o Seminário e licenciou-se, respectivamente, em Artes, em Música, em Filosofia e em Pedagogia. Canadá também fez Mestrado em Educação.

Estava no Mestrado e namorava um estudante de Pedagogia. Já estava na faculdade, achei que ia estruturar o currículo, minha trajetória, pensando futuramente em cargo de gestão e porque não preciso ficar parado. Comecei a pensar na possibilidade... Artes é sucateado, música mais sucateado ainda. Prestei mais de 40, 50 concursos, mas mesmo os que eu passava, não bastava apenas passar, tinha que passar muito bem para ser chamado. Pedagogo não, Pedagogo chama a rodo. (Canadá)

Estados Unidos é o único da família que tem nível superior. Evidencia que sua família, ao contrário dele, não tem os estudos como prioridade. Entre 12 (doze) e 13 (treze) anos ele começou a alfabetizar crianças de uma favela próxima a sua casa. Já adolescente, começou a ensinar no Supletivo. As narrativas do professor convergem para ele como educador, sempre ensinando.

Minha mãe tinha uma amiga muito querida dela que morava atrás do meu bairro, era uma favela. Eu tinha 12 ou 13 anos e sempre ia com a minha mãe na casa dela. As famílias desse bairro não tinham condições de colocar os filhos na escola. Condições que eu falo, materiais mesmo, porque não tinham dinheiro pra comprar o uniforme, calçado, o básico, né? Eu fiquei tanto a pena das crianças que eu falei, mãe, eu quero dar banca [ensinar] esses meninos. Minha mãe “menino, não me inventa essa história porque isso vai sobrar pra mim e eles não tem dinheiro pra pagar”. Eu não queria dinheiro, só queria que eles fossem. “Eu só quero que eles venham, que a senhora monte um espaço lá na nossa garagem, uma mesa, umas cadeiras, e eles venham com caderninho simples dele mesmo, com lapiszinho dele”. Resultado: minha mãe aceitou deixou né, sabendo que também ia sobrar pra ela. [...] Aí aconteceu de eu alfabetizar as crianças. Quando eles tiveram condições de ir pra escola, eles já foram alfabetizados. [...] Quando estava no Ensino Médio ajudei no Supletivo; eu dava aula de Matemática, Português, Geografia e Física. (Estados Unidos)

O professor relata que se distanciou da Educação porque a vida o levou para outros caminhos. Ele fez Técnico em Contabilidade, estagiou na Caixa Econômica, atuou em agência pública de emprego, auxiliou secretário de desenvolvimento de sua

cidade, dentre outras diversas experiências profissionais. Estados Unidos passou no vestibular em licenciatura em Matemática na Universidade Federal de Bahia, que era o curso que realmente desejava, porém, ante a ausência de programas de inclusão, ele cursou Pedagogia, pois era o único curso oferecido pela universidade local. O professor nunca parou de estudar, até decidir prestar concursos para professor de Educação Infantil. Ele afirma que escolheu a rede de Campinas–SP pelo salário e por ser um bom lugar para trabalhar.

A trajetória profissional do professor Quênia difere das demais devido ao seu reingresso à docência. Quênia foi professor de Educação Infantil, exonerou para ser diretor escolar e deixou a gestão para novamente reingressar na rede como professor de Educação Infantil.

Experiências positivas no ambiente escolar fizeram Quênia escolher a docência ainda na adolescência. Ainda que relate agressões físicas perpetrada por uma professora nos anos finais do Ensino Fundamental, ele dava aulas de reforço de Matemática aos seus colegas com dificuldade na disciplina. Quênia relembra o prazer que sentia ao ensinar o conteúdo escolar aos colegas e a facilidade com que fazia isso. Reconhece essa vivência de ensino-aprendizagem como primordial para cursar o Magistério e escolher a carreira docente.

Com apenas 13 (treze) anos, Quênia iniciou o curso de Magistério no CEFAM e já começou a lecionar aos 14 (quatorze) anos, substituindo professoras ausentes durante o estágio. Após a conclusão do curso, optou por fazer Licenciatura em Letras. O professor analisa que escolheu Licenciatura em Letras e não Licenciatura em Matemática provavelmente influenciado pelo curso de Magistério, que direcionava suas disciplinas para cursos da área de Humanas.

E aí eu já entrei no magistério com 13 anos. Fiz 13 anos e já entrei no CEFAM. Eu me ocupava em tempo integral. No magistério a gente tinha muitas horas de estágio para estar cumprindo, eu ia fazer estágio e chegando lá as professoras haviam faltado e a Diretora pedia para a gente substituir. Então, assim, eu já comecei a dar aula desde esta época, desde os 14 anos. Fiquei 4 anos e fui fazer Letras. Conclui o CEFAM e comecei a substituir professor eventual lá na cidade vizinha. (Quênia)

Quênia explica que poderia prestar concurso para professor/a de Letras (PEB II) e também para professor/a de Educação Infantil (PEB I), mas optou pelo último devido ao maior número de vagas e, conseqüentemente, maiores chances de nomeação. Mediante concurso público, entrou na rede como professor de Educação

Infantil apenas com o Magistério. Contudo, Quênia fez o curso de Pedagogia para complementar sua formação e poder atuar em cargos de gestão e supervisão.

Após anos trabalhando como professor, Quênia ocupou o cargo de vice-diretor e, posteriormente, de diretor. Ainda que ganhasse mais que o dobro do salário de professor de Educação Infantil, Quênia não se encontrou no cargo de gestão. O professor exonerou do cargo de diretor, prestou novo concurso e voltou a ser professor de Educação Infantil na rede de Campinas–SP.

Eu poderia atuar em PEB I e PEB II, mas eu preferi Educação Infantil, pois Campinas[–SP] tem muito mais cargos para professor dessa área. [...] Aí fui ser vice-diretor, diretor, diretor de EJA e depois diretor em Paulínia[–SP]. Eu detestei a gestão! Não é meu perfil... Eu ganhava 15 mil reais em Paulínia. Tive que pensar muito na minha vida, sobre o que eu quero. Eu queria me lugar de volta, reconquistar o que era meu. Prestei concurso para voltar a ser professor. Passei bem colocado, fui o primeiro a escolher a vaga. Voltei para a escola que eu queria; onde eu já conhecia as pessoas e era perto da minha casa. Foi muito bom voltar. Tem sido muito prazeroso, um privilégio mesmo. (Quênia)

Como visto, são múltiplas e heterogêneas as trajetórias dos professores antes de ingressarem na Educação Infantil. Cada qual está onde está por influências, reflexões, reestruturação, planejamento temporário, experiências, dentre outros fatores. O reconhecimento dos professores homens quanto à estabilidade funcional e estabilidade financeira proporcionadas pelo concurso público evidencia que a classe social dos sujeitos teve grande influência em sua formação e profissão.

Trabalhar no município de Campinas–SP foi apontado por alguns professores como objetivo de carreira, em razão da remuneração, do vale-alimentação e das diretrizes adotadas pela Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), no ano de 2022, o salário-base inicial do/a professor/a de Educação Infantil no Estado de São Paulo com carga horária de 30 (trinta) horas era R\$1.842,23. No período das entrevistas, os/as docentes da rede de Campinas–SP com carga 32 (trinta e duas) horas recebiam como salário inicial o valor de R\$4.748,22, além do vale-alimentação no valor de R\$1.350,00.

Tailândia foi um dos docentes que mudou de profissão e ingressou na rede de Campinas–SP devido ao salário. O professor, como vimos, trabalhava como professor de Educação Física em outro município, mas optou por exonerar e assumir como professor de Educação Infantil em Campinas–SP. Ele ressaltou a relevância do

salário, afirmando: *“Estou pelo salário! Compensou. Nos dois cargos do município eu trabalhava 48 horas e não ganhava o que ganho trabalhando aqui [Campinas–SP]. Trabalho metade do tempo e ganho mais, fora o vale-alimentação”* (Tailândia).

Destaca-se ainda que na rede municipal de Campinas–SP o salário docente é unificado, logo, será o mesmo independente se a/o profissional leciona na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, considerando o mercado de trabalho e que o concurso público é um dos instrumentos de mobilidade social ou estabilidade, algo que o mundo do trabalho viu praticamente ruir nos últimos anos, no advento da reestruturação produtiva do capital (Antunes, 1998), o quantitativo recebido pelos/as docentes talvez explicaria o expressivo aumento do número de professores homens que atuam em Campinas–SP e região.

Da análise das falas dos professores, pode-se inferir uma aparente contradição. Embora a profissão docente não seja bem remunerada, a maioria expressiva dos homens entrevistados afirma ter escolhido a profissão justamente pela carreira (salário/contrato). Somente uma depredação muito severa do mundo do trabalho convencional explicaria esta contradição.

Antunes (2018) analisa as mudanças no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva do capital (crise e tentativa capitalista de superar a crise, desde 1970, introduzindo o toyotismo na produção, flexibilização de leis e de direitos trabalhistas, precarização, neoliberalismo, etc.). Nos últimos anos, o autor tem alertado para o “privilégio da servidão”, que significa dizer que, mesmo na Europa, jovens que se formam já não têm garantidos os caminhos para bons empregos em suas áreas, e fogem da enorme onda de desemprego estrutural que marca essa fase do capital. Neste cenário, ter um emprego, ainda que sem direitos ou com menos direitos, tornou-se uma espécie de “privilégio”, que nos ensinam a “agradecer”.

No Brasil isso ocorre muito com a idealização do “empreendedorismo”, que nada mais é do que situações de imensa instabilidade da classe trabalhadora. Essa instabilidade somada aos baixos salários e poucas vagas, que tanto tem marcado o mundo do trabalho, pode ter gerado uma “revalorização” da docência entre os homens, uma vez que a profissão docente tradicionalmente tem mais ofertas de vagas e alguma estabilidade (Antunes, 2018).

Nos anos 1940 e 1950, os homens abandonaram a docência em busca de oportunidades melhores no trabalho urbano e industrial. Contudo, no contexto atual

de desindustrialização, esse universo já não oferece tantas vagas. Assim, os relatos dos professores apontam que, mesmo precarizada, com poucos concursos e baixos salários, a profissão docente tem oferecido um pouco mais de estabilidade que o mercado em geral, uma espécie de “privilégio da servidão”. Neste contexto, os homens ficam atraídos e gratos por agora buscarem novamente esse espaço; mesmo com menos direitos, ainda é mais que muitos outros possuem.

3.2 “É o meu trabalho, eu sou o professor”: enfrentamentos e experiências vivenciadas por homens que ingressam na Educação Infantil

Porque eu sou do tamanho do que vejo.
E não do tamanho da minha altura.
(Alberto Caeiro)

Ao ingressarem na Educação Infantil, espaço prontamente concebido para receber docentes com corpos femininos, os professores homens são impactados por experiências, vivências e desafios atravessados pela questão do gênero. A tímida presença de professores homens na Educação Infantil reforça a preconceituosa concepção de que um homem não seria apto para cuidar de corpos infantis. Neste contexto, Sayão (2005, p. 16) afirma que:

A ideia de ter um professor exercendo funções que estão diretamente ligadas aos cuidados corporais das crianças causa profundo estranhamento, conflitos e dúvidas. É indubitável a crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças.

As marcas e estereótipos que tocam a trajetória profissional desses professores por vezes trazem consigo ônus, desafios, possibilidades e limitações distintas daquelas vivenciadas pelas professoras mulheres. Silva et al. (2020, p. 520) afirmam que os professores homens “afetam e são afetados pela Educação Infantil. Em um lugar estatisticamente improvável, os professores constroem novas possibilidades de masculinidades, por vezes associadas ao afeto e proximidade”.

O professor Canadá menciona que desenvolveu uma consciência sobre seu trabalho, ainda que considerado feminino. Ele afirma que, ao ser questionado, sempre responde: “*É o meu trabalho, eu sou o professor. Não tem porque falar A ou B porque sou homem*” (Canadá).

O professor Quênia revela que o início de seu trabalho foi bastante

complicado, pois enfrentou muita rejeição e preconceito dos/as colegas. Para ser aceito, menciona que precisou trabalhar em dobro e realizar tarefas que não desejava.

Tinha uma vice-diretora que era um anjo; ela me apoiou bastante no início. Uma professora me acolheu muito bem, mas foi só. O restante foi muita rejeição. [...] Graças a Deus tive muita paciência para ir me embrenhando. Me estabilizei e fiz muito sacrifício em dobrar, que era uma coisa que eu não queria, então, eu substituía. Elas iam abonar, e sempre precisava de alguém. Então, eu dizia: “Ah, você vai faltar? Se você quiser, eu venho no seu lugar”. “Precisa tirar foto das crianças? Eu tiro”. “Tem uma criança chorando demais? Eu dou uma voltinha”. Tive que fazer tudo isso, em dobro, até conquistar o espaço. [...] Tive que me desdobrar. Não seria me humilhar, mas eu tive que abrir mão da minha personalidade, do meu ponto de vista, para poder passar essa fase. Durou um ano e meio, mais ou menos. (Quênia)

Quando um homem ingressa na Educação Infantil, seu corpo masculino é percebido de forma diferente do corpo feminino. Ele é considerado um “corpo não esperado” que ocupa um “não lugar”. Esse corpo masculino *pode*³⁰ evidenciar algumas características comumente associadas à masculinidade hegemônica, como barbas, pelos, bigodes, voz mais grave, pênis, entre outras.

Os professores reconhecem que essas características colocam seus corpos em evidência na creche e pré-escola. Sendo assim, como esses espaços são predominantemente ocupados por corpos femininos, características de corpos masculinos também não são comuns nesses locais. Um homem dentro de um Centro de Educação Infantil é visto como um sujeito em um não lugar, está fora de contexto, está ocupando um ninho que não foi construído para ele. Cruz analisa que,

Na creche existem dois masculinos que ameaçam: o agressor e o homossexual. O primeiro, apesar de indesejado, num certo sentido é legitimado (por exemplo, quando em relação complementar a ele aparece a mulher doce e cuidadora), ou seja, não se espera que o homem cometa um abuso sexual, mas deseja-se que ele seja forte e agressivo. O segundo, o homossexual, é negado, representa a inadequação, porque tem comportamentos ou características consideradas femininas, fugindo do que é considerado masculino “normal” [...], se é um homem fazendo “coisas de mulher” só pode ser um homem “não muito homem”. (Cruz, 1998, p. 245)

O professor Bolívia revela tomar alguns cuidados por ser homem; em suas palavras: “O fato de eu ser homem, alguns cuidados são importantes. Como o fato de eu não falar alto ou gritar com as crianças” (Bolívia). Neste mesmo sentido, o professor

³⁰ Isso não significa dizer que todos os corpos masculinos irão performar essas características, e tão pouco que nenhum corpo feminino apresentará tais traços. Destaca-se que tanto corpos femininos quanto masculinos poderão apresentar barbas, pelos, bigodes, voz grave, pênis, etc.

México afirma que seu tom de voz é mais grave do que as demais professoras e que, como trabalha com bebês, também modula a voz quando conversa com os bebês e as crianças.

A fala do professor Brasil destoa da maioria dos outros sujeitos por compreender esses desafios de forma mais tranquila, tendo como referência sua profissão anterior na área industrial e corporativa, um ambiente competitivo.

Na educação o desafio é diferente. Envolve comunicação, interlocução entre família, sociedade e a própria comunidade escolar, e isso, para mim, é fácil. Eu lidei com dificuldade muito mais diversa do que lidei na Educação. Tem coisas que tiram a gente do eixo? Tem, acontece, mas, para mim, os desafios da educação são mais tranquilos. (Brasil)

Alemanha destaca que considera o corpo masculino mais intimidador do que o feminino, o qual remeteria ao materno. Segundo o professor, ele tem o cuidado de modular sua voz e semblante para tornar seu corpo mais acolhedor às crianças.

Não acho o corpo masculino acolhedor. O corpo feminino acolhe e remete a figura da mãe. Acho que o corpo masculino intimida um pouco, ele é maior e nossa voz é mais grave, o olhar, o semblante... Minha fala natural com meus amigos já é uma fala assim [professor se refere à sua voz em tom mais baixo], mas com as crianças eu também me exercito para isso. Minha fala é nesse lugar, de uma fala em um território bem baixo, porque acho que o corpo masculino é um corpo que inibe. Eu me policio muito nesse sentido, de criar um ambiente de acolhimento, na fala, no corpo, na postura. [...] Tenho uma preocupação, por ser homem, em me comunicar com ternura, ser acolhedor, ter uma fala acolhedora. Neste sentido, de falar na altura dos olhos, me ajoelhar para ficar na altura deles, ajustar a altura do tom da voz, olhar para eles quando estão falando. (Alemanha)

Como mencionei introdutoriamente, além de ser pesquisadora, atuo como agente de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil, onde trabalho com uma turma de AG1 composta por 19 (dezenove) bebês. Em minha experiência profissional presenciei dezenas de vezes um bebê que estranhava quando o professor da turma vizinha se aproximava e falava “Oi”. No início do ano, ele chorava todas às vezes que via o professor no refeitório; isso persistiu por aproximadamente 6 (seis) meses. Ainda sobre eles dois, esse professor tocava violão, e todas às vezes que começava a cantar com a voz mais grave este bebê chorava. Mas o inverso também ocorria. Um dos bebês parava o que estava fazendo quando via o professor homem e o diretor homem. Dos/as profissionais da escola que não eram de sua turma, este bebê fazia questão de cumprimentar apenas ambos, inclusive chamando-os

nominalmente.

O professor Alemanha também vivenciou uma situação semelhante, onde uma menina demonstrava medo sempre que ele substituíria em uma turma. Para contornar essa situação, o Centro de Educação Infantil comunicava à família quando ele estaria substituindo, e a criança não comparecia nos dias nesses dias.

Teve um caso pontual de uma menina que tinha muito medo quando eu ia substituir. Tanto que a mãe não a mandava quando eu ia substituir. Confesso que não sei a origem disto. A grosso modo, 99% do que sinto é que sou muito bem acolhido e não sei se é uma ausência da figura masculina. (Alemanha)

O corpo do homem pode ser percebido diferente pelas crianças. Ainda que não ocorra o estranhamento inicial por todos, aquele corpo físico masculino habitualmente é diferente dos demais corpos ali presentes. As questões de gênero perpassam as relações dentro de creches e pré-escolas, inclusive no modo como os corpos são percebidos na educação. Segundo Lins, Machado, Escoura (2016, p. 17),

As diferenças percebidas entre o corpo feminino e o masculino foram transformadas em desigualdades através de um processo histórico e cultural cujo resultado foi a naturalização de vários estereótipos de feminilidade e masculinidade. Um exemplo de como as diferenças de gênero para a criação das desigualdades é a própria história do magistério e da pedagogia no Brasil.

Outra situação inusitada que observei durante o meu trabalho, é que no começo do ano letivo, sempre que o professor entrava no refeitório com sua turma, os bebês das outras 2 (duas) turmas paravam de comer, olhavam em sua direção e fixavam o olhar por mais tempo, principalmente quando ele falava algo ou cumprimentava a equipe de cozinha. Algumas agentes de Educação Infantil também interrompiam o que estavam fazendo para comentarem sobre os bebês olharem e quererem cumprimentá-lo. Com o passar dos meses, foi se perdendo esta paralisação dos bebês (e, conseqüentemente, das agentes) com a presença do professor; o corpo masculino aparentemente estava mais normalizado naquele espaço.

Nas palavras de Alemanha: *“Quando substituto, as crianças no pátio param e olham. A sensação que tenho é que elas não fazem diferença, mas se há diferença, é uma diferença positiva. É o não natural, é o não ordinário, é o fora do comum”*. Neste mesmo sentido, Egito lembra que se sente um extraterrestre quando passa pelos corredores, pois as crianças param o que estão fazendo para olhá-lo. O professor relata que algumas crianças querem ficar com ele e sua turma, o que causaria ciúme

em suas colegas de trabalho.

Eu passo e pareço um etzinho, as crianças gostam e ficam olhando. Eu ia brincar com as crianças da minha sala, e tinha crianças que fugiam de sua sala para brincar na minha turma, vir correndo atrás de mim. Isso de me ver no parque com as crianças sempre chamou a atenção dos bebês... e das crianças, principalmente de AG3. Esta relação minha com as crianças criou até ciúme com algumas professoras. (Egito)

Na pesquisa de campo, observei um menino que constantemente fugia de sua turma para ficar com o professor Cuba. Ele e sua equipe me explicaram que as fugas eram diárias. O menino sempre que conseguia fugia de sua turma para ficar junto do professor Cuba. O docente interagiu, brincava, conversava com a criança e o levava novamente para a sua turma.

O professor Holanda relata uma experiência inusitada em razão de seu corpo masculino ser e parecer bem jovem. Ele compreende que é mais aceito por todos, como se fosse um “moleção” brincando com as crianças. De fato, Holanda é o mais novo do grupo de professores entrevistados e sua fisionomia se assemelha a de um adolescente.

Fator preponderante, acho que minha idade e eu parecer novo me ajuda. Acho que as pessoas têm mais medo de homem mais velho. Acho que a idade ajuda, o pessoal tem mais empatia, como se fosse um moleção para brincar com o filho. É um fator que eu percebo. (Holanda)

Quase todos os professores entrevistados relataram que, em algum momento de sua trajetória profissional, o estranhamento esteve presente, principalmente no início da profissão ou ao mudar de Centro de Educação Infantil e ingressar em uma nova comunidade escolar. O estranhamento e desconfiança advém sobretudo da família, mas também ocorre por parte dos profissionais da unidade educacional, que estão muitas vezes trabalhando pela primeira vez com um professor homem.

A estagiária Rebeca auxilia um professor homem em turma de AG3. Embora afirme que nunca viu nada suspeito, ela afirma se sentir insegura com homens na creche, independentemente do cargo que ocupam.

Nunca vi nada de errado, mas acho que nem todo homem deveria dar aula. Por trás de um homem dando aula tem outras coisas. Eu não conseguiria confiar meu filho a uma creche que tem um professor homem, não é preconceito. Se meu filho está em uma creche que tem homem, eu não estou lá para ver. Na creche que meu filho estudava tinha um homem no berçário, eu achava estranho. Eu não consigo confiar. (Rebeca, estagiária)

O temor da estagiária foi percebido por mim na expressão corporal de outras pessoas entrevistadas, porém que se negaram a falar mais abertamente sobre, como foi o caso da Bruna, auxiliar de serviços gerais, que aceitou ser entrevistada, mas mencionou algumas vezes: *“Moça, é complicado falar o que eu penso porque você gravando”* (Bruna). Por fim, após várias respostas vagas, Bruna retomou sobre professores homens na Educação Infantil e disse, sem querer desenvolver o assunto: *“Eu não concordo muito. Não concordo...”* (Bruna). Tanto Rebeca, quanto Bruna, estão convivendo pela primeira vez com um profissional homem na Educação Infantil.

Esse receio repousa na possibilidade de o professor ser um potencial pedófilo. Maciel (2020 p. 166) constatou que

Este estranhamento advém de diferentes motivações, dentre elas: a falta da vivência destes sujeitos e destas instituições com a figura masculina atuando na docência infantil; as visões estereotipadas de sexo e de gênero que condicionam à figura feminina habilidades e características ideais para atuar com crianças pequenas e, até mesmo, a suspeição da figura masculina em relação à garantia da integridade da criança em todas as suas perspectivas, como é perceptível em alguns relatos, que reforçam o receio de alguns dos familiares, principalmente de meninas, em relação aos momentos de higiene pessoal das crianças.

Ademais, assim como expõe Maciel (2020), em nossa pesquisa a maioria da comunidade escolar entrevistada não vê (ou não verbalizou ver) com estranheza a presença de professores homens. Em nossa pesquisa suspeitamos que estes dados refletem a presença já consolidada de homens nos CEIs visitados. Mas o estranhamento está presente em algum momento na trajetória dos/as professores/as.

Algumas tentativas de segregação se evidenciam com a solicitação expressa da família para retirar a criança da sala/turma do professor e, em alguns casos, da própria escola. Como exemplo, trazemos um excerto do relato do professor Senegal, que descreve a associação que algumas famílias fazem durante o período de acolhimento/adaptação. É normal durante este período que alguns bebês e crianças chorem com a nova rotina, porém, algumas famílias atribuem este choro infantil ao fato de Senegal ser um professor homem e não uma professora mulher.

Até criança adaptar tem a fase do choro, de não querer entrar, faz aquele escândalo. E algumas famílias começaram a justificar que a minha figura é que impedia a criança de entrar na escola, porque era um professor homem, que a criança não estava adaptando a isso. Teve uma mãe que arrumou outra justificativa, de que o menino não tinha se adaptado comigo, e mudou a criança de sala. Falou “Ele não se adaptou com professor, ele quer uma

professora”. Uma outra criança veio da turma da manhã para minha sala, ela passou por todo este período de adaptação de novo e os pais começaram a criar esta ideia. O pai falou para a orientadora pedagógica “É que quando são professoras elas são mais carinhosa. Ela se sente mais tranquila com professora, às vezes é porque é um professor”. A orientadora falou que era um processo de adaptação. Fomos seguindo e hoje a criança vai bem, está adaptada. (Senegal)

Sayão (2005) e Ramos (2011) analisam que, no início da carreira na Educação Infantil, o professor passa por um período em que será avaliado pela comunidade escolar. Este momento seria similar ao período probatório de 3 (três) anos aos ingressantes no serviço público.

De acordo com Sayão (2005, p. 65), ao ingressarem na Educação Infantil, os professores homens enfrentam “uma espécie de Ritual de Passagem que demarca, muitas vezes, sua continuidade na profissão ou a busca por alternativas por meio da mudança do projeto profissional inicial”.

Em seus estudos, Ramos (2011) analisa que, embora os professores entrem na carreira docente por diferentes caminhos, eles vivenciam um processo de aceitação ao longo de sua trajetória profissional, que permeia seu trabalho com bebês e crianças. Além do período de estágio probatório do serviço público, os professores também passam por um período comprobatório, em que “precisam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não ofereça riscos para as crianças” (Ramos, 2011, p. 60).

O período comprobatório trata-se de outro momento avaliativo pelo qual os/as docentes passam para a comunidade escolar avaliar se possuem habilidades adequadas para trabalhar na Educação Infantil. Ainda que as professoras mulheres eventualmente também precisem comprovar sua competência perante à comunidade escolar, os professores homens são avaliados quanto a não apresentarem risco para bebês e crianças.

Em sua pesquisa, Hentges (2015) identifica que, embora as reações das famílias são adversas em casa escola, mas convergem para a desconfiança da moralidade e capacidade do professor homem na Educação Infantil. Segundo Ramos (2011), os professores homens

[...] vivenciam uma espécie de período comprobatório antes de serem, efetivamente, aceitos como integrantes das equipes de profissionais que cuidam de crianças pequenas e as educam. [...] Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da

instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças. Desta forma, para esses professores homens, soma-se ao estágio probatório – exigência legal para todos os servidores municipais – o estágio comprobatório, caracterizando, assim, uma situação que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero. (Ramos, 2011, p. 60-61)

Nas narrativas dos professores percebemos que eles se sentem mais aceitos nas comunidades onde a presença masculina já é realidade há algum tempo, seja com professores ou com agentes de Educação Infantil. Por outro lado, dos professores que relataram maiores dificuldades com a comunidade escolar, esta não estava acostumada com homens trabalhando diretamente com bebês e crianças.

México menciona que sempre foi o primeiro professor homem das creches em que trabalhou e, às vezes, ingressou em creches que também nunca tiveram agentes homens, portanto, sendo o primeiro homem daquelas comunidades a trabalhar diretamente com bebês e crianças pequenas. O professor destaca que, no começo, ser pioneiro é sempre desafiador, pois ocorre um estranhamento da comunidade e dos colegas de equipe. No entanto, o ano seguinte costuma ser mais tranquilo, à medida que uma família passa informações sobre ele para outra família.

É muito nítido para mim a sensação de que no primeiro ano existe uma desconfiança, talvez nos primeiros dias, nas primeiras semanas... Eu percebo o susto de algumas famílias, mas dura pouco este estranhamento. Mas no começo do segundo ano para frente, eu não sinto mais isso, não sinto mais essa desconfiança. Eu suponho, que um dos principais motivos é que as famílias se comunicam. Aquela que deixou a criança comigo no ano passado, fala para a mãe da criança que vai ficar comigo este ano. “Esse cara é bacana. Ele toca violão para as crianças. Ele é muito carinhoso. Ele é bacana. Ele conversa muito bem com a gente”. Então, acho que existe essa conversa de bastidores das famílias que acaba fazendo esse estranhamento diminuir. [...] Quando a gente cria um vínculo com as crianças, facilita com as famílias e para os colegas do trabalho. O afeto é a primeira coisa que as famílias percebem como devolutiva. (México)

Segundo os relatos, embora no início algumas as famílias demonstrem resistência à figura docente masculina, o estranhamento tende a reduzir com o passar do tempo. Ademais, a cada ingresso em novo Centro Educacional Infantil, este ciclo pode se repetir, exigindo que o professor novamente se coloque à prova. Sobre, Monteiro (2014, p. 111) considera que

Assim como a sua orientação sexual pode voltar a ser questionada a cada novo local onde o professor venha a se inserir, os outros questionamentos podem voltar a emergir, tais como a suspeita de violência e abuso sexual. Trata-se, portanto, de uma constante comparação entre o sujeito real e o “mito

viril”, que corresponde na realidade a uma “masculinidade impossível”, que permanece no imaginário da comunidade como sendo a verdadeira masculinidade. Os sujeitos, nessa situação, ao mesmo tempo, têm sido cobrados a aproximar-se e a recuar-se desse ideal masculino.

Nepal afirma que é diferente quando ingressa em uma creche ou pré-escola em que a presença masculina já se faz presente. Segundo o professor, até o modo como se veste se modifica quando está em um CEI onde a figura masculina ainda é pouco comum. Se a comunidade já está acostumada, ele se sente à vontade para ir de bermuda, caso contrário, usa calça.

Trabalhei em uma escola infantil que tinha muitos homens. Tinha agente de educação infantil homem, zelador homem, professor de Educação Especial homem, tinha outro professor da Educação Infantil homem. Então a comunidade já era acostumada com a presença masculina. Lá não teve nenhum questionamento pelo fato de eu ser homem e trabalhar com crianças, porque já era uma comunidade acostumada com a presença masculina. Lá eu sentia a possibilidade de ir de bermuda. Na escola que estou sou o primeiro professor homem e eu nunca fui de bermuda, justamente para não causar um estranhamento maior do que já é a minha presença. (Nepal)

França foi um dos poucos professores que ingressou em CEI com muitos homens, pois geralmente o número de profissionais homens é reduzido. Ele relata um ótimo acolhimento da comunidade escolar, sobretudo das famílias. Além da unidade onde trabalha possuir em seu quadro muitos profissionais homens, o professor destaca que alguns desses profissionais estão há anos trabalhando no mesmo lugar e conhecem as famílias da comunidade.

Eu fui super bem recebido quando entrei, inclusive é uma escola que tem bastante homens trabalhando, eu nunca vi uma escola com tanto homem assim. Sou o único professor, o resto são monitores. Tem uns 3 que estão há 20 anos lá, estão há muito tempo na mesma escola. São muito conhecidos pela comunidade e isso ajuda a comunidade a ter uma percepção sobre o trabalho masculino na escola. Os monitores de lá conhecem as famílias das minhas crianças, sabem onde moram, tem uma ligação com a comunidade. (França)

Quando o professor Marrocos ingressou na CEI Vênus encontrou bastante resistência da comunidade. Segundo informações coletadas, quando ele ingressou a comunidade fez um abaixo-assinado para removê-lo para outra unidade ou função. O clima inicial foi de muita desconfiança, porém o trabalho desenvolvido por Marrocos agradou seus colegas de trabalho, as crianças e seus responsáveis. Anos após, o

professor Argentina ingressou nesta mesma unidade educacional. O tratamento que recebeu foi diverso: ao contrário do que aconteceu com Marrocos, o professor Argentina não sofreu rejeição e foi bem acolhido por toda a comunidade.

Na primeira comunidade que eu trabalhei, teve uma mãe que pediu uma reunião com a diretora e comigo para me dizer quem eu era. Outras 4 ou 5 mães se somaram à reunião [...] No CEI Vênus, quando eu cheguei já havia 2 homens, ao contrário da minha primeira escola. Mas eu tive esta sorte de chegar na unidade que havia um monitor e o professor Marrocos. Eles já tinham acostumado a sociedade com a presença do homem, tinham quebrado o gelo. Isso foi importante porque não sofri rejeição nenhuma. O Marrocos chegou a sofrer abaixo-assinado para ser removido do CEI Vênus por ele ser homem, ele realmente foi encarado como estranho no ninho. Eu não sofri isso por causa dele como antecedente. (Argentina)

Em visita ao CEI Vênus, a agente de Educação Infantil Alana ficou sabendo que eu estava coletando dados sobre os professores homens e disse: “Oh, quando o professor Marrocos entrou aqui a gente não queria, ninguém queria. Mas ele faz muita falta. Fala para ele que ele faz falta, fala para ele voltar” (Alana, agente). É curioso pensar que o primeiro contato da comunidade com um educador homem desencadeou toda uma movimentação para sua remoção, porém, após superado este período comprobatório, esta comunidade passa a ser mais receptiva. Também vale a reflexão sobre como os professores homens atravessam um movimento de rejeitados para celebrados pela comunidade escolar; esse movimento de valorização é rápido e em alguns casos quase inevitável.

Argentina reconhece que este senso de pertencimento da comunidade é muito importante para que desenvolver um trabalho sem oposições, até por este motivo ele tem receio de mudar de unidade, ainda que sua pontuação na rede o possibilite de trabalhar em outro CEI mais perto de sua casa.

Se eu mudasse de unidade eu teria muitos anos para construir perante às colegas novas a certeza de que eu não vou fazer nada inadequado, sabe assim? Uma unidade nova, sem que ninguém me conhece... eu tenho medo de encarar este tipo de cenário assim. (Argentina)

Em seus estudos, Monteiro (2014) influi que a interação entre homens e crianças no espaço da creche ou da pré-escola se mostra, no início, para certas pessoas da comunidade escolar como algo incompatível e estranho, a relação professor-criança se revela como um problema a ser resolvido. Ademais, concomitantemente, há uma “ruptura, ainda que de forma restrita, com uma noção de

masculinidade evidenciada nessa comunidade e na sociedade e com a expectativa de perfil do docente que opta por atuar na Educação Infantil” (Monteiro, 2014, p. 86).

Os professores revelam que geralmente percebem algum comentário ou sofre algum preconceito no início, como, por exemplo, Alemanha. Ele menciona que uma mãe o confidenciou que, ao saber que sua filha teria um professor homem, buscou informações sobre ele com outra mãe, pois achava estranho um homem naquele lugar. Esta mãe não foi a única que relatou buscar informações com outras famílias.

Não tenho dúvida de que a primeira impressão que algumas mães têm é essa [surpresa por estar um homem ali, e não uma mulher], sobretudo na primeira reunião. “Meu deus do céu. Cadê a professora? Este é o marido da professora, né?”. Mas depois desconstruo com meu trabalho. Mas a primeira impressão que eu sinto é o estranhamento de algumas famílias. Uma mãe chegou e falou para mim em uma reunião particular com o Diretor: “Professor, quando eu fiquei sabendo que era um homem, eu fui perguntar para uma outra mãe como o senhor era”. Várias famílias já me confidenciaram isso no final do ano. Chegam com presentinhos e tem a humildade de falar que tiveram desconfiança, mas que depois acharam legal meu trabalho. Mas a primeira impressão choca. (Alemanha)

As famílias temem que este professor homem possa abusar sexualmente e/ou fisicamente de seus bebês e crianças, já que não atribuem ao homem a mesma vocação para a docência que uma mulher teria. Nos relatos dos professores entrevistados, fica evidenciado o tom de que é esperado que eles possam ter algum embate com as famílias por serem homens, ademais, isso não é um sentimento apenas deles, a equipe gestora também presume que alguma família estranhará aquela presença. Neste cenário, Itália revela que é orientação da supervisora pedagógica de sua região não colocar 2 (dois) profissionais homens na mesma equipe, a fim de evitar conflitos com os responsáveis das crianças.

Fui pedir estágio em uma escola municipal e Diretora falou que não me queria por ser homem. Eu entrei por motivo de concurso público, porque a própria escola não gosta muito, tanto que a Supervisora da minha região fala que não pode trabalhar dois homens na mesma sala. É muito homem para uma criança só. não colocar 2 homens na mesma sala, para evitar problema com as famílias, porque os pais não aceitam que um homem mexa com as filhas deles. Então tem este preconceito. (Itália)

Ainda que a comunidade já esteja acostumada, Holanda afirma que este primeiro estranhamento geralmente ocorre todos os anos, mas que no decorrer do ano letivo há uma quebra do preconceito e as coisas se normalizam. Cuba também

se posiciona neste sentido, que famílias novas às vezes estranham, mas que se tranquilizam após conversarem com outras famílias.

Acho que as famílias têm receio, mas eu sempre sou muito bem recebido por onde passei. Acho que o receio é o preconceito, vejo um homem e faço um conceito na minha mente, é complicado. Eu sempre entro nos lugares com receio, apesar de não ter tido nenhum problema até hoje com relação a reclamações. Na primeira reunião tenho receio, e com o passar do tempo eles vão perdendo este preconceito que eles têm. Quando chega no final do ano eles perguntam “Fica ano que vem com você?”, “Se você for para outra sala ele vai com você? Porque ele te ama”, “Ele tem que ficar com você”. Todos os anos eu passo por este processo, no começo do ano sinto o medo que eles têm [famílias], e no final do ano eles estão amando. Eles percebem que as crianças gostam de mim, e os pais começam a olhar de outra forma, fica uma relação mais tranquila. Todos os anos eu sinto o mesmo processo. (Holanda)

Dentre os professores entrevistados, 6 (seis) deles são pais. O professor Marrocos compartilha que, durante sua primeira reunião com os responsáveis das crianças de sua nova turma, ele sempre faz questão de mencionar que é casado e tem filhos. Marrocos menciona que faz isso com o intuito de criar uma atmosfera mais acolhedora e aberta nessa relação que se inicia.

Eu já logo falo na reunião que sou casado e tenho filhos, porque isso faz eu ganhar pontos. Falo, lógico, [risos] vou perder a oportunidade de sair com pontinhos na frente? [...] Eu não consigo entender se isso ajuda ou não a comunidade aceitar. Eu falo que tenho filhos e sou casado... talvez eles pensem que isso ajude com as crianças. (Marrocos)

Cuba destaca que ser pai (ou não) não determina suas práticas pedagógicas, entretanto, quando ainda não tinha filhos isso era usado para desqualificar seu discurso. Ainda que Cuba reconheça que não exercerá a paternidade e sim a docência, ele declara que se apresenta aos responsáveis de seus bebês como alguém que é pai e avô.

Lembro que quando você vai fazendo algumas propostas, falam “é porque você é novo, acabou de se formar”. O próximo passo é “você fala isso porque você não tem filho”. E em alguns momentos aparece “é porque você é pai de meninos”. Eu nunca gostei da ideia de que para falar você tem que ser; todo mundo tem que estudar, se especializar e falar sobre. Eu não era pai, mas estudava sobre Educação. Até porque eu não vou praticar a paternidade, e sim ser um educador infantil, que é a minha função. Mas hoje vou me apresentando “Sou pai, sou avô” e as pessoas sabem. Todo mundo vivenciou isso, a adoção dos meus filhos e como aconteceu. (Cuba)

A paternidade também é evidenciada pelo professor Hungria quando ele dialoga com os pais, buscando estabelecer uma conexão que promova a construção de uma identidade. Para o professor, seu trabalho será facilitado se ele conseguir estabelecer esta conexão e identidade com a família.

Eu vivi esta aventura da paternidade. Sou super solidário e entendo tranquilamente tudo que se passa com as mães, os pais ou quem quer que esteja ali lidando com a criança, como filho. Percebo que eles entendem isso na forma que são acolhidos. Falo “Estamos junto, também tive filhos pequenos. Sei realmente do que se trata”. Entendo angústias, medo, os problemas. Palavra-chave é sempre o acolhimento da família. Brinco que se a família está se sentindo tranquila, o trabalho do professor será super tranquilo. (Hungria)

O uso da paternidade pelos professores como elemento de aproximação das famílias é uma maneira de eles demonstrarem para a comunidade escolar que possuem moral para estarem com crianças. A paternidade teria o condão de modificar eventual suspeita de agressividade e hostilidade para a certeza de que aquele homem se relaciona com bebês e crianças de forma sadia. Isso somente é possível devido à mudança na compreensão da sociedade sobre o que significa “ser pai”.

A constituição de estilos de paternidade está significativamente relacionada ao modelo de masculinidade adotado. Para Segal (2007), é possível discutir masculinidades através do olhar para a paternidade. “Homem, masculino e pai são qualificações que definem um modo de inserção do sujeito na cultura da qual ele faz parte [...] juntas definem um padrão de comportamento a ser seguido pelos homens” (Nolasco, 1995, p. 151).

Com as transformações socioculturais, ampliou-se o papel esperado para a figura paterna; de mero provedor e coadjuvante, passou a desempenhar uma performance afetuosa e participativa. Muito embora, em alguns lares persista a figura do pai autoritário, ou, em alguns casos, a figura paterna pode estar ausente, é inegável que a paternidade omissa ou hostil não encontra mais espaço na sociedade contemporânea. Segundo Del Priori (2013), o desmantelamento da figura do pai autoritário iniciou-se nos anos 1970 ou 1980, quando a família deixou de ser “patriarcal” para se tornar “conjugal”. “Na família, a autoridade ainda pode ser exercida, mas é dividida entre pai e mãe. A noção de exercício conjunto de autoridade parental foi reforçada pela lei” (Del Priori, 2013, p. 183).

Schwengber e Silveira (2011) destacam que até a década de 1980, o pai era

representado como aquele que participava das experiências maternas. Roudinesco (2003) explica que a figura do novo homem também emerge dos questionamentos do movimento feminista sobre o lugar do homem e sua relação consigo, com sua família e com os/as filhos/as. A mudança foi gradativa.

Este novo modelo de pai compreende as transformações socioculturais e o lugar que a mulher ocupa na sociedade contemporânea. O pai que divide mais igualitariamente as tarefas domésticas, a responsabilidade com os/as filhos/as é ampla. No mais, assim como destaca o professor Senegal, muito embora os pais tenham passado a assumir mais os cuidados com os filhos, em muitas famílias ainda se faz presente a figura da mãe (ou de outra mulher) como única cuidadora ou principal responsável pelo cuidado da prole. Esta construção histórico-cultural de cuidado como atribuição feminina dificulta a aceitabilidade do homem no espaço da Educação Infantil.

Eu sempre torço para que tenham mais professores na educação infantil, para não ser este ambiente mais feminino. Acho que as famílias ainda têm esta questão, de ver mais o espaço da mãe, de que esta figura que cuida e acalenta ainda é a mãe e não o pai. Então parece que existe ainda esta questão cultural. (Senegal)

Com novas expectativas sociais sobre o que é “ser pai”, a paternidade assumiu novos significados, o que também possibilita repensar novas masculinidades. Connel (1995) afirma que uma nova política de gênero para os homens impõe abrir-se para novas experiências e pensamentos, para a autora, “no dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar” Connel (1995, p. 205).

Em suas respostas, as famílias foram unânimes ao afirmarem que não se importavam com o estado civil do professor. Contudo, eventual existência de filhos/as foi algo levado em consideração pela maioria das famílias.

Eu penso que a vida particular dele não afeta em nada na educação dos pequenos. Sobre o fato de ter filhos, creio que a pessoa que tem a experiência de ser pai e mãe tem uma maneira diferente de agir e pensar, pois só conhece esse amor quem já passou. (Carla, mãe de menino de AG3)

O fato dele ser casado não interfere na minha opinião. Já saber que ele tem filhos me deixa mais tranquila sim. Como mãe, quando conversamos com pessoas que também já tem filhos nos identificamos em várias questões. Eu me sinto compreendida quando converso sobre meu filho. (Teresa, mãe de

menino de AG1)

Ressalvamos, que alguns professores mencionaram que em algum momento são indagados pelas famílias se são casados ou se tem filhos. O professor Egito avalia que às vezes percebe que seu estado civil é perguntado para saber se ele é ou não homossexual. Nas palavras do professor: “Às vezes percebo que perguntam uma coisa porque estão desconfiados de outras. Eu não uso aliança, então para chegar na pergunta se sou homossexual, perguntam se sou casado” (Egito).

França revela que sempre fica tenso na primeira reunião com os responsáveis das crianças, que é quando ele se apresenta como professor da turma, pois sabe que inevitavelmente passará por uma sabatina sobre sua vida pessoal.

Com relação aos pais, lembro do dia que fiz a reunião ficaram com um olhar assim [professor simula com as mãos olhos grandes]. “Fale mais de você”, “conta sua história”. Me pareceu muito aquela coisa, me sinto naquela situação de candidato a eleição, que fala ser casado, ter tantos filhos. Eu tenho 39 anos e sou solteiro, eu pensei “O que eles vão pensar de mim?”. Acho que elas queriam ouvir isso “Sou casado, tenho tantos filhos”. Eu me senti um pouco assim... mas foi uma coisa inicial. Mas no dia a dia eu estou sentindo uma relação muito boa. Não sinto nenhum preconceito dos pais, exceto no primeiro dia, ali sim. (França)

Segundo os professores participantes da pesquisa, a presença do docente homem na unidade educacional é importante como uma referência masculina positiva para as crianças. Alguns professores afirmaram que as crianças que não têm referência masculina na família são as que mais se aproximam deles, como se preenchessem esta lacuna.

A percepção que eu tenho é que como muitas crianças não convivem com frequência com esta figura masculina, eu acabo ocupando este lugar. [...] Na minha turma mesmo é um número significativo de crianças que são separadas dos pais, então acabam convivendo muito com as mães. Então a sensação que eu tenho é que as crianças acabam me acolhendo muito bem. (Alemanha)

Eu às vezes entendo que a presença de um homem na sala para as crianças é uma referência diferente e positiva. Eu sinto que várias crianças se aproximam pouco mais de mim por causa de ser homem, por ser aquela figura paterna que muitos não têm. Nós sabemos que muitas famílias são só as mães que cuidam, então um número bem significativo dessas crianças se aproximam. (Brasil)

Não sei se isso é bom ou mau, mas todos os anos eu faço papel de pai para alguma criança, de pai mesmo, porque são crianças órfãs ou que têm pais presos. Acabo fazendo papel de pai, no sentido de ouvir, conversar, dar

bronca. [...] eu tive muitos pais e mães postiços, meu pai verdadeiro não foi esta representatividade toda. Este ano mesmo, eu vejo que tem bebês que tem identificação de mim como pai. (Egito)

As crianças da minha turma, eu consigo perceber e outras pessoas também, que muitas delas sentem falta da figura masculina. Muitas delas não têm pais, então é um contato muito mais próximo comigo. Eu sinto que elas são carentes da figura masculina, então elas se aproximam muito mais de mim do que as outras. Geralmente estas que tem problemas com o pai ou que não tem o pai presente na vida. Eu acho que sou uma figura mais importante para elas. (Holanda)

Venezuela difere dos demais, ele não acredita que a presença do professor serve como referência paterna ou masculina para as crianças. Segundo o professor: “Acho uma baboseira isso de que a figura masculina é importante por referência. A referência de pai na Educação Infantil não existe” (Venezuela).

Contudo, essa “referência masculina” muitas vezes se confunde com “referência de autoridade”, como se os professores homens tivessem uma autoridade e rigidez que professoras mulheres não teriam. Esta noção de autoridade associada à masculinidade fez com que os gestores em alguns casos direcionassem aos professores crianças consideradas indisciplinadas.

Neste sentido, Canadá revela que a vice-diretora o chamou para informar que colocariam um menino com problemas de indisciplina em sua sala, porque supostamente ele precisava de “referência masculina”. O professor revela que supriu as necessidades da equipe gestora ao dar “duras” na criança.

Ano passado veio criança para minha turma e a gestão conversou comigo, família problemática, falavam que ele era danado. Colocaram ele na minha sala. Vice-diretora falou “Vou deixar na sua turma porque ele precisa de referência masculina”. Sei lá se talvez ajude. Eu dei umas duras nele. Ele pediu para mudar de sala, a mãe falou que iria falar com a direção, mas se aquietou. (Canadá)

De acordo com o professor Venezuela, é comum o chamarem para conversar com uma criança, como se fosse autoridade. Ele revela que não tem este perfil autoritário e que tem problemas de controlar a própria turma, mas que, ainda assim, é reconhecido como referência de autoridade por ser homem. Logo, a autoridade que lhe é atribuída reside unicamente no fato de “ser homem”.

Tem uma fala bem recorrente: “As crianças te veem como referência masculina, vem cá conversar com esta criança”. Mas não sou. Tem uma professora que parece uma flautista, tem autoridade com as crianças e de

uma forma fofa. Eu não sou figura de autoridade nenhuma, quando vou ser autoritário faço uma sátira da figura de autoridade. (Venezuela)

Sayão (2005) afirma que se exige dos adultos poder e disciplina dos corpos infantis; este disciplinamento também está presente na cultura educacional. Os professores entrevistados evidenciam que algumas instituições esperam que eles sejam a figura autoritária, aqueles que exercem uma masculinidade viril e disciplinam crianças livres. Neste sentido, Hentges (2015) esclarece que a exigência de uma rigidez para os professores homens se relaciona à masculinidade hegemônica; sendo, também, um instrumento para diferenciá-lo das mulheres daquele espaço. Nas palavras da autora,

A questão da rigidez e da imposição de respeito estão relacionadas com o ideal de masculinidade propagado pela nossa sociedade e, portanto, do que se espera de um homem. O professor homem encontra-se em um espaço predominantemente feminino, sendo assim, muitas vezes ele busca se utilizar de artifícios para se diferenciar das demais professoras mulheres que ali se encontram. (Hentges, 2015, p. 65)

Quando Cuba iniciou na docência ele era um adolescente de apenas 14 (quatorze) anos. Mesmo com pouca idade, a instituição identificou a necessidade de designar um professor homem para regular uma turma conhecida como indisciplinada.

Eu ingressei como professor no estágio. Porque eles precisavam de um professor homem na escola. Eles tinham uma visão de que o homem é disciplinador e eles estava com uma “sala terrível”, entre aspas, que já tinha passado meia dúzia de professora e elas não tinham dado conta. Então eles queriam um homem. (Cuba)

Alemanha relata que sente que algumas famílias têm expectativa de que ele tenha uma postura mais rígida.

Existe este estereótipo de que a mulher é mais dócil, mais terna. Eu sinto que existe um estigma que vai no sentido de que o homem é mais severo. Não sei se a expectativa da família é que eu seja mais severo ou rígido, mas eu percebo. É difícil analisar até que ponto é o gênero e até que ponto é da perspectiva da pessoa em relação à educação. (Alemanha)

Embora esteja em uma profissão com funções atribuídas à figura feminina, Itália compartilha que é comum para ele realizar diferentes serviços braçais durante o horário de trabalho, atividades compreendidas como masculinas. O professor explica que em seu emprego anterior ele trocava o horário de formação comum a todos/as

os/as professores/as por trabalhos relacionados à manutenção do prédio escolar. Na CEI da rede onde está lotado, ele acaba realizando tarefas que não são de sua responsabilidade durante o período em que deveria estar com as crianças.

Eu trabalhava no condomínio e na escola, então eu chegava e dormia. Eu não conseguia fazer o HTPC, então eu trocava com a Diretora, eu fazia os serviços braçais. Ela precisava de alguém para fazer porta copos, pôr batentes. Levava furadeira, makita, dava uma saída da sala e ia fazer as coisas para ela. Eu era professor auxiliar, então dava para trocar as coisas. Isso eu levo comigo. Até hoje eu faço estes serviços na escola. Não troco por TDC porque eles não deixam, mas se precisa tirar um armário, arrumar porta, colocar parafuso, bucha, colocar suporte, eu faço. Porque tudo que vai fazer na escola tem burocracia, mas para mim é coisa simples. Sempre que precisa de alguma coisa, eles vão me chamar. Elas falam “Você é o único homem da escola. Você tem que honrar suas calças”. Algumas coisas a diretora têm receio de pedir, receio de eu me machucar. (Itália)

Pela fala do professor, é possível inferir que ele se ofereceu para realizar serviços além da docência. No entanto, chegam até Itália comentários de que, por ele ser o único homem no local, deveria “honrar as calças”, como se o fato dele ser homem implicasse em ações que correspondessem à concepção tradicional de masculinidade. Novaes (2013) reflete que ao se considerar o termo “homem de verdade” acenamos para a possibilidade de haver apenas uma representação de masculinidade predominante, uma masculinidade que sugestiona modelos de atitudes, comportamentos e emoções que atestem ao indivíduo que ele é homem.

Ao acompanhar o professor Hungria, observei que ele ocupava uma parte significativa de seu horário sem interagir diretamente com as crianças da turma. Seu trabalho tinha sustentação na rotina executada pelos/as agentes de Educação Infantil. Eles organizavam e separavam os brinquedos, serviram as refeições das crianças, trocavam suas roupas e fraldas, organizavam seus pertences e as colocavam para dormir. Talvez por esses motivos, as crianças se dirigiam às/aos agentes quando desejavam algo. Durante os dias de observação, o professor Hungria concentrou-se nas tarefas burocráticas, no trabalho que envolvia organizar e expor as criações das crianças no corredor e na comunicação com os responsáveis. Essas atividades ocupavam a maior parte de seu tempo.

Esclarece que, ao contrário de Itália, que realiza tarefas alheias à função docente, as atividades desempenhadas por Hungria fazem parte de suas atribuições. No entanto, é notável que essas atividades consomem seu tempo, dificultando sua interação com as crianças ou seu auxílio nos cuidados necessários.

Durante a observação de campo, identifiquei situações que indicavam um tratamento especial ao professor homem em relação às demais professoras mulheres. Seja pelo peso maior atribuído à sua fala, pela valorização superior de suas atividades em comparação às outras profissionais mulheres, ou pelo respeito da família ao evitar conflitos com aquele profissional. Parece que o fato de o professor ser homem lhe conferisse o *status* de uma exceção especial.

Como exemplo, destaco uma reunião de CPA (Comissão Própria de Avaliação) que acompanhei. As funcionárias mulheres estavam discutindo sobre um tema da comunidade escolar. Mesmo com a confusão nas falas das professoras e muitas delas falando ao mesmo tempo, todas as funcionárias mulheres interromperam a fala quando o professor começou a expor sua opinião. Notei o visível incômodo em algumas profissionais, inclusive em mim. Além de falar mais alto devido à sua exaltação, é importante compreender que o tom de voz do professor, por si só, era bem mais grave do que o das demais profissionais.

O professor Itália tem um posicionamento e opinião diferente. Segundo ele, os professores homens discutem menos com a gestão por receio de serem mal vistos.

Nós homens discutimos menos, aceitamos mais o que é colocado pela gestão. Vejo que nós não entramos em discussão. Há um conformismo, é como se eu aceitasse as regras do jogo. Acho que este engajamento nós não temos; talvez por medo de ser mal visto. (Itália)

Importante ponderar que não constatamos, nem foi verbalizado por outros professores, posição similar. Observamos, inclusive, que diversos professores são militantes ou já participaram de movimentos sociais, político, estudantil ou religioso, como, por exemplo, citamos os professores Alemanha, Argentina, Bolívia, Brasil, Cuba, Estados Unidos, Nepal e Venezuela.

A agente de Educação Infantil Vilma destacou “As pessoas supervalorizam o que ele [professor não identificado] faz por coisas que as professoras também fazem”. O professor Holanda reconhece que sempre é tratado como diferente por ser homem, mas relativiza explicando que também traz atividades diferentes, como violão e truques de mágica.

Acho que sou sempre tratado como esta pessoa diferente por ser homem e apenas por ser homem. Nas escolas que vou, “modéstia à parte”, costume me destacar de alguma forma, de sempre trazer coisas diferentes. Então, além de ser uma pessoa diferente só por ser homem, eu sou uma pessoa diferente que traz coisas diferentes para a escola. Eu sempre sou tratado

como diferente, mas nunca tive nenhum problema com relação a isso ainda. (Holanda)

Às vezes, Venezuela percebe uma distinção em como é tratado. Ele inclusive relata cobranças que recaem apenas sobre as profissionais mulheres, como se entendessem que ele é um profissional mais especial.

Muitas vezes acho que tem uma “passada de pano” para o homem. Isso acontecia bem mais no começo, teve um debate na escola e diminuiu. A palavra de um homem em uma reunião é sempre mais ouvida. A palavra do homem sobre o que a família deve ou não fazer costuma ser mais referencial. Por exemplo, as meninas eram cobradas de fazer a prova no refeitório com as crianças, não tinha esta cobrança em cima de mim. Eu sou muito brincalhão e fico andando pelo parque, aí as meninas foram cobradas, como se eu estivesse sendo mais vigilante com as crianças. Fora isso, tem a burocracia... Se eu atrasar alguma coisa tem uma atenuação; elas pressionam, mas são bem mais suaves. Sinto que a cobrança na burocracia pesa muito menos para mim. Existem algumas sutilezas que acontecem dentro da escola, como as meninas da cozinha separarem a comida para mim, para as outras não. Pode ser porque sou vegetariano, mas acho que é uma questão de gênero porque acontecia no centro de saúde também, que também era um ambiente predominantemente feminino. (Venezuela)

Neste mesmo sentido, a agente de Educação Infantil Camila mencionou que “Comecei a perceber isso, que ele [professor não identificado] pode mais do que as outras [professoras]. Não sei se por ser homem”. As narrativas evidenciam uma posição de privilégio masculino em um espaço predominantemente ocupado por mulheres. Isso nos informa que, embora sejam reconhecidamente corpos estranhos ali, as contradições impostas pela sociedade patriarcal se mantêm presentes na velha direção hierárquica dos gêneros.

Os professores homens têm privilégios e os interlocutores desta pesquisa têm consciência disso. A simples presença masculina constrange a masculinidade hegemônica, mas não inverte as estruturas do patriarcado.

3.3 Suspeitas constantes de abuso sexual: o professor sob olhares desconfiados

A presença de professores homens na Educação Infantil gera indagações sobre os motivos por trás de sua orientação sexual, escolha profissional, intenção de estar onde está, moralidade, virilidade, competência, identidade e práticas pedagógicas, sobretudo no que tange a higienização íntima de bebês e crianças.

Compreendemos que uma das principais barreiras para a participação de homens na Educação Infantil está relacionada ao receio de um corpo adulto masculino cuidar de corpos infantis. A higienização íntima das crianças é um ponto sensível para as famílias, equipes escolares e para a maioria dos professores entrevistados.

Confesso que, ao começar o estudo sobre gênero na Educação, a pesquisa sobre suspeitas de abuso também era um tópico que eu desejava abordar logo no início, talvez devido ao episódio ocorrido em minha cidade natal (Araçatuba–SP) e que culminou no Projeto de Lei n.º 1.174/2019. No entanto, escolhemos abordar esse debate no final, visando desmistificar algumas questões, explicar as construções sociais de masculinidades, compreender a escolha profissional associada a uma presumida homossexualidade, apresentar esses professores, suas experiências e inexperiências, suas vivências profissionais, a fim de compreender o estranhamento causado pela atuação de homens na Educação Infantil e sua eventual relação com o receio de abuso sexual.

O Projeto de Lei (PL) n.º 1.174/2019, proposto na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), tem como objetivo assegurar que os cuidados íntimos com as crianças na Educação Infantil sejam exercidos exclusivamente por profissionais do sexo feminino. Segundo Silva et al. (2020, p. 516-517),

A docência masculina na Educação Infantil causa não só um estranhamento, mas um incômodo que extrapola os espaços da creche e pré-escola, as formas de cuidar e educar estão interligadas pelo controle e/ou pelo policiamento dos corpos das crianças, pelo medo do abuso sexual, da pedofilia. O que marca as relações entre os professores e as crianças pequenas nos espaços da Educação Infantil e demonstra laços de amizade e cumplicidade como o medo, pois tanto o banho como a higiene pessoal das crianças acabam direcionados por outras profissionais – do sexo feminino.

De acordo com o PL, somente profissionais do sexo feminino poderão auxiliar com banhos, trocas de fraldas e trocas de roupas; devendo haver o reaproveitamento em outras atividades dos profissionais homens que forem responsáveis pelos cuidados íntimos das crianças. Este projeto pressupõe que homens são abusadores, enquanto mulheres são tidas como ternas e incapazes de fazer o mal. Segundo Ferreira (2020), o Projeto de Lei n.º 1.174/2019 evidencia uma sociedade brasileira patriarcal, que “reforça a visão de que a mulher é a responsável pelo cuidado do lar e dos filhos, isentando o homem desta função, uma vez que são vistos apenas como provedores do lar” (Ferreira, 2020, p. 17).

O PL foi proposto na ALESP pelas deputadas estaduais Janaina Paschoal,

Letícia Aguiar, Valeria Bolsonaro³¹, todas do Partido Social Liberal (PSL). As autoras justificam que em outubro de 2019, Janaina Paschoal foi procurada por uma mãe da cidade de Araçatuba–SP após homens ingressarem na rede municipal como agente escolar. Na mensagem, a mãe demonstrou insegurança com a presença de homens em cargo que envolvesse cuidado, pois temia que sua criança fosse vítima de abuso sexual. Outra justificativa apresentada seria a necessidade de “elaborar uma lei para garantir a tranquilidade desejada por toda família que deixa sua criança em uma instituição de ensino, pública ou privada” (ALESP, 2019).

Inconformada com o ingresso de profissionais homens nas creches municipais, a população de Araçatuba–SP se manifestou. Munidos de cartazes fundamentados em discursos moralistas, alguns populares compareceram à Câmara dos Vereadores para protestarem contra a admissão deles. Dentre os cartazes era possível ler os seguintes protestos: “Agente escolar sem formação dando banho em criança, NÃO!!”, “Agente escolar dando banho em bebê pode ser legal, mas é imoral!!!”, “Não é preconceito, mas sim prevenção”, “Legal, mais (sic) imoral”, “E se fosse sua filha?”.

Procurada para se manifestar, a Secretaria de Educação afirmou que o banho em meninas seria exclusivamente realizado por profissionais do “sexo feminino”. Vereadores se mostraram favoráveis ao pleito das famílias. O vereador Arlindo Araújo (Cidadania) mencionou a gravidade de homens estarem nas creches, afirmando que isso atentaria contra os costumes e valores das famílias. Ele ainda expressou dúvidas sobre o prefeito não aprovar homens dando banho em sua neta (Hoje em Dia, 2020).

As manifestações da Secretaria de Educação, dos representantes legislativos e da população, se articulam com as ideias propagadas pelo Escola Sem Partido e estão relacionadas à noção de masculinidade. Nessa direção, Sayão (2005, p. 186) considera que:

[...] está presente uma concepção do tabu que cerca o contato corporal entre pequeninhos/as e homens adultos, o que ratificaria a naturalização de que os cuidados iniciais são tarefas eminentemente “femininas”. Entre alguns

³¹ A Deputada Valeria Bolsonaro, antes de ingressar na carreira política, trabalhava na rede municipal de Campinas–SP como PEB I, inclusive atuava na mesma unidade que o professor México. México relata que a assinatura de Valeria no PL 1.174/ 2019 teve um impacto significativo nele, uma vez que eram colegas de trabalho e ele ocasionalmente tocava violão para a turma de Valeria. O professor menciona: “A Valeria Bolsonaro trabalhou comigo por 4 (quatro) anos, não na mesma sala. Uma vez por semana eu ia cantar para as crianças dela, para a turma dela; eu ia e levava meu violão. Eu ia cantar uma vez por semana, eu ia lá levar violão. Então ela sabe o que é o cotidiano da educação infantil, ela é professora de educação infantil, não faz sentido este tipo de projeto” (México).

fatores explicativos para tal, está a crença de que mulheres são todas assexuadas, doces e maternais. Badinter (1985) problematizou esta questão exaustivamente em *Um amor conquistado: o mito do amor materno*.

O protesto não se limitou ao município de Araçatuba–SP. Outras cidades do interior paulista, como Franca–SP, Ribeirão Preto–SP e Barretos–SP, também registraram manifestações populares em resposta ao ingresso de profissionais homens na Educação Infantil. O Projeto de Lei n.º 1.174/2019 e manifestações populares têm concepções ideológicas e estão inseridos em um período de conservadorismo acentuado no Brasil, iniciado com o *impeachment* de 2016 e a subsequente eleição presidencial de 2018.

Imagem 9 – Protesto na cidade de Araçatuba–SP.



Fonte: Jornal Hoje em Dia (2020)

Se, por um lado, há o reconhecimento da relevância do cuidado na Educação Infantil, esta importância está envolta em representações sociais. Tem-se, portanto, uma expectativa sobre quais pessoas são capazes ou aptas para realizar esses cuidados. Logo, quando um homem se dispõe a cuidar, há um possível problema, pois há o receio significativo de que ele pratique abusos físicos e sexuais.

A construção social da masculinidade hegemônica é permeada por ideais de poder, dominação e violência, trazendo impactos significativos nas relações entre homens e mulheres. Esse modelo de masculinidade pode reforçar a convicção

equivocada de que o uso da força física é um atributo essencial à identidade masculina. Quando tal padrão se entrelaça com crenças e valores culturais enraizados na sociedade, emergem ambientes que favorecem atitudes agressivas e legitimam a violência praticada por homens.

Bahls (2021) nos lembra que o receio da existência de professores homens advém da idealização sobre qual docência é permitida e sobre a relação entre masculinidades e cuidados.

A produção da docência, quando relacionada ao cuidado, pode assumir duas vertentes: a primeira delas é a da docência idealizada e permitida, com vistas a suprir as demandas do cuidado, afeto e educação, voltada para o amor maternal e para o feminino. A segunda é a docência e o cuidado na relação com os homens e com as masculinidades: aqui, o cuidado se estabelece de outra forma. Se por um lado o cuidar é um atributo feminino, por outro ele não é masculino. Ao não fazer parte da “natureza” masculina, o cuidar é significado de determinados modos, como perigo ou como má influência, por exemplo. Os reiterados discursos sobre gênero apresentam fortemente resquícios de concepções tradicionais, as quais separam os sujeitos a partir da diferença sexual dos corpos, polarizando-os e firmando a manutenção da ideia de essência universal de homem e de mulher. Assim, a manutenção da concepção de sujeito, que possui uma substância permanente, se dá mediante regras de performances das masculinidades e feminilidades, dos limites, poderes, condutas, saberes e discursos. (Bahls, 2021, 186-187)

O fato de os professores estarem em profissão considerada feminina desencadeia “olhares de suspeita e também tentativas de segregação desses sujeitos que, deliberadamente, se dispuseram a cuidar e educar crianças pequenas, rompendo com as expectativas sociais de masculinidade” (Monteiro, 2014, p. 93).

Os profissionais que motivaram a proposta legislativa mencionada foram admitidos através de concurso público, e, dentre as atribuições do cargo, estavam dar banho, trocar fraldas e roupas. Com o proposto no PL, essas atribuições seriam retiradas do cargo de acordo com o sexo, sem prejuízo de remuneração. Portanto, profissionais homens e mulheres que ingressarem no mesmo cargo receberão o mesmo salário, mas com atividades distintas, restando às mulheres exclusivamente o trabalho socialmente compreendido como menos nobre, como a troca de fraldas sujas.

Neste sentido, o professor Holanda explica que quando era estagiário de Educação Infantil realizava tarefas diferente de suas colegas mulheres, mesmo contratado para a mesma função e recebendo a mesma remuneração. O professor reconhece que o fato de realizar atividades diferentes das outras estagiárias o deixava em uma posição confortável e destacada. Enquanto suas colegas mulheres cuidavam da higiene das crianças, conforme proposta do PL, ele desenvolvia atividades

musicais e era reconhecido como um destaque pela comunidade escolar. Holanda reconhece que, na época, achou boa a orientação.

“Não vá ao banheiro sozinho com as crianças”, esta foi a orientação da escola particular para mim, mesmo trabalhando na Educação Infantil. Isso para mim era chato porque eu estava sendo pago exatamente como minhas colegas de trabalho e fazia menos funções que elas, e ainda ganhava crédito pelas funções a mais. Eu tocava violão, era visto como o estagiário mais top de todos, só que elas estavam fazendo o “trabalho sujo”, bem entre aspas, que ir com as crianças ao banheiro, que para alguns é um trabalho mais chato, e que eu não poderia e não deveria fazer. Tinha medo na época de segurar criança, eu era novinho, então pensei “Nossa, ainda bem. Porque eu não quero mesmo”. [...] Eu nunca troquei fraldas lá. Eu não tinha problemas com os pais, mas também não acompanhava as crianças. (Holanda)

Quênia menciona que foi orientado a não ficar sozinho com as crianças em momento algum. *“Por eu ser homem, não podia ficar com as crianças sozinhas. Sempre, quem estava ali, tinha que estar comigo e com as crianças” (Quênia).*

No entanto, quando ingressou na rede municipal como professor, foi orientado pela gestão de que ele era concursado e apto para realizar o trabalho de higienização das crianças, sendo a primeira vez, em anos na Educação Infantil, que ele troca fraldas e roupas quando necessário.

*Eu substituo como Agente em um AG2. Lá, sim, **estou trocando fralda, estão deixando**. Quando eu entrei, fiquei com receio, então conversei com a gestão da minha escola, porque em todas as escolas que entro uma das primeiras conversas é esta: “Cuidado com o contato com as crianças”, “Cuidado com a forma como elas se relacionam com você”. Então já perguntei, e a resposta que tive foi “Você é concursado como qualquer outra, é apto como todas as outras”. Então agora é a primeira vez na vida que estou realmente trocando fraldas, fazendo esta função que eu já deveria ter feito há algum tempo. (Holanda) (grifo nosso)*

Embora “trocar fraldas” esteja entre as atribuições do cargo de agente de Educação Infantil, função substituída, destaca-se que, ainda assim, para o professor realizar a função há um consentimento (ou não) das demais funcionárias mulheres. Em sentido contrário, Marrocos afirma *“Quando eu faço apoio³² no AG2 as professoras não deixam eu trocar as crianças” (Marrocos).*

Sayão (2005) concluiu em seus estudos que há uma disputa de poder no que

³² “Fazer apoio” refere-se à função de “Apoio Pedagógico”. Quando a criança possui laudo médico indicando a necessidade de acompanhamento pedagógico especializado, a Prefeitura de Campinas–SP disponibiliza um profissional para auxiliá-la.

se refere aos cuidados de bebês e crianças, incluindo a troca de fraldas, conforme mencionado pelos professores Holanda e Marrocos. Segundo a autora:

[...] os cuidados com o corpo eram elemento de disputa de poder no cotidiano do trabalho docente. Em geral, as auxiliares tomavam a dianteira quando se fazia necessário cuidar ou trazer o corpo do outro mais próximo do seu. O cuidado, quando exercido por professores, restringia ou diminuía conhecimentos e saberes que eram de amplo domínio das mulheres, confiscando-lhes poderes conquistados e socialmente legitimados. A experiência feminina com os cuidados corporais das crianças se diluía de alguma maneira ante a presença masculina nas creches. Aquela suposta experiência com o cuidar estava colocada em xeque e as representações de “feminilidade” e “masculinidade” tacitamente incorporadas ao espaço da Educação Infantil estavam sob suspeita. (Sayão, 2005, p. 257)

Bello, Zanette e Felipe (2020) explicam que, quando os homens são afastados dos cuidados na Educação Infantil e direcionados para outras posições, cabe apenas às mulheres o papel de cuidadoras e únicas responsáveis pelas excreções infantis. Neste mesmo sentido, Fávaro e Rossi (2020, p. 538) analisam que

Além de ser discriminatória, tal medida fomenta a divisão sexual do trabalho e ainda fere o direito dos professores habilitados desempenharem seu trabalho de forma integral. Ademais, torna-se prejudicial às crianças, uma vez que limita o contato que elas terão com professores do sexo masculino, ampliando sua percepção e construção de que o gênero masculino não é apto para o cuidado, bem como de que o gênero pode ser um impeditivo para o desenvolvimento de algumas atividades, o que pode dar a continuidade nas diferenças de gênero quando o tema é divisão de tarefas.

O professor Egito relembra que, no início, quando ainda trabalhava como agente, foi orientado a se abster de algumas condutas com as crianças. No entanto, ele se posicionou afirmando que iria realizar as mesmas atividades que suas colegas mulheres. Nas palavras do professor: *“Fui meio rebelde com a diretora, falei ‘Se eu ganho igual às meninas para fazer o mesmo trabalho, eu vou fazer o mesmo trabalho. Eu ganho para isso e vou fazer o meu trabalho’. Fiz a diferença de marra”* (Egito).

É importante esclarecer que alguns professores entrevistados sustentam que “trocar fraldas” não está entre suas atribuições. A negativa do/a docente em também participar das trocas de fralda muitas vezes gera descontentamento e questionamentos por parte dos/as agentes de Educação Infantil. No entanto, observamos que essas críticas geralmente ocorrem apenas quando as professoras que recusam são mulheres. Durante nossas observações em campo, presenciamos diversas críticas dos/as agentes em relação à recusa das professoras mulheres participarem das trocas de fraldas. Por outro lado, não houve reclamação das/os

agentes quando o professor homem não realizava as trocas.

Tailândia é um dos professores entrevistados que não realiza trocas de fraldas. O professor destaca que não o faz porque não considera essa atividade como parte de suas atribuições. Ademais, quando atua como agente de Educação Infantil efetua as trocas normalmente. Ele comenta: *“Se a criança está molhada, as vezes eu troco de roupa, mas de fralda não. Não está na função do professor. Eu dou uma evitada, não gosto de trocar, só isso. Mas quando eu substituo monitor, eu troco”* (Tailândia). A equipe do professor Tailândia não demonstrou ou verbalizou incômodo pelo fato dele não trocar fraldas; pelo contrário, pareceu natural e esperado que ele não o fizesse.

De fato, consta expressamente atribuído ao cargo de agente de Educação Infantil a responsabilidade de “trocar fraldas”, enquanto as atribuições do cargo de professor/a incluem a tarefa de “cuidar e educar” de forma ampla e genérica. Nosso entendimento é de que o cuidado e a educação estão intrinsecamente ligados à função de professor/a de Educação Infantil, o que abrange a higienização de bebês e crianças. Entendemos que a recusa em realizar essa atividade pode ser interpretada como uma tentativa de se beneficiar de uma generalização. Pelo que pudemos observar, a decisão de trocar ou não fraldas não está necessariamente relacionada ao gênero, mas sim ao que se entende como docência de infâncias. Ademais, é notável a diferença no tratamento dado pela comunidade escolar à professora mulher e ao professor homem que se recusam a trocar fraldas; é como se fosse esperado (e até mesmo desejável) que o homem não o faça, enquanto a mulher é vista como preguiçosa ou astuta.

Embora a totalidade das famílias entrevistadas tenha se manifestado como indiferente quanto aos/às docentes serem homens, mulheres ou outro, várias famílias expressaram objeção à ideia de o professor homem higienizar as crianças. Algumas respostas à pergunta “Para você, há coisas que professores homens não devem fazer? Se sim, por quê?” incluem:

“Ajudar na higienização de uma aluna, por questão de respeito” (Juliana, mãe de menino do AG3);

“Levar ao banheiro e ter uma auxiliar mulher para acompanhar as crianças” (Rafaela, mãe de menino do AG3);

“Eu acho que não devem fazer a higiene das crianças, pois é melhor cada criança ser incentivada a cuidar do seu corpinho” (Carla, mãe de menino do AG3);

“Trocar os alunos (roupas, fraldas, dar banho)” (Tereza, mãe de menina do

AG1); e
 “Ele não deve levar as meninas ao banheiro” (Roberto, pai de menina do AG3).

Destacamos a preocupação das famílias e de alguns professores em relação às crianças do sexo feminino. Embora também não seja desejável, aparentemente há maior aceitabilidade das famílias se o professor auxiliar os meninos, havendo maior resistência se a higienização for realizada nas meninas.

O professor Bolívia reflete que apenas os meninos o procuram para auxiliar na higienização, e que em 3 (três) meses com a nova turma, nunca foi procurado pelas meninas. Ele acredita que pode ter havido uma orientação da família para que as meninas não pedissem sua ajuda.

Estou no AG3 e a maioria saiu da fralda. Só estou com uma menininha com fraldas, então eu não preciso trocar fraldas. Muitos deles não sabem se limpar, mas olha só, nenhuma menina veio até agora me pedir para limpar. Acho que as famílias devem falar com elas em casa. “Não pede para o professor. Se você fizer, dá um jeito”. Eu não sei, não sei mesmo. Mas em 3 meses que estou lá apenas os meninos me pediram ajuda para limpá-los. Então acredito que a família em casa pode falar. Falei várias vezes para a família para ensinar as crianças para se limparem, mas que podem me chamar para ajudar. Acho que a família deve conversar com as meninas, principalmente. (Bolívia)

Holanda destaca que sua frustração com a Educação Infantil está na divisão de sua turma e que ele acredita que isso ocorre porque é um profissional homem. Segundo o professor, a equipe gestora do CEI colocou 20 (vinte) meninos em sua turma e apenas 7 (sete) meninas. Embora ninguém tenha falado que a maioria meninos foi colocado intencionalmente em sua turma por ele ser homem, nenhuma outra turma da creche tem tantos meninos; sua sala visivelmente tem um número grande e atípico de meninos. Para Holanda, essa grande quantidade de meninos torna seu trabalho mais desafiador, por julgar que é um grupo mais agitado e ativo do que uma turma mista.

Na fala dos professores, foi possível observar que poucas famílias demonstraram desconfiança sobre o trabalho dos docentes ou mostraram-se receosas no momento da higienização dos bebês e crianças. Porém, ainda que uma parcela menor demonstre isso, o estranhamento está presente. Os professores relatam que algumas famílias perguntam diretamente a eles sobre como é feita a higienização íntima das crianças.

[Família:] “Se minha filha tiver que ir ao banheiro, quem vai trocar?”. [Professor Argentina:] “Se ela não souber se trocar sozinha, eu vou trocar, como qualquer outra professora da unidade vai fazer isso”. Aí você vê que a pessoa até fica constrangida de fazer a pergunta, sabe. (Argentina)

Holanda, Alemanha e Nepal revelam que já na primeira reunião coletiva com as famílias, eles antecipam eventuais questionamentos sobre a higienização e dúvidas sobre demais práticas pedagógicas. Holanda enfatiza com as famílias a necessidade de possibilitar autonomia às crianças, mas já antevê que, se necessário, estará apto para realizar trocas.

Na primeira reunião, eu costumo antecipar que busco a autonomia das crianças. Na rede de Campinas[–SP], elas precisam ter autonomia, pois são 30 (trinta) crianças só com 1 (um) professor, então não tenho como acompanhar a maioria das vezes. Entretanto, se for necessário, como já aconteceu, eu vou dar banho na criança e vou trocar fralda. Eu estou apto a isso. Já deixo claro para eles não perguntarem, fica mais clima chato para mim se eles fizerem esta pergunta: “Você vai trocar a fralda do meu filho?”, “Se precisar eu vou trocar fralda”. Já explico no começo porque, se for gerar alguma coisa, eles já estão sabendo que, se precisar, eu vou fazer. Estou apto como qualquer outra professora da escola a realizar esta função e às vezes só tem eu para fazer mesmo. (Holanda)

Alemanha observa que algumas famílias se assustam quando ele menciona que estará sozinho na sala. Ele percebe, no entanto, que o estranhamento não se deve ao seu trabalho pedagógico, mas sim ao fato de que a higienização será realizada por um homem.

Todo início do ano, fazemos a reunião de pais para explicar como será o ano, o trabalho. A família acha que tem monitor e neste agrupamento 3 não tem. Somos nós, professores, sozinhos. Uma coisa que sempre coloco e os pais arregalavam os olhos quando falo isso é que não tenho ajuda de ninguém para fazer a higienização. Eu sempre pedia para eles já irem exercitando esta questão da higienização pessoal. Sinto que o meu trabalho pedagógico em sala de aula sempre foi muito tranquilo para a família, nunca teve ressalva, só um estranhamento inicial, agora este espaço da higienização eu sempre senti que se alguém da escola me ajudasse seria maravilhoso. “Você na sala de aula tudo bem, mas se minha filha se sujar eu gostaria que outra pessoa fizesse a higienização”, isso nas entrelinhas, isso em um subtexto, isso entre as famílias e os próprios funcionários. (Alemanha)

Durante a visita ao CEI Saturno, acompanhei a primeira reunião com algumas famílias com o professor Alemanha. O total de 5 (cinco) famílias não puderam estar presente na reunião marcada oficialmente e compareceram na nova data agendada

pelo professor. Dentro desse grupo, 4 (quatro) famílias estavam interagindo com o professor pela primeira vez, enquanto 1 (uma) já estava em turma do professor desde o ano anterior. Apenas um familiar homem compareceu; no entanto, destacamos que ele não tinha intenção de participar, apenas o fez porque foi buscar a filha e foi convocado pelo professor para estar da reunião.

O professor Alemanha explicou as atividades desenvolvidas naquele mês e alguns procedimentos adotados em sua prática. As famílias foram receptivas com estas informações e participaram ativamente. O professor então mencionou que tinha 2 (duas) profissionais mulheres estariam esporadicamente na sala (a cuidadora e a estagiária), porém destacou que estava sozinho na sala e que no AG3 não tem agente de Educação Infantil para auxiliar na higienização das crianças. Algumas famílias aparentaram desconfortáveis com essa informação, porém nenhuma fez perguntas ao professor.

O professor Nepal utiliza de estratégia similar para se autoprotoger de acusações de abuso sexual e também tranquilizar as famílias. Ele dá algumas orientações que denomina “protocolo de segurança”. Logo na primeira reunião, ele avisa que, regra geral, não trocará as crianças, sendo responsabilidade das famílias ensinarem elas a se higienizarem sozinhas.

Tiveram questionamento na direção sobre minha presença, se eu limparia as crianças, se eu trocava as crianças, como seria essa dinâmica. Porque as famílias não tinham costume com a presença masculina, eles já começaram esses questionamentos. [...] Mas na primeira reunião de pais, eu coloquei alguns protocolos de segurança. E um deles eu falei “Eu não vou levar criança no banheiro. Então, vocês já façam intensivo com as crianças que não conseguem se higienizar. Não é maldade nenhuma, mas é um protocolo de segurança. Não levarei as crianças ao banheiro, agora, se acontecer um acidente, se for algo que dependa de uma intervenção, eu posso até chamar um agente. A depender da situação, eu socorro, mas a regra geral é não vou levar crianças ao banheiro”. Coloquei essas regras, quer dizer, verbalizei estas condições para deixar os pais tranquilos, já que eles têm medo e receio de que um homem leve uma menina ao banheiro, que pode abusar da criança... enfim, tem essas construções. Eu senti que eles ficaram mais tranquilos. Não que eu ache que um professor homem não possa fazer isso, mas acho que é uma questão de autodefesa. (Nepal)

Brasil evidenciou preocupação similar, situação em que uma mãe desconfiou que o pai estava abusando sexualmente da criança e, posteriormente, foi comprovado que não. A suspeita de que o pai estava abusando despertou um alerta no professor, fazendo-o perceber que a suspeita também poderia recair sobre ele. Assim, Brasil

redobrou os cuidados, como ir ao banheiro somente acompanhado de outra pessoa de sua equipe.

[...] na fala da mãe, ela demonstrou preocupação do pai ter tocado na criança, ela chegou a pedir exame médico, e no exame chegou a comprovar que não. Mas se ela tinha dúvidas com o pai, imagine com o profissional que cuida da criança. Então me acendeu um alerta. Eu já tinha preocupação e redobrei. Graças a deus não foi relacionado a nós, mas é bom a gente ver o problema e impedir que aconteça aqui. Acho que deveria ser protocolar, não acho que deveria entrar um só não, porque é importante ter alguém acompanhando. (Brasil)

O medo de ser acusado de abuso também acompanha o professor Holanda diariamente. O professor relata que este receio ocorre por conta da comunidade escolar onde está, uma comunidade que ele considera mais reativa. Isso porque, em abril de 2016, um vice-diretor foi acusado de abusar sexualmente de um menino de 3 (três) anos. O episódio, que ocorreu em outro CEI da mesma comunidade onde Holanda está lotado, foi citado por alguns professores entrevistados, como uma nuvem cinzenta que permeia os pensamentos.

O receio faz parte da minha vida desde sempre, porque tenho medo de acontecer coisas, de ser acusado de coisas. Isso é um receio meu e já vi acontecer perto de mim. Acho que ele me acompanha. Então estou indo com medo” (Holanda).

Segundo reportagem do Correio Popular (2022) e relato dos professores, um vice-diretor foi vítima de boato iniciado no WhatsApp de que teria abusado sexualmente de um menino. Mesmo sem qualquer evidência, a população cercou a escola com artefatos para linchá-lo e tentaram incendiar sua casa. Ele se escondeu dentro de um armário até ser escoltado pela guarda municipal. Por questão de segurança, o profissional foi realocado e precisou mudar de residência algumas vezes. O profissional foi absolvido em todas as esferas, mas alguns professores homens revelaram que acaba sendo uma espécie de alerta sobre o que pode ocorrer com eles.

Holanda recordou esse incidente com o vice-diretor após presenciar a irritação de uma família com uma professora, devido à menina estar com a região íntima avermelhada. Em bilhete, a mãe ressaltou a presença de homens na escola (o diretor, que não tem contato direto com as crianças, e o professor Holanda). Ele afirma que nunca foi acusado de abuso nem ouviu insinuações das famílias de sua turma, porém essas possibilidades o amedrontam desde este episódio com a mãe, levando-o a

procurar a terapia para enfrentar esse medo.

Todo mundo fala sobre o caso do vice-diretor que quase foi linchado de uma escola perto de mim. [...] Este ano aconteceu um caso na minha escola com uma professora. Eu e uma professora estávamos no parque com as duas turmas, e neste dia a criança da turma dela foi embora. No outro dia voltou um bilhetão da mãe falando “Minha filha está com as partes íntimas toda avermelhada, o que aconteceu?”, ela já foi acusando. Isso gerou um encaminhamento de urgência para o hospital. O médico analisou a menina e falou que era alergia à areia. Até dar este veredito, a mãe foi à escola, chamou a gestão, disse que iria conversar com a professora, que era inadmissível e que tinha homem na escola. Eu pensei, isso mexeu muito comigo, porque eu estava junto. Gerou uma ansiedade muito grande, a terapia ajudou. Pensei tanto no “se”, “se acontecesse com minha turma?”, será que eu conseguiria sair da escola ou eu seria linchado antes do médico ver qualquer coisa. Então é um receio que faz parte do meu dia-a-dia, eu tenho muito medo disto. Mas isso não me impede de fazer o meu trabalho, ser carinhoso com as crianças, o carinho faz parte da educação infantil, então continuo sendo. Então, apesar do meu medo, estou continuando. (Holanda)

O professor Holanda revela que constantemente pensa se está na profissão certa e se deveria tentar outras propostas de atividade na rede.

Ainda que tenha uma relação tranquila com a comunidade escolar, Argentina relatou o mesmo receio do professor Holanda, o de ser vitimado por alguma acusação e não ter a possibilidade de se explicar. O professor ressalta que ele está atento a eventual situação que poderia gerar algum sentido dúbio de quem ouve. Argentina compartilhou o episódio em que acompanhou uma menina ao banheiro e ela mencionou que o órgão genital do professor era maior do que o pai dela. No mesmo momento o professor falou com a equipe diretiva sobre o ocorrido, mas Argentina reflete que se ela falasse o mesmo em casa ele teria sérios problemas.

Quando a criança fala alguma coisa, ou quando falo alguma coisa que percebo que gera duplo sentido, na mesma hora arrumo alguém para ficar com a minha turma, corro na direção e falo aconteceu isso assim, eles estão sabendo. Por exemplo, estava acompanhando uma menina ao banheiro, ela estava fazendo xixi e falou assim “O pinto do meu pai é maior do que o do senhor”. Eu fingi que nem ouvi para não continuar o assunto, sabe assim? [risos nervosos], para não se estender. Mas já pensei: “E se ela disser isso em casa?”, como ela falou para mim gratuitamente, sem gatilho nenhum, sem ensejo nenhum né. Pensei... o que acontecerá comigo se ela disser isso em casa, eu não vou ter como me defender, porque o pai vai chegar me dando um soco, no mínimo. “Como assim? Você viu o professor pelado?”. Fui à direção. [...] Fiquei muito em dúvida se eu falava ou não falava para a mãe, antes que a menina falasse em casa. Eu não consigo lembrar se eu falei ou não falei para a mãe. [...] Eu fiquei muito tenso, porque se ela

chegasse em casa e dissesse a mesma coisa..., eu ia sair na SPTV³³, no mínimo. (Argentina)

Segundo relatos dos professores, eventual desconforto ou restrição sobre eles cuidarem da higienização íntima das crianças às vezes parte das próprias funcionárias do CEI ou da equipe que trabalha diretamente com eles. Em seus estudos, Sayão (2015) identificou que algumas profissionais mulheres assumiam os cuidados de bebês e crianças para evitar eventuais problemas e questionamentos sobre o trabalho desenvolvido por docentes homens. A autora (2015) identificou que os professores homens se acomodavam com esta situação, restando às profissionais mulheres a responsabilidade pelo “trabalho sujo”, mesmo que os homens não se recusassem a fazer a higienização de meninos e meninas.

Alemanha reconhece haver um incômodo de outras profissionais de que ele realize a higienização das crianças, como se fosse um tabu. Para o professor, a família e as funcionárias seriam mais condescendentes com a troca se fosse uma professora mulher e não ele.

Para mim está muito claro que a família não quer que eu faça a higienização, porque existe um senso comum de que isso não é lugar do homem. Até mesmo por parte das funcionárias, no sentido de “pode deixar que eu faço, mesmo não sendo o meu trabalho”, eu sinto que há um tabu. Nas vezes que precisei, e não foram poucas, eu sempre senti um entendimento das funcionárias de que era melhor eu não fazer porque poderia causar problema. [...] Não é uma crítica, graças a deus tenho o apoio delas para mim seria muito difícil fazer esta higienização porque não me sinto confortável. Porque eu sei que existe estereótipo por conta de adultos homens que abusam de crianças. (Alemanha)

Similarmente, Argentina menciona que, ao substituir em agrupamento de crianças menores, as funcionárias mulheres preferiam realizar as trocas. Segundo o professor, “no AG2/3, eu me dispunha a fazer as trocas, mas elas [agentes] preferiam que eu entretivesse as demais, enquanto elas trocassem as que tivessem fralda ainda” (Argentina).

O professor Venezuela, que trabalha com AG3, afirma que, quando substitui um docente em AG1 e AG2, percebe que algumas profissionais não o deixam trocar fraldas; sendo necessário expressar explicitamente seu desejo de realizar tal função. Venezuela compreende que a resistência das demais funcionárias pode ser porque

³³ Programa televisionado jornalístico local, filiado à Rede Globo, que anuncia as principais notícias da região.

desconfiam de sua moral ou porque querer o proteger por ser homem. Segundo o professor: *“Tem, a depender da profissional, proteção ou preconceito de não deixar eu trocar as crianças. Então quando eu quero trocar a criança eu tenho que falar que ‘Eu quero trocar as crianças’”* (Venezuela).

De acordo com Campos et al. (1991), quando ocorre uma interação entre um corpo adulto e um corpo infantil, a relação mulher-criança é amplamente mais aceita em comparação à relação homem-criança.

É como se a maternidade efetiva ou potencial de qualquer mulher impedisse, ou bloqueasse, a erotização de suas interações com a criança. As imagens de inocência e pureza ligadas à maternidade não parecem extensivas à paternidade. Quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade. (Campos *et al.*, 1991, p. 55)

Sayão (2005) afirma que há um tabu relativo ao corpo, pois a sexualidade é compreendida como pertencente ao corpo masculino e inexistente no corpo feminino, logo, as mulheres seriam consideradas mais aptas para o trabalho porque pairam sobre elas a pureza e a castidade. Para a autora, há a disseminada a crença de que um homem é “sexuado, ativo, perverso e deve ficar distante do corpo das crianças. Em contrapartida, há formas explícitas de conceber as mulheres como assexuadas e puras e, portanto, ideais para este tipo de trabalho” (Sayão, 2005, p. 16). Ao presumir que os homens possuem tais características, a sociedade compreende que eles não devem adentrar o ninho, e que os bebês e crianças devem ser protegidos desse potencial indivíduo sexualmente ativo, depravado e cruel.

A autora (2005) complementa que parece ser permitido às mulheres tocar nos corpos infantis sem despertar desconfiança, pois elas se controlam. Em contraste, os homens são educados para serem sempre sexualmente ativos e descontrolados, o que pode resultar no potencial para praticar violência e abusos sexuais na creche. “Faz parte, então, do Ritual de Passagem dos professores a aprovação no item ‘confiança moral’ a fim de que eles possam seguir na carreira permanecendo na docência” (Sayão, 2005, p. 189).

Bolívia revelou que sua própria esposa afirma que não o deixaria trocar as fraldas de filhos/as hipotéticos/as se fosse um professor homem. O professor relatou: *“Minha esposa fala ‘Eu não deixaria professor homem trocar meu filho, minha filha’. Não temos filhos, mas ela fala que não deixaria”* (Bolívia). O professor reconhece a legitimidade do receio das famílias e de sua esposa, em razão do iminente risco de

abuso sexual.

Acho que a preocupação principal da família é o abuso. É uma coisa que quando você vai ver acontece principalmente dentro de casa. O julgamento de eu ser homem é porque na realidade a maioria dos abusadores são homens, mas o contato com adultos você sempre tem que tomar cuidado. Mas isso é da família, quem trabalha sabe que a tensão é olhar 20 crianças. Pode acontecer abuso? Pode. Estou tranquilo que as crianças iriam denunciar de alguma forma, expressar de alguma forma o abuso. Mas as famílias devem ficar atentas a qualquer homem, porque geralmente são os homens, mas qualquer pessoa adulta, porque é uma realidade. Não acho que é uma desconfiança ilegítima das famílias, faz parte, o medo ajuda a proteger. (Bolívia)

O ideário comum de que homens são potencialmente perigosos e representam risco às crianças não surgiu sem motivo. Temos consciência de como o poder masculino tem sido responsável pela vitimização de mulheres e crianças em diversas ocasiões. Porém, o preconceito é envolto em uma generalização e na compreensão de uma masculinidade hegemônica (Sayão, 2005).

Segundo o relatório Disque Direitos Humanos - Disque 100, no Brasil, durante o primeiro semestre de 2023, foram registradas 8.972 (oito mil novecentos e setenta e dois) denúncias contra a liberdade sexual de crianças de 0 (zero) a 12 (doze) anos. Dessas denúncias, 60,8% das agressões foram identificadas como praticadas por homens e 37,58% por mulheres (MDHC, 2023).

Os números revelam a porcentagem dos agressores sexuais; contudo, não significa que 60,8% dos homens serão agressores. Outra informação relevante refere-se ao número de agressoras mulheres. Embora, em cada 10 (dez) agressores/as, aproximadamente 4 (quatro) sejam mulheres, elas não são vistas como prováveis agressoras sexuais.

De acordo com Felipe (2006), a suspeita de possível abusador sexual recai quase exclusivamente sobre os homens, enquanto raramente as mulheres são associadas como potenciais agressoras. Este cenário nem sempre reflete a realidade, como demonstram os dados estatísticos apresentados. A autora (2006) enfatiza que não se pode ignorar que a maioria dos casos de abuso contra bebês e crianças ocorre dentro do ambiente familiar, e não na escola. Felipe (2006, p. 214) afirma que

É preciso lembrar também que as estatísticas dificilmente fazem referências às mulheres, na medida em que estas, no exercício da maternidade ou na função de cuidadoras de crianças, parecem estar sempre acima de qualquer suspeita, o que nem sempre é verdade.

Ainda que os dados do relatório revelem que em 67% dos casos registrados os fatos ocorreram no local onde a vítima reside (MDHC, 2023), persiste o receio popular de que essas violências ocorram em espaços fora da vigilância da família, como em creches e pré-escolas.

Quando entrevistei o professor Nepal, ele estava enfrentando apuração de acusação de abuso sexual, após uma mãe denunciar que ele abusou sexualmente de seu filho de 3 (três) anos. Por esse motivo, o CEI onde trabalha foi bem resistente em fornecer seu contato pessoal ou transmitir meu recado convidando-o para participar deste estudo. O professor revelou que a própria instituição o desencorajou a participar da pesquisa, mas ainda assim ele quis compartilhar suas vivências.

De acordo com Nepal, uma mãe de sua turma gravou uma entrevista em que conduz seu filho e dá a entender que ele foi abusado sexualmente pelo professor. A genitora criou um grupo no WhatsApp com os pais da turma, compartilhou o áudio do filho e mencionou que outras 3 (três) crianças também foram abusadas pelo professor.

[...] a mãe gravou uma entrevista de áudio com um filho dela falando de um certo abuso. Inicialmente eu não entendi direito porque a direção quando me passou a questão foi muito cuidadosa e cheia de dedos. [...] A direção marcou uma reunião comigo e eu escutei o áudio. Ali a mãe faz um relato... Ela pega no saco escrotal de criança e fala "O professor pegou aqui?" e a criança fala "Pegou, mas nele", tipo, no professor. A mãe pergunta "Onde?", e o menino "Na sala de aula. Ele pegou, apertou e falou assim 'Aqui sai raiva'". Ela faz toda uma construção ali e a criança vai interagindo a partir do estímulo da mãe. Ela criou um grupo de WhatsApp com os pais, compartilhou o áudio e tentou criar ali um movimento contra mim. Ela pergunta: "Ele levou você ao banheiro? Levou você e quem?" e ele fala "Levou eu, o fulano, o fulano e a fulana, uma menina". Eu acho que ele fantasiou em alguma outra situação que talvez nós estivéssemos fazendo atividade em roda, ou em algum canto, e ele pode ter confundido ali. Um dos pais de uma criança citada falou que levou o menino ao Psicólogo e ele confirmou a versão do menino. Eu falei para ele "Olha, eu não fiz nada disto", porque eu nem sabia o que era. Se eu soubesse o que era, igual ele falou que eu peguei no meu pênis e apertei, que peguei na minha bunda, eu eventualmente poderia ter falado, que eu posso ter arrumado a cueca e a criança olhou ali e achou que fosse; às vezes eu sento na roda e puxo minha calça para dar um conforto na hora de sentar; às vezes a gente senta no pátio e eu bato a mão no bumbum para limpar. E ele traz vários elementos da nossa rotina nesta conversa com a mãe. Ela pega muito elemento do cotidiano de prática da nossa rotina e lança nessa conversa. [...] A criança nunca falou que eu peguei nela. E no fim ela fala "E o professor falou que cada um pega no seu corpo", porque eu trabalho esta questão do cuidado com o corpo, que não pode pegar no corpo do outro, não pode bater no outro, agredir o outro. (Nepal)

O professor Nepal chama atenção para a condução inadequada da instituição

quando foi acusado de praticar abuso sexual. Dentre as falhas apontadas pelo professor, destaca-se a omissão de fatos e a ausência de clareza sobre o que foi alegado. Contudo, Nepal verbaliza que o CEI estava cuidadoso com as palavras utilizadas. Além disso, a escola não estava habituada à presença masculina e sequer com acusações desse tipo, sendo uma novidade para todos os envolvidos, resultando em uma condução amadora.

Recebi uma mensagem da direção “Teria a possibilidade de você vir amanhã mais cedo para conversarmos?”. Eu disse que sim e perguntei qual seria a pauta, e a diretora respondeu preferir conversar pessoalmente. Fui no outro dia, elas [equipe diretiva] me falaram o que ocorreu, mas elas deveriam ter me mostrado o áudio para eu saber direitinho. Elas perguntaram se eu queria que fizesse uma reunião com os pais, eu disse que achava importante, inclusive poderia ser naquele dia. Quando deu umas 11 horas fizemos uma reunião com os pais. Apareceram 14, 15 pais na reunião. Elas colocaram a situação, iniciaram igual falaram para mim, “com dedos”. Falei para a direção colocar realmente o que estava acontecendo, que criaram um grupo, que tinha uma conversa que eu andei tocando em algumas crianças, até falei isso porque eu não tinha tomado conhecimento da reclamação, que a direção convocou esta reunião para a gente conversar sobre isso. A direção conversou com os pais e soltaram mais, porque para mim não seria um constrangimento falar. Inclusive hoje eu retomei para os pais, para as mães em sua maioria, que se eles não ouviram o áudio, eu achava bom eles ouvirem porque ficariam tranquilos com relação à minha postura. Porque a mãe tenta falar que peguei na criança e a criança fala o tempo todo “foi nele”. A mãe tentando induzir e a criança vai dando contornos que “Não, não, não é assim”. Mas, como te disse, foi chato, foi bem traumático. (Nepal)

Nepal explica que 2 (duas) famílias das crianças citadas no áudio pediram para trocá-las de turma, o que foi atendido pela direção. Após, a mãe que acusou o professor tirou a criança da escola. Contudo, continuou o acusando em outros lugares, ela foi ao Conselho Tutelar, procurou as mídias e postou em redes sociais.

Eu até falei para este pai “Eu não recordo de nenhum evento que posso ter ido ao banheiro com a criança, porque eu nunca fui. Mas assim, se você está falando que o Psicólogo deu um parecer, traz o laudo para a escola, porque fica até mais fácil de a escola apurar, se a escola for envolver sindicância ou processo administrativo tem um resguardo de um profissional de outra área. O pai deu uma recuada. Depois ele pediu para tirar a criança dele da turma. A escola atendeu, tirou a criança da turma. Ele comentou com outra professora que ele ficou com vergonha da situação que ele foi envolvido e resolveu tirar. Mas os pais deste menino nunca mais vieram conversar comigo. Já a mãe que gravou o áudio, também pediu para tirar a criança da minha turma. A escola também tirou, mas na sequência ela tirou da escola. Mas ela continuou fazendo movimentos. Procurou a mídia e colocou em redes sociais. Estou esperando a finalização desse processo. Ela foi ao Conselho Tutelar, mas parece que o Conselho não vai encaminhar ao Ministério Público. Acredito que não vai virar um processo judicial, mas ainda

não finalizou. Não chegou a abrir processo administrativo. O que fiquei sabendo é que eles abriram uma apuração e que, a partir dos elementos da escola, eles vão decidir se abre processo administrativo ou se arquiva. E é esta decisão que tenho esperado. (Nepal)

Na data da entrevista Nepal estava aguardando decisão sobre eventual abertura de processo administrativo, contudo, meses após conversarmos novamente, e ele mencionou que não foram encontrados elementos probatórios para acusá-lo, restando a apuração arquivada. O professor não descarta a possibilidade de processar a família por calúnia, pois alega que a situação foi traumática.

Nepal é docente há 12 (doze) anos e foi a primeira vez que ele foi acusado de abuso sexual. Apesar do tempo de atividade, o professor transitou por diversos municípios e escolas. Este movimento faz com que ele sempre seja “novo” para a comunidade que ingressa. Logo, independentemente do tempo de atividade docente, a cada nova escola, Nepal passa por um novo período comprobatório.

Itália compreende que sempre rondará sobre ele a suspeita de abuso sexual apenas pelo fato de ser professor homem que atua na Educação Infantil. De fato, eventual suspeita de potencial abusador poderá recair sobre o professor homem em razão das noções de masculinidade, é como se fosse esperado que em algum momento de sua carreira ele seja acusado ou suspeito de abuso sexual.

Ser homem na Educação Infantil tem este risco. Você a qualquer momento, se uma criança, não interessa se é ou não da sua sala, se a criança aparecer abusada, você é o primeiro suspeito; se não for o 1º, o 2º, o 3º, você será um dos suspeitos. (Itália)

Analisando as narrativas, a maioria dos professores parece compartilhar do receio de Itália. Somente o professor Cuba não demonstrou receio de eventual acusação. De certo modo, constante o receio de ser acusado injustamente de abusar sexualmente com crianças. De acordo com Monteiro (2014, p. 97), o abuso é uma “uma suspeita permanente que pode recair a qualquer momento sobre os professores levando a um constante reafirmar de seu espaço na área da Educação Infantil”.

Cuba relembra que nunca foi acusado e, mesmo vivendo uma situação próxima de suspeita e abuso sexual, não temeu. Ele relembra que a mãe da criança ligou na escola para falar sobre a suspeita de abuso porque a região intimada estava bem vermelha; logo de início a mãe antecipou que sabia que não tinha sido o ele. Vale apontar que o docente está há mais de 20 (vinte) anos na mesma comunidade escolar,

portanto, há grande senso de pertencimento e confiabilidade.

A mãe entrou em contato na escola e falou “Eu estou com suspeita que a minha filha foi abusada, mas não tem nada a ver com o tio Cuba”. Ela já ela entrou em contato dessa forma por telefone, “Eu confio no trabalho do tio Cuba, não tem nada a ver com o tio Cuba, mas estou com suspeita”. A diretora perguntou o que aconteceu. [Mãe:] “É que ela está avermelhada na região das partes íntimas”. A diretora perguntou se ela olhou a programação, qual era a programação de hoje? É um hábito que tenho, de mensalmente mandar meio que uma programação do que vai ocorrer. Ela falou “Não, não prestei atenção”. [Diretora:] “Dá uma observada porque hoje foi o banho de gelatina, provavelmente esse avermelhado deve ser da gelatina”. Aí ela “Nossa, realmente”. No outro dia ela procurou a escola, pediu desculpas. Mas ela sempre afirmou “Não tem nada a ver com o tio Cuba. Aconteceu alguma coisa, mas não foi o tio Cuba”. Então isso me dá uma tranquilidade muito grande de estar trabalhando. (Cuba)

Na instituição educacional onde Itália trabalhava existiam 3 (três) profissionais homens: ele mesmo, outro professor e um agente de Educação Infantil. O outro professor e o agente de Educação Infantil foram afastados após acusações de suposto abuso sexual. Ambos foram afastados de suas funções e remanejados para desempenharem serviços administrativos.

Itália, assim como no caso de Nepal, critica o modo como a acusação foi conduzida pelo CEI. Segundo ele, a família suspeitou de abuso, conversou na escola e os profissionais já foram afastados; não foram ouvidas sequer as demais funcionárias que trabalhavam com eles. O professor acusado de abuso sexual cortou contato com todos do CEI e segue realizando serviço administrativo; por outro lado, o agente acusado optou por deixar a Educação Infantil e agora trabalha em agência bancária.

Quando eles foram afastados, fui procurar o agente para saber o que aconteceu. A criança apareceu com alguma suspeita e por segurança, para evitar que a comunidade fizesse justiça com as próprias mãos, afastaram o rapaz. O outro professor está em serviço administrativo, e não voltará, acredito que pelo psicológico, receio, vai saber se esta família pega ele na rua. Fiquei com receio... Mas vamos levando, vamos trabalhando. Na teoria é lindo, na prática, é feito de uma forma que não é legal. Tiraram ele daqui, jogaram ele do outro lado da cidade, não quiseram ouvi-lo, não conversaram com a família. (Itália)

Durante a entrevista, Itália demonstrou em diversos momentos tensão e medo de enfrentar acusações semelhantes aos colegas. O professor reflete que a presença masculina não foi bem recebida por aquela comunidade, restando apenas ele ser

afastado daquele espaço. Itália relata ainda que numa noite recebeu mensagens da avó de uma criança questionando o porquê da perna da neta estar roxa. Quando o professor falou que não viu nada de diferente quando trocou a criança, a avó ficou nervosa e perguntou se ele trocou sua neta.

Itália compartilhou comigo as trocas de mensagens, fotos e áudios. De fato, desde o início da conversa o tom da avó era ríspido, mas aparentemente ela questionava apenas o porquê do machucado na criança. No entanto, quando o professor mencionou que trocou a fralda da criança, o tom da conversa mudou para acusatório, ela o questionou por 2 (duas) vezes se ele trocou a neta e deixou de respondê-lo. A família conversou com a equipe gestora, que orientou o professor a não trocar mais a criança, porque sua família poderia futuramente acusá-lo.

Há um mês a menina estava com três roxos nas pernas, ela fica roxa fácil, bate, cai, sempre se machuca. A avó é super protetora e às 22h mandou mensagem com foto falando “Olha a perna da minha neta, está roxa”. Falei que tinha trocado a menina e não tinha reparado, que ela deveria ter batido em um lugar. [Avó:] “Mas como assim? Você botou a mão na minha neta?”. [Professor Itália:] “Eu estava trocando a fralda dela, ela usa fralda”. [Avó:] “Você pôs a mão na minha neta?” e acabou a conversa. Ela conversou com o pai da menina e veio conversar com a Diretora que o pai da criança não aceitava que eu trocasse por ser homem. Falei que faz parte da minha função. Para evitar confusão, a gestão falou para eu não colocar mais a mão porque se aparecer mais alguma coisa nesta menina, já tem o ... [professor afastado], o ... [Agente de Educação Infantil afastado], e o próximo pode ser você. E se algum tio, avó abusar desta criança, vão desconfiar deles ou de você?”. A avó perguntou várias vezes “Foi o tio?”, “Foi o tio?” e a menina falou “Não, tia brigou”. Se ela falasse “tio”, acabou. (Itália)

Canadá revela que sua companheira está mais preocupada com a possibilidade de ele ser injustamente acusado do que o próprio professor. Ele destaca que a postura da equipe gestora em reconhecer suas habilidades profissionais o deixa mais tranquilo para desempenhar suas tarefas.

Acho que a ... [companheira] tem mais medo do que eu. Ela fala que se acontecer isso [necessidade de trocar uma criança], chama outra pessoa para ir junto. Chama outro adulto. Eu tinha este receio, mas a orientadora pedagógica falou que sou professor, que se uma criança precisar de ajuda, precisar de troca, é o meu trabalho. “Quer que o professor ajuda?”, coloco luva, vou lá e limpo. O cuidado é pedagógico. (Canadá)

Na rede municipal de Campinas–SP, dos 25 (vinte e cinco) professores homens que atuavam na Educação Infantil, 15 (quinze) deles trabalhavam no AG3, agrupamento equivalente à pré-escola e que demanda menos cuidados corporais,

uma vez que a maioria das crianças desse agrupamento já é desfraldada ou está em processo de desfralde. Segundo Alemanha, o fato de ele não se sentir confortável em fazer a higienização das crianças o impede de assumir turmas do AG1 e do AG2.

Eu nunca peguei menores de 3 anos. E entendo que também passa pela questão de gênero. Não sinto segurança de fazer cuidados de higiene, dar banho, não me sinto confortável também. Para mim é uma saia justíssima esta questão da higienização, porque existe todo um estigma e eu não vou me arriscar. Conheço um monitor que foi ameaçado por um pai por dar banho na filha dele, foi ameaçado por fazer a função dele. Felizmente as equipes que eu tenho trabalhado entendem isso, que é uma construção social de que o homem não pode fazer a higienização das crianças. (Alemanha)

Evitar trabalhar com bebês e crianças menores se alinha aos dados do Censo Escolar de 2021, que evidenciam que na creche (AG1 e AG2), quando há maior necessidade de cuidados, o número de professores homens é menor. Considerando que a idade do bebê, criança e adolescente vai aumentando a cada nível de ensino, resta ainda mais evidente que quanto menor a idade do sujeito atendido menor será o quantitativo masculino na docência; de igual modo, quanto maior a idade do público atendido, maior é a participação masculina.

O professor Cuba narra que, no início de sua carreira docente, a própria equipe gestora tentou desestimulá-lo para não assumir uma turma de AG1. Ainda assim, ele se manteve firme na escolha. As famílias, influenciadas pela equipe gestora, fizeram um abaixo-assinado para retirá-lo da unidade, mas ele se manteve e permanece há 2 (duas) décadas nesta mesma instituição.

Sempre temos expectativa de que por ser da equipe gestora a pessoa é mais estudada e que será mais tranquilo, mas, pelo contrário. As equipes gestoras, tanto quando fui substituto, quanto quando ingressei como efetivo, que foi em outro momento, tentaram de alguma forma que eu fosse trabalhar com os mais velhos. Não falando e tratando diretamente questões como o abuso, mas falando da facilidade, de que eu não precisaria trocar, dar banho, coisas que não falaram para minhas amigas quando ingressaram. Eu dizia “Eu não ligo para isso não. Não tenho problema em dar banho, de trocar, eu não vim para o mais fácil, eu vim porque gosto de desafios”. Por isso escolhi a Educação Infantil e não o Fundamental, que eu já tinha experiência. Porque na época eu poderia ter escolhido fundamental, mas foi um desafio que quis enfrentar. A diretora e um vice-diretor usaram de todos os argumentos, falaram dos momentos de troca, fraldas sujas, cheiro ruim, que eu iria me sujar. Eu apontei que era o primeiro a escolher e, se preciso, iria à supervisão porque eu tinha direito de escolha. Elas viram que eu não iria abrir mão de trabalhar com os bebês. Então fui para trabalhar com os bebês. Eu fui, fiz a escolha e para organizar minha vida na direção, organizar horários, fiquei uma semana sem assumir a turma. Nesta uma semana foi

organizado um abaixo-assinado dos pais para eu não trabalhar com bebês. Depois descobri que eles foram influenciados pela equipe gestora da época. (Cuba)

A narrativa do professor Cuba está alinhada com os resultados dos estudos de Coutinho (2019). Ao investigar sobre a percepção do professor homem na comunidade escolar, o autor (2019) constatou que algumas equipes gestoras direcionavam os professores para turmas com crianças mais velhas, como medida preventiva para evitar possíveis desconfiâncias e confrontos com as famílias.

Os professores revelaram que tomam alguns cuidados extras quando estão trabalhando com as crianças, de modo a minimizar eventual suspeita de serem vistos como abusadores sexuais. De acordo com Monteiro (2014), em razão da masculinidade hegemônica, os professores homens são vistos como transgressores à norma, exigindo-se que eles constantemente justifiquem suas ações e criem estratégias.

A ação dos professores evidenciou que a noção de masculinidade hegemônica ao mesmo tempo é compartilhada pelos sujeitos e é colocada à prova por sua presença e suas ações. Surge, dessa forma, a necessidade de criar estratégias para sobrevivência na profissão, justificando-se previamente a respeito dos procedimentos utilizados, mas também fazendo emergir outras possíveis masculinidades. (Monteiro, 2014, p. 93)

Argentina explica que sempre deixa a porta aberta, em qualquer situação, principalmente quando leva as crianças ao banheiro. Na fala do professor, é possível observar que os cuidados adotados não são apenas para a família saber que ele não está fazendo nada, mas também para que as demais funcionárias vejam que ele está apenas higienizando a criança. O professor relembra que tinha uma profissional mulher que não gostava de trocar crianças com a porta aberta porque não queria ser observada pelos pais, ele reflete que esta preocupação é a oposta da dele, pois, como professor homem, ele precisa ser visto.

Se eu vou com uma criança ao banheiro, eu mantenho a porta do gabinete do banheiro aberta, para caso entrar uma colega de trabalho e vir que eu estou trocando uma criança, não ver a porta fechada. Se precisa limpar a criança, eu mantenho a porta aberta, para que se eventualmente alguém entrar no banheiro, ver que não estou fazendo nada de mais, estou limpando a criança. Sabe assim? Para não levantar suspeita. A sala sempre aberta, o banheiro mais escancarado ainda. Eu nunca vou estar atrás de porta fechada com criança, porque ninguém terá esta chance de levantar qualquer coisa contra mim. Eu não fico sozinho com elas. Quando preciso trocar criança, faço na sala ou na varandinha da sala onde estão as mochilas. As

crianças acabam ficando nuas publicamente, mas ninguém me vê fechado com criança nua; estou trocando a criança, e quem quiser me ver, estou trocando crianças. Tem uma monitora que não gostava de trocar criança na sala, que tem porta duas partes, porque eventualmente passava pai e mãe no corredor e a via trocando criança. Ela não gostava de ser vista trocando criança, e, olha que coisa, eu tomo o cuidado exatamente do oposto, quando troco uma criança eu faço questão de que vejam o que estou fazendo. (Argentina)

Itália explica que evita qualquer tipo de carinho com as crianças, com receio de olhares acusadores. Contudo, quando uma criança o abraça, ele toma o cuidado de virar-se de lado. O professor também afirma não gostar de trocar fraldas, mas quando há necessidade, ele pede para outra funcionária o acompanhar, de modo que tenha uma testemunha em caso de ser eventualmente acusado.

Tem alguns cuidados que a gente toma porque dependendo de quem vê e a pessoa suspeitar que você está de alguma forma se aproveitando da situação. Evito carinhos. Mas como evitar se a criança corre para te abraçar? Então eu viro e abraço de lado, para não acharem que eu estou passando meu órgão [sexual] na criança. Na faculdade a gente já é orientado “Evita abraçar crianças. Crianças no seu colo nem por decreto. Se vier a mãe da menina, a mãe senta no seu colo, mas a criança não pode sentar, senão você vai ser preso”. Fiquei com isso na cabeça. [...] Eu não gosto de trocar fraldas, mas eu vejo que precisa e as agentes estão muito apuradas, eu dou uma força. Quando vou trocar fralda, sempre alguém fica na porta. Se eu for trocar, precisa ter algum adulto olhando. Falo que estou indo trocar a fralda, peço para me acompanhar. Se acontecer alguma coisa, ela é minha testemunha de que não fiz nada. Ainda mais na comunidade, as pessoas não vão nem perguntar... (Itália)

Marrocos abraça, mas evita pegar criança no colo ou beijar. Bahls (2021) assevera que demonstrações sentimentais de homens são permitidas na relação adulto-adulto; no entanto, na relação adulto-criança, o contato afetuoso pode ser associado a abuso sexual. Quando falamos das manifestações de afeto do professor homem, Bahls (2021, p. 183) entende que elas são encaradas “como algo perigoso e traduzido como uma possibilidade de oferecer riscos às crianças por meio da associação à pedofilia, ao abuso sexual, à violência física e psicológica”.

Tomo cuidado com algumas coisas. Por exemplo, não deixo meninas ficarem sentadas no colo. Eu evito porque me preocupo com o que os outros irão pensar. Então mantenho um certo cuidado com as crianças. Eu abraço, abraço bastante, mas tenho cuidado para não que sentem no colo e não dou beijos. Não sei se as professoras ainda dão beijos, mas mantenho um pouco de distância. (Marrocos)

Nepal explicou que tem como regra pessoal não ficar sozinho com 3 (três) ou 2 (duas) crianças na sala. Assim, a exemplo do horário de saída, quando resta um número reduzido de crianças, ele prefere ir para a área externa. O professor afirma que: *“Também evito frequentar qualquer espaço sozinho com a criança. Tanto é que, quando ficam duas ou três crianças na turma, a gente sai para o pátio para esperar os pais fora da sala de aula”* (Nepal).

O receio dos docentes de serem vistos em situações que possam ser interpretadas como abuso, faz com que eles repensem e policiem suas ações. Segundo Felipe (2006), muitos professores homens que atuam na Educação Infantil acham necessário modificar suas ações e interações com bebês e crianças por receio de serem erroneamente associados a pedófilos. A autora (2006) explica que isso decorre do fato de que o afeto entre homens e crianças é frequentemente visto com desconfiança e preocupação.

A adoção de cuidados extras também foi relatada por Alemanha. O professor não deixa que as crianças se sentem em seu colo como uma medida de proteção para si. Ele reforçou que a escola possui alambrados em seu entorno e que qualquer pessoa na rua poderia fantasiar algo e interpretar erroneamente a situação a partir daquele recorte de imagem.

Eu não cerceio e não impeço que eles abracem. Eu acolho os abraços. Mas me policio e, particularmente, não gosto, porque passa uma imagem, uma fotografia, uma caricatura, que é a questão do colo. Particularmente, não gosto que sentem no meu colo. Eu me policio porque acho que há uma fotografia, e infelizmente as pessoas tiram muitos recortes de imagens. Então, eu, desde que estou com os pequenos, me policio para não pegar no colo. Eles frequentemente querem colo e eu invento uma série de desculpas... “A perna do professor está doendo”, “O professor está cansado”. Acho que pode passar uma imagem muito distorcida. (Alemanha)

Observei que o professor Alemanha é afetuoso com as crianças, que o procuram para carinho, abraços, mexer nos cabelos, mostrar coisas e conversar. No entanto, quando uma criança dava sinais de que iria subir em seu colo ou abraçá-lo enquanto ele sentado, Alemanha se esquivava, conforme registrado em trecho do diário de campo.

Alemanha estava sentado em uma cadeira no pátio colando recados nos cadernos das crianças. Uma menina veio sentar-se em seu colo. Ele movimentou o corpo e colocou o caderno a sua frente e falou pesarosamente para a criança que estava cansado e com as pernas doendo. A menina deu uma choramingada como se ainda quisesse sentar no colo do professor.

Alemanha novamente negou e emendou uma conversa com ela sobre brincadeiras e fotografias. A menina foi brincar com as outras crianças. (Diário de Campo – maio/2022)

Ainda que o professor tenha agido naturalmente, dando a entender que aquilo acontecia com frequência, percebi sua tensão corporal apenas pelo fato de a menina tentar sentar em seu colo. Durante todo o período em que estive realizando o trabalho de campo com a turma, foi o único momento em que notei alguma modificação na tranquilidade do professor.

A CEI Saturno é uma CEI pequena, com apenas 2 (duas) turmas no período diurno. Assim, enquanto eu observava o professor Alemanha no parque, também foi possível observar a professora Joana com sua turma.

Em dado momento, quando Alemanha tentava distrair uma menina para evitar que ela sentasse em seu colo, na outra extremidade do parque, Joana estava com outra menina de sua turma no colo, conversando normalmente com outras funcionárias. Ou seja, em um mesmo ninho, com crianças de mesma faixa etária e profissionais igualmente concursados/as, o ato de uma menina querer sentar-se no colo do adulto causou tensão no professor homem e naturalidade na professora mulher. Esta situação representa mais uma evidência intensa e incômoda que nos leva a considerar, de maneira otimista e incipiente, o movimento que sugere interpretar como sinônimo de desconstrução progressiva, no debate de gênero, o aumento do número de professores homens na Educação Infantil.

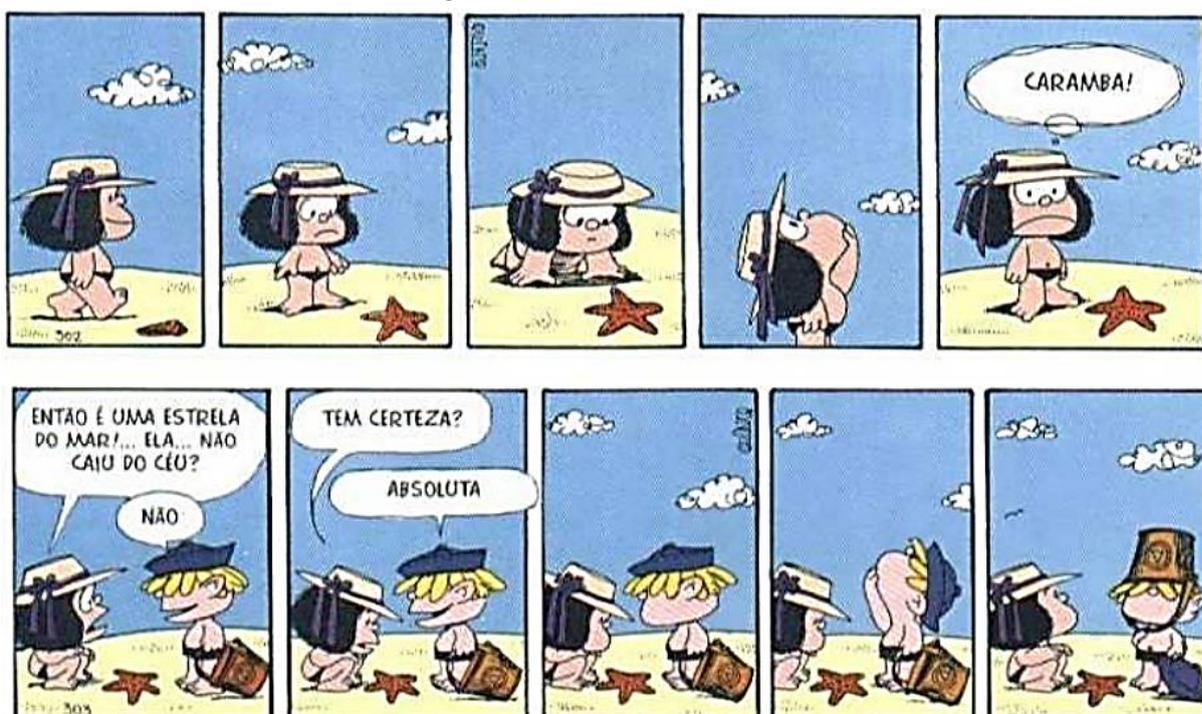
CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já [...]. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(José Saramago)

E se eu vim aqui pra ser... serei-o
Vida é barca de embarcar
até que todo caminho se dê no mar.
(Rafa Carvalho – All Mirante, Serei-o)

Imagem 10 – Mafalda e as estrelas.



Fonte: Quino (2003).

Após mergulhar na escrita, percorrer as páginas, ler, revisar, apagar, reorganizar, incluir novas ideias, descartar outras, recriar, reler e reescrever, chegamos ao momento em que se faz necessário findar o processo de pesquisa. Mas chegar ao mar e terminar a dissertação não significa concluir nosso estudo e nossas análises sobre gênero e Educação.

Nesse contexto reflexivo, direcionamos o foco para a essência desta dissertação, que visa compreender de maneira significativa a presença dos professores homens na Educação Infantil, destacando suas vivências e reflexões no

contexto educacional, à luz das perspectivas de gênero, das políticas públicas educacionais e do próprio trabalho docente enquanto campo de reflexão teórica. O objetivo de investigar a trajetória pessoal e profissional desses educadores em um ambiente preponderantemente feminino resultou em narrativas ricas e singulares, que proporcionaram uma visão detalhada do cotidiano vivenciado por eles.

Como bem destaca Benjamin (1994, p. 213), “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia”. Em consonância, as narrativas desses professores homens serviram de fio condutor desta pesquisa, espelhando o cenário e o cotidiano vivenciados por eles na Educação Infantil. Relatar vivências tão profundas e pessoais, como a sua constituição identitária, núcleo familiar, escolhas, perdas, angústias, relações estabelecidas, conquistas, formação, etc., nos auxiliaram a compreender como estes sujeitos se (re)constituem homens e professores. Cada indivíduo, ao traçar sua trajetória única de ingresso e permanência, revelou nuances acerca da presença do professor homem em um ambiente originalmente não pensado para eles.

A pesquisa expôs contextos complexos, desde as percepções da comunidade escolar até as interações com os bebês e as crianças e as estratégias adotadas pelos professores para superar eventuais estigmas e preconceitos. À medida que mergulhamos nas trajetórias dos educadores, tornou-se evidente que a presença masculina nesse ambiente desencadeia considerações sobre identidade de gênero, estereótipos arraigados e os desafios inerentes à desconstrução de paradigmas.

Para analisar os resultados de nossas reflexões, consideramos creches e pré-escolas como ninhos, local de cuidado a ser protegido, e os corpos masculinos adultos como estranhos (?) não esperados naqueles espaços, assim como ocorre com o grupo minoritário de professores homens. Sendo assim, esses docentes são vistos como estranhos que ameaçariam a eventual tranquilidade do ninho, afinal, estão em um ambiente historicamente associado ao feminino.

A creche e a pré-escola são espaços que reproduzem e intensificam as normativas de gênero. Nos jogos, nas brincadeiras, nas roupas e acessórios utilizados, na convivência com seus pares, nas permissões e negações, meninas e meninos interagem, questionam, refletem, compartilham vivências e reproduzem normas de gênero.

A metáfora do ninho, como cenário simbólico das creches e pré-escolas, ressalta não apenas a necessidade de proteção e cuidado, mas também a tensão

inerente à introdução de professores homens nesses locais. Os professores homens emergem como “estranhos” nesse ninho, perturbando a tranquilidade esperada, mas também desencadeando reflexões sobre as normativas de gênero presentes nas interações entre as crianças.

O baixo quantitativo de homens na docência da Educação Básica, sobretudo na Educação Infantil, está relacionado à dimensão do trabalho docente com bebês e crianças pequenas. Este pequeno número de professores homens funda-se na divisão sexual do trabalho e tem motivações histórico-culturais, representando um desafio importante a mudança de mentalidades e a desconstrução de barreiras culturais profundamente enraizadas.

Na Educação Infantil, a atribuição do/a professor/a de cuidar e educar é indissociável. O ato de cuidar é amplamente reconhecido na sociedade como uma aptidão feminina, algo instintivo, intuitivo e inerente às mulheres. O modo constitutivo de gênero sugere que há profissões compreendidas como masculinas e outras como femininas, criando a perspectiva de que haveria espaços masculinos e espaços femininos. A docência na Educação Infantil se apresenta, desde a sua constituição, como profissão essencialmente feminina e as creches e pré-escolas se confirmam como espaços femininos. Nessa perspectiva, a docência é equiparada à função desempenhada por mães e responsáveis mulheres, não havendo espaço, portanto, para a presença masculina.

No cerne desta investigação, emergiram questões cruciais sobre como as normas de gênero tradicionalmente associadas ao cuidado e à docência na Educação Infantil são desafiadas e reconstruídas pelos professores homens. Em vista disto, mesmo não havendo impedimento legal para a atuação de professores homens na Educação Infantil, há estranhamento, desconforto, e, por vezes, resistência por parte da comunidade escolar em aceitar a participação masculina nos cuidados de bebês e crianças pequenas.

Os homens, na maioria das vezes, estão afastados das ocupações de cuidado, seja na docência, na paternidade ou na saúde. O estranhamento do corpo masculino cuidando de corpos infantis se relaciona com a noção de masculinidade hegemônica, sendo impensável que homens realizem atividades de cuidados, como dar banho e trocar fraldas. Neste cenário, quando homens ingressam na Educação Infantil, eles são capazes de quebrar paradigmas e desnaturalizar.

A análise da legislação vigente, representada pelo Projeto de Lei n.º 1.174/19,

ilustra o embate entre normas institucionais e a necessidade de desconstrução de preconceitos arraigados. A imposição de restrições à atuação dos professores homens nos cuidados íntimos perpetua estereótipos prejudiciais que, por sua vez, impactam não apenas os professores homens, mas também as crianças e suas percepções de papéis de gênero desde tenra idade.

A maioria dos sujeitos afirmou que ser professor de Educação Infantil não era sua projeção profissional e, em alguns casos, tampouco a docência ou a área da Educação. A adesão ao magistério ocorreu em momentos distintos, mas sobressaiu o ingresso pelo interesse em ser servidor público e enxergarem na docência uma maior possibilidade de oferta de vagas.

Para ingressarem, serem aceitos e permanecerem na Educação Infantil, os professores homens transpassam um período de avaliação fictício, um período em que demonstram para a comunidade escolar que estão na função porque são profissionais qualificados para o cargo. Ainda assim, estão constantemente tensionados pela possibilidade de acusação de abuso físico ou sexual.

Portanto, os docentes homens enfrentam algumas singularidades em suas trajetórias profissionais uma vez que inevitavelmente o gênero atravessa sua atuação profissional. Em suas narrativas, foi possível visualizar o juízo de valor imputado àquela presença masculina pela comunidade escolar como um todo, equipe diretiva, equipe de apoio, equipe docente e famílias.

Embora os homens vivenciem situações de privilégio social desde a tenra idade e constituam suas identidades no trono do privilégio, os professores sujeitos da pesquisa, todos homens, vivenciaram situações de segregação no ambiente educacional. Ser docente, ao que se verificou, supostamente não se alinha com representações tradicionais de “masculinidade”. Entre essas situações, podemos citar: solicitação para mudança de bebê ou criança de turma, abaixo-assinado, acusação de abuso sexual, questionamentos sobre sua orientação sexual, indagações sobre sua moralidade, entre outros. Ademais, destaca-se que essas situações de estranhamento ou segregação não são capazes de retirar o privilégio desses homens em creches e pré-escolas, já que suas ações e falas provavelmente continuam a ter um peso dominante nesses espaços predominantemente femininos.

Ainda, é válido destacar o preconceito e os estigmas atribuídos aos professores homens, sendo vistos como sexualmente perversos e possíveis abusadores de bebês e crianças. O estranhamento de um adulto masculino cuidando

de corpos infantis partiu não apenas da família, mas também de outras/os profissionais que trabalhavam com os professores.

De fato, não é fácil questionar e romper com os modelos sociais hegemônicos e normas já estabelecidas, a mudança de perspectiva é um processo complexo e reflexivo que envolve reconhecer e confrontar privilégios. Quando homens adotam masculinidades alternativas às expectativas sociais de “ser homem” e optam por uma profissão fora do “masculino padrão”, como a docência na Educação Infantil, mesmo sem intenção, eles têm o potencial para romper paradigmas. Esta ressignificação de papéis sociais possibilita novas interações, agora atravessadas pela presença da exceção.

É notável que, mesmo sem intencionalidade, quando esses professores homens ingressam na Educação Infantil, eles não apenas contribuem para a diversidade de papéis de gênero na educação, mas também oferecem modelos alternativos de masculinidades para as crianças. A presença desses profissionais destaca a importância de reconhecer que homens, assim como mulheres, são corresponsáveis no processo educativo e de cuidado na primeira infância.

A experiência singular desses profissionais na Educação Infantil, marcada por momentos de segregação e questionamentos, destaca a necessidade urgente de revisitar e reformular as concepções de masculinidade na sociedade. Ainda que tímida, a presença de professores homens em instituições de Educação Infantil tem o condão de modificar a paisagem esperada: um local onde a família deixa bebês e crianças pequenas aos cuidados de mulheres adultas.

Quando os professores Alemanha, Argentina, Bolívia, Brasil, Canadá, Costa Rica, Cuba, Egito, Estados Unidos, França, Holanda, Hungria, Itália, Marrocos, México, Nepal, Nigéria, Quênia, Senegal, Tailândia, Venezuela, e tantos outros ingressam nas creches e pré-escolas, subvertem expectativas, desorganizam o esperado, desarticulam a ideia preconcebida de que o ato de cuidar é exclusivo das mulheres, questionam a limitação de atividades baseadas em estereótipos de gênero, evidenciam que homens também podem realizar atividades fora do âmbito corporativo, e explanam que uma função não é inferior simplesmente por ser executada por mulheres. Mesmo sem intenção, a presença deles provoca dúvidas, incita questionamentos, alimenta receios, desperta medos e gera desconfiança.

Mais do que compreender, é essencial realçar que os professores homens não são vítimas; eles são homens e apenas este fato já lhes concede privilégios e a

certeza de que podem estar em qualquer lugar, assim como de fato estão. Contudo, o estranhamento deste ingresso na Educação Infantil relaciona-se com o próprio machismo que permeia sua existência. O mesmo machismo que os favorece é o que exige deles uma masculinidade heteronormativa e estranha à escolha de uma profissão que envolva o cuidado de outrem, especialmente de bebês e crianças.

As experiências profissionais dos interlocutores da pesquisa são permeadas por tensões e reflexões sobre o próprio trabalho como educadores. A trajetória complexa dos professores homens na Educação Infantil não é apenas uma narrativa profissional, mas uma jornada intrinsecamente ligada ao seu ser humano, como destaca Freire (1993), ao afirmar que “não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem” (Freire, 1993, p. 79). Portanto, ao adentrar na Educação Infantil, o professor estabelece relações, promove mudanças, transforma e é transformado, experimenta, descobre, constitui-se, desconstitui-se e reconstitui-se.

É imperativo destacar que esta pesquisa se assume como inconclusiva não porque deixou de aventar respostas às questões suscitadas inicialmente, mas porque também sinaliza para a possibilidade de novas investigações. As narrativas dos professores e o arcabouço de pesquisa já existentes indicam haver camadas ainda não exploradas, questionamentos a serem aprofundados e complexidades a se desvendarem.

Como a vida, esta pesquisa flui além. Este trabalho se coloca como um convite à continuidade e à ampliação das vozes docentes, instigando pesquisadores a explorar novas facetas dessa temática. A reticência desta conclusão ecoa a necessidade de mais pesquisas, mais histórias a serem contadas e mais compreensão a ser alcançada. Esta pesquisa permanece sendo um trabalho não conclusivo e de reticências. Seguimos sem certezas absolutas, entendendo um pouco sobre estrelas do mar e sobre estrelas do céu. Continuaremos...

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil**: creche: atividades para crianças de 0 a 6 anos. São Paulo: Moderna, 1999.

ALESP. Projeto de Lei nº 1174, de 2019. **Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>>. Acesso em: 3 mar. 2022.

ANDRADE, Camila Damasceno de. Público, privado e dominação de gênero. **Captura Crítica**: direito, política, atualidade. Florianópolis, v. 7, n. 1, pp. 171-181, jan./dez., 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APEOESP. Salário Base PEB I e PEB II de 2022. Sindicato dos professores do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/salario-base/>>. Acesso em: 30 set. 2023.

ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. Tipos e fases da pesquisa. *In*: ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. **Pesquisa Educacional**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2010. pp. 27- 54.

ARENT, Marion. A crise do Macho. *In*: MATTOS, Flora Bojunga; ROSO, Adriane; WERBA, Graziela; STREY, Marlene Neves (Orgs.). **Gênero por escrito**: saúde, identidade e trabalho. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. pp. 121-122.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, (53), 2018:e185306

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, UFRGS, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

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

BEBÊS. Diretor Thomas Balmés. França, Europa Filmes, 2010. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=WyaG4npEyP8>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

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

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

BERNARDES, Carliene Freitas da Silva; GUIMARÃES, Selva Fonseca. Quando homens e mulheres assumem a direção: as diferenças de gênero na gestão escolar. **RPD**, Uberaba, v. 19, n. 40, p. 1-18, jan./abr. 2019.

BILLERBECK, Luana Márcia de Oliveira. **Subjetividades masculinas**: identidades dos homens que praticaram violência doméstica e familiar no contexto do Paraná. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

BLANCHET, Alain, GOTMAN, Anne. **A enquete e seus métodos**: a entrevista. Paris: Editions Nathan, 1992.

BONETTI, Alinne de Lima. **Não basta ser mulher, tem de ter coragem**: uma etnografia sobre gênero, poder, ativismo feminino popular e o campo político feminista de Recife- PE. 2007. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

BOZON, Michel. A sexualidade na construção tradicional da feminilidade e da masculinidade. *In*: BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, as creches e pré-escolas são apresentadas como espaços próprios para o exercício das infâncias, voltados para o comprometimento do bem-estar, pleno desenvolvimento de bebês e crianças. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, pp. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.10, n.1, p. 155-67, 2002.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, Guacira. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.153-72.

BUZZETTI, Dante; SILVA, Silvestre. Os berços da vida no mundo das aves. *In*: BUZZETTI, Dante; SILVA, Silvestre. **Berços da vida**: ninhos de aves brasileiras. São Paulo: Terceiro Nome, 2005. pp. 13-16.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 185-206, jul./dez. 1995.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1: 424, pp. 241-282, jan./abr., 2013.

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

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. Prefácio. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História da virilidade**: 1. A invenção da virilidade da antiguidade às luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. pp. 7-9.

COUTINHO, Rivanildo Monteiro. **O docente masculino de educação infantil na Amazônia**: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

CRUZ, Elisabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. *In*: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra Gouretti Unberhaum; MEDRADO, Benedito (Orgs.). **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998. p. 235-355.

EDUCA CAMPINAS. Unidades de Educação Infantil da rede. **Educa Campinas**, 2023. Disponível em: <https://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/vagas_infantil.php>. Acesso em: 21 de mar. 2023.

ELLIOT, Lígia Gomes; HILDENBRAND, Luci; BERENGER, Mercedes Moreira. Questionário. *In*: ELLIOT, Lígia Gomes (Org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa**: caminhos para construção e validação. Rio de Janeiro: Wak, 2012. pp. 25-67.

FARGE, Arlette. Virilidades populares. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História da virilidade**: 1. A invenção da virilidade da antiguidade às luzes. Petrópolis, RS: Vozes, 2013, p. 495-523.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 279-288, jan./jun., 2006.

FÁVARO, Jéssica Daniele; ROSSI, Célia Regina. “Vai ser um professor?!”: estranhamentos perante a figura do professor do sexo masculino na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 529-557, jul./dez., 2020.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação e Realidade**. Rio Grande do Sul, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan./jun., 2000.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(is) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1992

GASTALDO, Édison Luis; BRAGA, Adriana Andrade. Corporeidade, esporte e identidade masculina. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 875-893, set./dez. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 28-40.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009, p. 30-35.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, pp. 15-46, jul./dez. 1997.

HAROCHE, Claudine. Antropologias da virilidade: o medo da impotência. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História da virilidade**: 3. A virilidade em crise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 15-34.

HENTGES, Karine Jacques. **Homens na Educação Infantil**: o que pensam as diretoras sobre isso?. 2015. 160 f. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

HOUAISS. **Pequeno dicionário Houaiss da língua português**. São Paulo: Moderna, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2012. Disponível em:

<<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 5 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2007. Brasília, **INEP**, 2008. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2007.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2008. Brasília, **INEP**, 2009. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2008.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2009. Brasília, **INEP**, 2010. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2009.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2010. Brasília, **INEP**, 2011. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2010.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2011. Brasília, **INEP**, 2012. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2011.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2012. Brasília, **INEP**, 2013. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2012.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2013. Brasília, **INEP**, 2014. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2013.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2014. Brasília, **INEP**, 2015. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2014.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Brasília, **INEP**, 2016. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2015.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília, **INEP**, 2017. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2016.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Brasília, **INEP**, 2018. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2017.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília, **INEP**, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2018.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília, **INEP**, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília, **INEP**, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2020.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília, **INEP**, 2022a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2021.zip>. Acesso em: 5 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2021. Brasília: **INEP**, 2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 1 ago. 2023.

JABLONKA, Ivan. A infância ou a “viagem rumo à virilidade”. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História da virilidade**: 2. O triunfo da virilidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. pp. 37-73.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília: UNB, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, pp. 481-498, jul./dez., 2013.

KRAMER, Sônia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, pp. 797-818, out., 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 131, pp. 423-454, maio/ago., 2007.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEITE, Soraia Ferreira. Barreiras invisíveis à ascensão de mulheres executivas. *In*: LEITE, Soraia Ferreira. **Mulher executiva**: um estudo de fatores limitantes à ascensão ao topo das hierarquias organizacionais. Dissertação (mestrado profissional MPGC) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo. 2022. 115f. pp. 46-61.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State University, v. 27, n. 109, set. 2019.

LOPES, Elsa Santana dos Santos. **presença masculina na creche**: estariam os homens fora do lugar?. 2014. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

LOPES, Ricardo Cortez; CAREGNATO, Célia Elizabete. O estranhamento e a desnaturalização por dentro: da educação autônoma para a educação autêntica. **Movimentação**. Dourados, v. 3, n. 5, pp. 56-74, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica: 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cecília; PINHO NETO, Valdemar. **The labor market consequences of maternity leave policies**: Evidence from Brazil. FGV, 2016.

MACIEL, Denis Cardoso. **Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil**: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto–SP. 2020. 226 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2020.

Michaelis. (2023). **Dicionário brasileiro de língua portuguesa (online)**. São Paulo, SP: Melhoramentos. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estranho>>. Acesso em: 11 nov. 2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. Relatório do 1º semestre de 2023 do Disque Direitos Humanos (Disque 100). Brasília, **MDHC**, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/disque100>>. Acesso em: 1 ago. 2023.

MISKOLCI, Richard. CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, pp. 725-747, set./dez., 2017.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência**: professores homens na Educação Infantil. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-sociologia. *In*: MORAES, Amaury Cesar (Org.). **Coleção explorando o ensino – sociologia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp. 45-62.

NASCIMENTO, Sara Diniz. Precarização do trabalho feminino: a realidade das mulheres no mundo do trabalho. **Revista de Políticas Públicas**, vol. Esp, 2016, pp. 339-346. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, Número Especial, p. 339-346, novembro de 2016.

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

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **Não tinham essa noção de que a gente trabalhava?**: A pesquisa histórica sobre o trabalho docente e considerações sobre o método. In: 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil, 2019, Recife. Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil. Recife: ANPUH/UFPE, 2019. v. 1. pp. 1-18.

PAOLETTI, Jo B. **Pink and blue**: telling the girls from the boys in America. United States of America: Indiana University Press, 2012.

PRIORE, Mary del. Pais de ontem: transformações da paternidade no século XIX. In: PRIORE, Mary del; AMANTINO, Márcia (Org.). **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2013. pp. 153-184.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Proposições**. Campinas, v. 7, n. 3, pp. 17-23, nov., 1996.

SANTOS, Willian Tito Maia. Modelos de masculinidade na percepção de jovens homens de baixa renda. **Barbarói**. Santa Cruz do Sul, n. 27, pp. 130-157, jul./dez. 2007.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 6, pp. 107-125, jul./dez., 1998.

SARMENTO, Manuel. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; TEIXEIRA, Rita (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. pp.137-179.

SCHWENGBER, Maria Simone; SILVEIRA, Catharina da Cunha. Paternidade em deslocamento: o caso do pai amigo e presente. **FACED**. Salvador, n. 19, pp. 91-101, jan./jun., 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. pp. 49-80.

SEGAL, Lynne. **Slow Motion**: changing masculinities, changing men. New York: Palgrave MacMillan, 2007.

SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. Construindo caminhos para a docência: prática pedagógica e masculinidades. **Fazendo Gênero 9**. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2010. http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277879577_ARQUIVO_fg9Silva,Alexandre_MasculinidadesePraticadocente_.pdf

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. pp. 73-102.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Creches em tempos de perdas de direitos! *In*: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia de. (Orgs.) **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. pp. 163-179.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 18, 2001/02. pp. 81-103

VIGARELLO, Georges. Introdução: a virilidade, da antiguidade à modernidade. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História da virilidade**: 1. A invenção da virilidade da antiguidade às luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-16.

WILLIAMS, Christine L. The glass escalator: hidden advantages for men in the "female" professions. **Social Problems**, v. 39, n. 3, pp. 253-267. ago. 1992

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Masculinidades e docência em creches do Município de Campinas–SP

Acadêmica-pesquisadora: Cíntia De Paula Borges Menezes

CAAE: 58748722.8.0000.0021

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulado “Masculinidades e docência em creches do Município de Campinas–SP”, desenvolvida pela pesquisadora Cíntia De Paula Borges Menezes. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias assinadas pela pesquisadora e participante; uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Justificativa e objetivos da pesquisa: Com a pesquisa, pretende-se fomentar novas discussões sobre a educação e gênero. O principal objetivo do estudo é discutir a relação de gênero na docência da Educação Infantil, compreendendo as especificidades sobre a docência de homens atuam em creches.

Procedimentos: Como contribuição a este estudo, você será convidado a responder oralmente questões abertas. A entrevista será gravada apenas para fins de transcrição das falas. Os dados da pesquisa serão armazenados em cópia digital no HD externo da pesquisadora pelo período de 5 anos. Findo o prazo, eles serão descartados.

Riscos e benefícios: A pesquisa não apresenta riscos previsíveis, mas caso o participante sentir desconforto, constrangimento ou gatilhos ao narrar episódios, será devidamente amparado pela pesquisadora. Também não há previsão de benefícios diretos ao participante, pois os resultados são de benefício para a comunidade científica como um todo.

Ressarcimento e indenização: O estudo será feito durante sua rotina, portanto a pesquisa não traz ônus aos participantes. Contudo, em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será ressarcido. A pesquisa não submete o participante a danos físicos e emocionais. Ademais, você terá a garantia do direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação brasileira. A participação é voluntária, não há perda ou ganho financeiro com a mesma. A pesquisa não

submete o participante a danos físicos e emocionais. Porém, havendo desconforto ou necessidade em decorrência da pesquisa, a pesquisadora se compromete a prestar atendimento psicológico enquanto perdurar as condições adversas.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado em momento algum.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Cíntia De Paula Borges Menezes – Telefone: (18)99717-4717, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS/CPTL, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Três Lagoas, endereço profissional: Av. Cap. Olinto Mancini, 1662 - Jardim Primavera, Três Lagoas - MS, 79600-080.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, eu, _____, **aceito participar:**

_____ Data: ____/____/____
(Assinatura do participante da pesquisa)

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste TCLE. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento à/ao participante da pesquisa. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado.

_____ Data: ____/____/2022
(Assinatura da pesquisadora)

Apêndice B – Formulário aplicado aos professores



Professores homens na Educação Infantil

Formulário referente à pesquisa: "Estranhos no ninho? Masculinidades e docência em creches no Município de Campinas/SP". Foi elaborado pela pós-graduanda Cíntia De Paula Borges Menezes.

Agradeço o aceite por participar da presente pesquisa. Inicialmente esclareço que todos os dados pessoais do declarante são para fins de controle e identificação da pesquisadora. Portanto, as respostas não serão divulgadas com o nome original, mas sim com pseudônimo. *

Ciente

É de livre consentimento que responder este questionário? *

Sim

Nome fictício (escolher o nome de um país para representá-lo na dissertação) *

Estado civil: *

Orientação sexual: *

Data de nascimento (idade) e local onde nasceu: *

Gênero: *

Orientação sexual: *

Estado civil: *

Possui filhos? Se sim, quantos? *

Nível de formação. Local e ano de formação: *
...

Nome da escola em que atua *

Desde quando é professor de Educação Infantil? *

Faixa etária com a qual já trabalhou e trabalha: *

Esta pesquisa será publicada em dissertação e artigos. Caso deseje receber link do que for produzido, deixe seu e-mail.

Apêndice C – Roteiro de entrevista: Professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

Masculinidades e docência em creches do Município de Campinas–SP

Acadêmica-pesquisadora: Cíntia De Paula Borges Menezes

1. Como é sua estrutura familiar?
2. Como foi sua infância? Do que (ou com o quê) você geralmente brincava? Praticava alguma atividade artística ou esportes?
1. Qual sua trajetória profissional?
2. Quando escolheu Pedagogia? Lembra o porquê?
3. Como foi sua escolha pela Educação Infantil?
4. Como foi sua formação continuada?
5. Quais suas percepções quando ingressou no ambiente escolar infantil?
6. Sentiu resistência quanto à sua presença?
7. Como se dá sua relação com equipe gestora, funcionários, crianças?
8. A questão de gênero surge nas suas práticas pedagógicas as crianças?
9. As crianças levantam questões relacionadas à sua presença? (Se bebês, isso é percebido por você de algum modo?)
10. Como ser professor homem de Educação Infantil te atravessa?
11. Qual sua pretensão profissional futura?
12. A creche/Pré-escola é um espaço feminino?

Apêndice D – Roteiro de entrevista: Equipe escolar

ROTEIRO DE ENTREVISTA – EQUIPE ESCOLAR

Masculinidades e docência em creches do Município de Campinas–SP

Acadêmica-pesquisadora: Cíntia De Paula Borges Menezes

1. Qual o seu nome? (Reforçamos que o anonimato será mantido e você não será identificada)
2. Quantos anos você tem?
3. Qual sua função na creche?
4. Já trabalhou com outros professores homens na Educação?
5. Como é para você trabalhar com homens?
6. O que você acha de professores homens atuando junto à crianças e bebês?
7. Tem alguma coisa que o professor não deve fazer ou é prudente que não faça?
8. Para você, existe profissões masculinas e femininas?

Apêndice D – Questionário: Famílias

QUESTIONÁRIO – FAMÍLIAS

Masculinidades e docência em creches do Município de Campinas–SP Acadêmica-pesquisadora: Cíntia De Paula Borges Menezes

Formulário - FAMÍLIAS

Formulário referente à pesquisa: "Estranhos no ninho? Masculinidades e docência em creches no Município de Campinas/SP". Foi elaborado pela pós-graduanda Cíntia De Paula Borges Menezes. Este formulário é destinado às famílias de bebês e crianças que tem um professor homem como responsável pela turma.

Agradeço o aceite por participar da presente pesquisa. Inicialmente esclareço que todos os dados pessoais do declarante são para fins de controle e identificação da pesquisadora. Portanto, as respostas não serão divulgadas com o nome original, mas sim com pseudônimo.

Ciente

É de livre consentimento que responde este questionário?

Sim, aceito participar.

Quantos anos você tem? *

Estudou até qual série/ano? *

Qual sua relação/parentesco com a criança que tem um professor homem? *

Quando você pensa em Educação Infantil (AG1, AG2 e AG3), como você imagina que será o adulto que trabalhará com as crianças? *

Você tem preferência que sua criança tenha professores/as: *

Homens

Mulheres

Indiferente

Prefiro não responder

O que você sentiu quando soube que o professor da criança seria homem? *

Como é a relação da criança com o professor? *

Como é a SUA relação com o professor da criança? *

O fato de o professor ser casado interfere na relação com as crianças ou em como você o vê? *

E o fato dele ter filhos? Você acha que isso torna o trabalho dele melhor ou, de algum modo, te deixa mais tranquilo/a?

Você deseja acrescentar mais alguma coisa? Reforçamos novamente que sua identidade em nenhum momento será divulgada. O anonimato é garantido. *

Apêndice F – Quadro 5: Levantamento bibliográfico: teses e dissertações (2000-2022).

Quadro 5 – Levantamento bibliográfico: teses e dissertações (2000-2022).

1.	AGUIAR JÚNIOR, Josué Durval. Professores de bebês : elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
2.	ALVES, Benedita Francisca. A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil : uma questão de gênero?. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza. Fortaleza, 2012.
3.	ARAÚJO, Janaina Rodrigues. Relações de gênero na Educação Infantil : um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
4.	BAHIA, Rodrigo Zola. Sexismo às avessas? Professores homens na educação infantil na rede pública municipal de educação de Belo Horizonte. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
5.	BAHLS, Diego Paiva. Gênero e docência na Educação Infantil : produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores. 2021. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
6.	BARBOZA, Iristeu Gomes. Docência masculina na Educação Infantil : concepções de gestores e de gestoras escolares. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado profissional em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.
7.	BONIFÁCIO, Gabriel Hengstemberg. A profissionalização do docente masculino da educação infantil . 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.
8.	CARVALHO, Ana Márcia de Oliveira. Vozes masculinas no cotidiano escolar : desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schütz. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.
9.	CASTRO, Fernanda Francielle de. O giz cor-de-rosa e as questões de gênero : os desafios de professores frente a feminização do magistério. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e de Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.
10.	COUTINHO, Rivanildo Monteiro. O docente masculino de educação infantil na Amazônia : como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.
11.	FÁVARO, Jessica Daniele. Professores homens : suas trajetórias na Educação Infantil. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020.

12.	FERREIRA, Eduardo Alberto. A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.
13.	FERREIRA, Luan Angelino. O gênero da Pedagogia e a atuação de professores homens na Educação Infantil da microrregião de Andradina–SP. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.
14.	FERREIRA, Waldinei do Nascimento. As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
15.	GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.
16.	HENTGES, Karine Jacques. Homens na Educação Infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?. 2015. 160 f. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.
17.	LOPES, Elsa Santana dos Santos. A presença masculina na creche: estariam os homens fora do lugar?. 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.
18.	MACIEL, Denis Cardoso. Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto–SP. 2020. 226 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2020.
19.	MENDONÇA, Michelle Mariano. Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação Infantil: alguns elementos para compreensão. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
20.	MONTEIRO, Mariana Kubilius. Trajetórias na docência: professores homens na Educação Infantil. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
21.	MORENO, Rodrigo Ruan Merat. Professores homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.
22.	NUNES, Patrícia Gouvêa. Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde/GO. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.
23.	OLIVEIRA, Adriana Cristina de. Marcas da docência masculina na educação infantil: experiência, identidade e cotidiano. 2019. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.
24.	OLIVEIRA, Livia Machado. Redesenhando estereótipos: concepções e práticas de docentes homens na Educação Infantil. 2019, 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

25.	PAULA, Adeilson de. O docente na Educação Infantil: professor ou professora? . 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.
26.	PEREIRA, Maria Artete Bastos. Professor homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade . 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.
27.	RAMOS, Clemerson Elder Trindade. Quem tem medo do lobo mau?: inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil . 2020. 379 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.
28.	RAMOS, Joaquim. Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte . 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
29.	ROSA, Fábio José Paz da. O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor - homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil . 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.
30.	SANTOS, Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira. Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na Educação Infantil . 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2020.
31.	SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche . 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
32.	SILVA JÚNIOR, João Raimundo dos Santos. A docência masculina na Educação Infantil em Manaus: representações de pais, mães e professores . 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
33.	SILVA, Bruno Leonardo Bezerra da. A presença de homens docentes na educação infantil: lugares (des)ocupados . 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
34.	SILVA, Marciano Antônio da. Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto . 2020. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, 2020.
35.	SILVA, Peterson Rigato da. Não sou pai, nem tio, sou Professor! A docência masculina na educação infantil . 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
36.	SOUSA, Fernando Santos. A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na alfabetização . 2017. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

- | |
|--|
| 37. SOUSA, José Edilmar de. Por acaso existem homens professores de educação infantil? : um estudo de casos múltiplos em representações sociais. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. |
| 38. SOUZA, Eliana Batista. Quebrando tabus e educando a infância : a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. |
| 39. SOUZA, Mára Isis de. Homem como professor de creche : sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais. 2010. 247 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. |
| 40. TEODORO, Luciano Goncalves. O trabalho docente na educação infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista . 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015. |

Fonte: BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, elaborado pela autora (2022).

Apêndice G – Quadro 6: Lista cronológica e esquemática das pesquisas de Pós-graduação sobre professores homens na Educação Infantil.

Quadro 6 – Lista cronológica e esquemática das pesquisas nível de Pós-graduação sobre professores homens na Educação Infantil.

Título	Autor/a	Metodologia	Lócus	Tipo	Área	Instituição	Ano
Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche.	Deborah Thomé Sayão	- entrevista - etnografia	Florianópolis/SC	Tese	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina	2005
Relações de gênero na Educação Infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência.	Janaina Rodrigues Araújo	- entrevista	Belo Horizonte/MG	Dissertação	Psicologia	Universidade Federal de Minas Gerais	2006
Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais.	Mára Isis de Souza	- entrevista - caderno de campo	Ribeirão Preto-SP	Dissertação	Psicologia	Universidade de São Paulo	2010
Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte.	Joaquim Ramos	- entrevista - grupo focal	Belo Horizonte/MG	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2011
Por acaso existem homens professores de educação infantil?: um estudo de casos múltiplos em representações sociais.	José Edilmar de Sousa	- análise documental - entrevista - pesquisa de campo	Fortaleza/CE	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Ceará	2011
A experiência vivida de professores do sexo masculino na educação infantil: uma questão de gênero?.	Benedita Francisca Alves	- entrevista	Fortaleza/CE	Dissertação	Psicologia	Universidade de Fortaleza	2012

O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor - homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil.	Fábio José Paz da Rosa	- análise documental	<i>Não se aplica</i>	Dissertação	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2012
Professor homem na Educação Infantil: a construção de uma identidade.	Maria Artete Bastos Pereira	- entrevista	Guarulhos-SP	Dissertação	Educação	Universidade Federal de São Paulo	2012
Docência e gênero: um estudo sobre o professor homem na educação infantil da rede municipal de ensino de Rio Verde/GO.	Patrícia Gouvêa Nunes	- análise documental - diário de campo - entrevista - questionário	Rio Verde/GO	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2013
O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente a feminização do magistério.	Fernanda Francielle de Castro	- entrevista - questionário	São Paulo-SP	Dissertação	Educação	Universidade Metodista de São Paulo	2014
Trajatórias na docência: professores homens na Educação Infantil.	Mariana Kubilius Monteiro	- entrevista	Campinas-SP	Dissertação	Educação Física	Universidade Estadual de Campinas	2014
Não sou pai, nem tio, sou Professor! A docência masculina na educação infantil.	Peterson Rigato da Silva	- entrevista - etnografia	Piracicaba-SP Roma/Itália	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Campinas	2014
Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da Educação Infantil.	Wagner Luiz Tavares Gomides	- entrevista	Viçosa/MG	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Viçosa	2014
Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz.	Ana Márcia de Oliveira Carvalho	- entrevista - questionário	Interior do Estado de São Paulo	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2015

A presença de homens docentes na educação infantil: lugares (des)ocupados.	Bruno Leonardo Bezerra da Silva	- entrevista	Natal/RN	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2015
A presença masculina na creche: estariam os homens fora do lugar?.	Elsa Santana dos Santos Lopes	- entrevista	Santo André-SP	Tese	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015
Homens na Educação Infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?.	Karine Jacques Hentges	- entrevista	Pelotas/RS	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Pelotas	2015
O trabalho docente na educação infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista.	Luciano Gonçalves Teodoro	- entrevista	Interior do Estado de São Paulo	Dissertação	Educação	Centro Universitário Moura Lacerda	2015
Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação Infantil: alguns elementos para compreensão.	Michelle Mariano Mendonça	- análise documental - entrevista	São Paulo-SP	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016
A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ ingressante na Educação Infantil e na alfabetização.	Fernando Santos Sousa	- entrevista	Distrito Federal	Dissertação	Educação	Universidade de Brasília	2017
Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil.	José Durval Aguiar Júnior	- análise documental - questionário	São Paulo-SP	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2017
Professores homens na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias.	Rodrigo Ruan Merat Moreno	- entrevista	Rio de Janeiro/RJ	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2017

As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte.	Waldinei do Nascimento Ferreira	- entrevista - questionário	Belo Horizonte/MG	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	2017
Quebrando tabus e educando a infância: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte.	Eliana Batista Souza	- entrevista	Belo Horizonte/MG	Dissertação	Educação	Universidade do Estado de Minas Gerais	2018
Marcas da docência masculina na educação infantil: experiência, identidade e cotidiano.	Adriana Cristina de Oliveira	- entrevista	Municípios do Sul de Minas Gerais	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Lavras	2019
A profissionalização do docente masculino da educação infantil.	Gabriel Hengsternberg Bonifácio	- revisão bibliográfica	<i>Não se aplica</i>	Dissertação	Educação	Universidade Federal de São Carlos	2019
Redesenhando estereótipos: concepções e práticas de docentes homens na Educação Infantil.	Lívia Machado Oliveira	- questionário	Municípios do Estado Rio de Janeiro	Dissertação	Educação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2019
O gênero da Pedagogia e a atuação de professores homens na Educação Infantil da microrregião de Andradina-SP.	Luan Angelino Ferreira	- questionário	Andradina-SP	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2019
O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA.	Rivanildo Monteiro Coutinho	- entrevista	Oriximiná/PA	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Oeste do Pará	2019
Quem tem medo do lobo mau?: inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil.	Clemerson Elder Trindade Ramos	- entrevista - questionário	Goiânia/GO	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2020

Ampliando a perspectiva sobre professores homens na Educação Infantil: a caracterização desta realidade em São José do Rio Preto–SP.	Denis Cardoso Maciel	- diário de campo - entrevista - questionário	Interior do Estado de São Paulo	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2020
A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas.	Eduardo Alberto Ferreira	- entrevista - grupo focal	Interior do Estado de São Paulo	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2020
Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na Educação Infantil.	Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos	- entrevista	Campinas–SP	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Campinas	2020
Docência masculina na Educação Infantil: concepções de gestores e de gestoras escolares.	Iristeu Gomes Barboza	- entrevista	São Caetano do Sul/MG	Dissertação	Educação	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	2020
Professores homens: suas trajetórias na Educação Infantil.	Jessica Daniele Fávaro	- entrevista - questionário - roda de conversa	Interior do Estado de São Paulo	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2020
Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto.	Marciano Antônio da Silva	- entrevista - pesquisa de campo	Municípios do Agreste de Pernambuco	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Pernambuco	2020
Sexismo às avessas? Professores homens na educação infantil na rede pública municipal de educação de Belo Horizonte.	Rodrigo Zola Bahia	- entrevista	Belo Horizonte/MG	Dissertação	Educação	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	2020
O docente na Educação Infantil: professor ou professora?	Adeilson de Paula	- questionário	Municípios do Estado Rio de Janeiro	Dissertação	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2021

Gênero e docência na Educação Infantil: produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores.	Diego Paiva Bahls	- análise documental - revisão bibliográfica	<i>Não se aplica</i>	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Paraná	2021
A docência masculina na Educação Infantil em Manaus: representações de pais, mães e professores.	João Raimundo dos Santos Silva Júnior	- entrevista - questionário	Manaus/AM	Tese	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2021

Fonte: A autora (2022).

ANEXOS

Anexo A – Projeto de Lei n.º 1.174, de 2019, ALESP.

PROJETO DE LEI Nº 1174, DE 2019

Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º - Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Artigo 2º - As atividades pedagógicas e aquelas que não impliquem cuidado íntimo com as crianças poderão ser desempenhadas por profissionais de ambos os sexos.

Artigo 3º -. Os profissionais do sexo masculino que, na data da publicação desta lei, forem responsáveis pelos cuidados íntimos com as crianças serão reaproveitados em outras atividades compatíveis com o cargo que ocupam, sem sofrer prejuízos em sua remuneração.

Artigo 4º - No Ensino Fundamental I, quando necessitarem de auxílio para usar o banheiro, as crianças serão acompanhadas exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

Artigo 5º - O disposto nesta lei também se aplica aos cuidadores das crianças com necessidades especiais.

Artigo 6º - Esta lei entra em vigor na data da publicação.

JUSTIFICATIVA

Em outubro do ano corrente, a primeira subscritora da presente propositura recebeu mensagem de uma mãe, noticiando que, em Araçatuba, por força de lei municipal, homens haviam sido admitidos em concurso, para tratar dos cuidados íntimos com crianças nas instituições públicas de ensino infantil.

Na mensagem, a mãe se dizia insegura para trabalhar e solicitava auxílio, por temer ser sua criança vítima de algum tipo de abuso sexual.

Em uma breve consulta, foi possível constatar que a munícipe estava a falar da Lei Complementar 260/17, que criou o cargo de agente escolar, com funções amplas, incluindo algumas referentes aos cuidados íntimos com os alunos.

Em busca na imprensa, constatou-se que o desconforto não se restringia a uma única mãe, tendo a Deputada, que recebeu o e-mail, abordado o tema em Plenário, aduzindo que o Prefeito poderia tentar redistribuir as funções, de forma a tirar os homens de atividades como banhos, troca de fraldas, atribuindo-lhes as demais missões previstas na lei.

Muitas são as notícias locais, evidenciando o inconformismo da população com a situação. Confirma-se em: <https://www.hojemais.com.br/aracatuba/noticia/politica/maes-protestam-contrahomens-dando-banho-em-bebes-em-creches>

Ocorre que municípios de outras Cidades do Estado de São Paulo fizeram contato com a Parlamentar, evidenciando que a situação não seria exclusividade de Araçatuba, sendo certo que nova busca na Imprensa mostrou que, já há alguns anos, o tema incomoda muitas famílias paulistas. Confirma-se em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/03/1602955-homens-em-creches-causam-revolta-dos-pais-no-interior-de-sp.shtml>; e em: <http://g1.globo.com-SP/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/03/pais-criticam-contratacao-de-homens-nas-escolas-infantis-de-barretos-sp.html>

A Parlamentar buscou a opinião das demais colegas que assinam este Projeto e, juntas, entenderam ser necessário elaborar uma lei para garantir a tranquilidade desejada por toda família que deixa sua criança em uma instituição de ensino, pública ou privada.

Daí nasce a iniciativa de reservar algumas atividades a profissionais do sexo feminino, destacando-se que o rol de atribuições previstas na lei municipal que suscitou a polêmica é extenso o suficiente para que todos os funcionários tenham muito trabalho.

Com efeito, a fim de evidenciar que a lei que ora se propõe não causará transtorno às autoridades locais, listam-se as funções constantes do cargo de agente escolar, instituído pela lei do município

de Araçatuba:

"a) desenvolver atividades voltadas à organização escolar nos momentos em que não estiver em atividades com os alunos;

b) auxiliar no atendimento à comunidade escolar nos momentos em que não estiver em atividades com os alunos;

c) executar trabalhos de digitação e reprografia das áreas administrativa e pedagógica nos momentos em que não estiver em atividades com os alunos;

d) separar e proceder a entrega de materiais pedagógicos conforme solicitação dos professores/coordenação/direção;

e) controlar a movimentação de alunos no recinto da escola, em suas imediações e na entrada e saída da unidade escolar, zelando pela segurança e orientando-os quanto às normas de comportamento;

f) acompanhar e orientar os alunos nos horários de intervalos de aula;

g) orientar e acompanhar os alunos em atividades ao ar livre e extraclases;

h) zelar pela segurança dos alunos, cuidando para que não se envolvam em situações perigosas;

i) inspecionar comportamento dos alunos no ambiente escolar e durante o transporte, cuidando e zelando pela segurança destes;

j) controlar entrada e saída dos alunos no transporte, conferindo quantidade de alunos presentes;

k) desenvolver atividades que estimulem a aquisição de hábitos de higiene e saúde pelos alunos;

l) dar banho nos bebês, nas crianças de período integral, nas crianças com necessidades especiais e, quando necessário, nas demais crianças da unidade escolar;

m) acompanhar, orientar e completar o banho das crianças que, por serem autônomas, já o fazem sem a participação de um adulto;

n) trocar fraldas e roupas das crianças que necessitarem;

o) executar, orientar e acompanhar a troca de roupas pelas crianças, estimulando para que, gradativamente, elas conquistem autonomia e passem a realizar essas atividades sozinhas;

p) incentivar e auxiliar, quando necessário, a criança a ingerir os diversos alimentos oferecidos no cardápio da unidade escolar, respeitando seu ritmo e paladar;

q) desenvolver atividades que estimulem a aquisição de hábitos alimentares adequados pelas

crianças;

r) zelar pela organização nos momentos de refeições dos alunos;

s) orientar e acompanhar a escovação de dentes das crianças;

t) acompanhar o sono/repouso das crianças, permanecendo, pelo menos um agente escolar, em vigília, durante todo o período do sono/repouso;

u) auxiliar o professor da classe com matrícula de aluno com deficiência acentuada (física, visual ou múltipla), para que o educando consiga participar das atividades desenvolvidas pelo professor titular, em sala de aula ou fora dela;

v) cuidar da higiene pessoal do aluno com deficiência acentuada, ou seja, trocas de fraldas e roupas, banhos, limpeza de sialorréia e de outras excreções/secreções, quantas vezes forem necessárias;

w) oferecer e acompanhar a alimentação do aluno com deficiência acentuada, de acordo com orientações;

x) auxiliar na locomoção do aluno com deficiência acentuada e demais atividades motoras;

y) realizar as orientações e procedimentos recebidos dos profissionais que atendem ao aluno com deficiência acentuada;

z) executar tarefas delegadas pelo diretor da unidade escolar, no âmbito de sua área de atuação;

aa) executar os serviços com desempenho, zelo e presteza;

bb) participar de cursos de formação contínua em serviço e de outros relacionados a sua área de atuação;

cc) zelar e conservar todos os equipamentos e bens públicos que estiverem sob o domínio de sua área de atuação;

dd) apoiar o diretor da UE na identificação dos reparos necessários nos ambientes escolares e nas providências cabíveis para a devida manutenção imediata;

ee) controlar o patrimônio juntamente com o diretor da UE;

ff) cumprir as determinações superiores, representando, imediatamente e por escrito, quando forem manifestamente ilegais;

gg) executar serviços afins." (<https://leismunicipais.com.br/a-SP/a/aracatuba/lei-complementar/2017/26/260/lei-complementar-n-260-2017-cria-o-cargo-de-agente-escolar-no-quadro-de-pessoal-da-prefeitura-municipal-de-aracatuba-instituido-pela-lei-complementar-n-87->

01-altera-e-acrescenta-dispositivos-a-lei-complementar-n-204-09).

Nota-se que, das dezenas de funções acima listadas, apenas algumas poucas ficariam restritas a profissionais do sexo feminino. Para restar mais visível, as atribuições passíveis de serem realizadas por homens foram grifadas.

Reservar atividades como banho, troca de fralda, troca de roupa e acompanhamento em banheiro a profissionais do sexo feminino não constitui discriminação.

A lei ora proposta não implica dizer que todos os homens são abusadores. Muito ao contrário, sabe-se que há homens e também mulheres abusadoras, sendo certo que os abusos não se restringem ao âmbito sexual. No entanto, até em virtude de os abusos praticados por homens terem efeitos mais danosos, em regra, os registros de estupros de vulneráveis mostram autores do sexo masculino.

Com efeito, o Termo de Cooperação da Secretaria da Segurança Pública e da Secretaria da Educação, relativamente ao Projeto Conhecer para Prevenir, mostra que mais de 90% dos autores dos crimes sexuais notificados são homens (cópia do termo, compilando dados referentes a 2017, instrui a presente propositura).

Além dos dados estatísticos dos órgãos de repressão, psiquiatras que se dedicam ao estudo do perfil do agressor sexual de crianças afirmam, categoricamente, que em regra os agressores são homens. (Antonio Pádua Serafim, Fabiane Saffi, Sérgio Paulo Rigonatti, Ilana Casoy e Daniel Martins de Barros. Revista de Psiquiatria Clínica, v. 36, n. 3, São Paulo, 2009. Perfil Psicológico e comportamental de agressores sexuais de crianças, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832009000300004).

Diante desse contexto, tem-se que a lei que ora se propõe não condena os homens antecipadamente, apenas impõe medidas preventivas, objetivando evitar riscos às crianças, bem como aos próprios profissionais, pois o medo das famílias pode ensejar mal entendidos e acusações infundadas.

Sim, a lei que se roga a esta Casa aprovar protege as crianças e também profissionais do sexo masculino, que serão retirados de situações que podem gerar alguma dúvida acerca da prática de atos, passíveis de serem caracterizados como estupro de vulnerável.

A esse respeito, imperioso consignar que, em 2009, a legislação penal que trata dos crimes contra a dignidade sexual sofreu intensa modificação, sendo certo que quaisquer atos

tomados como libidinosos podem caracterizar estupro de vulnerável, com penas da ordem de 8 a 15 anos de reclusão. Passar a mão na vagina de uma criança dá margem a tal punição. Indaga-se: "como um agente vai dar banho em uma menininha sem lavar (com a própria mão) sua pequena vagina?". Mais: "como garantir que a família não vá interpretar esse ato corriqueiro como um abuso, diante do relato da filha?". Resta evidente que a lei ora proposta constitui medida de proteção também para os profissionais do sexo masculino! A partir de sua aprovação, o profissional do sexo masculino poderá se negar a desempenhar atividades relacionadas aos cuidados íntimos com as crianças.

Na redação proposta, evitou-se fazer referência à denominação "agente", pois as várias Cidades do Estado de São Paulo adotam nomenclaturas diversas. A Lei Complementar 399/19, por exemplo, recentemente publicada em Barretos, atribui as funções acima listadas aos "Auxiliares de Cuidados Diários". Desse modo, fez-se menção direta às atividades de exclusividade do sexo feminino.

É bem verdade que os muitos estudos referentes ao estupro de vulneráveis revelam que, infelizmente, a maior parte dos crimes ocorre no seio familiar da vítima, de forma que se poderia alegar ser a norma ora proposta hipócrita, por não proteger a criança do risco existente em casa.

Muito embora se compreenda a objeção, o fato de, eventualmente, a criança vivenciar risco no ambiente familiar não justifica submetê-la a risco também no ambiente escolar! Cumpre aos poderes constituídos trabalhar para preservar, ao máximo, o bem maior da nação: justamente as crianças!

Ademais, impossível esquecer o célebre caso da "Escola Base", em que uma criança, ao que tudo indica, sofria abusos em casa e, a fim de proteger o verdadeiro autor dos crimes, os atos foram atribuídos aos responsáveis pela educação. Quando a verdade surgiu, a escolinha já estava acabada.

Houvesse bom senso, a presente lei seria desnecessária. Mas como as autoridades insistem em não circunscrever as incumbências masculinas, imperioso criar uma norma nesse sentido, consignando-se, desde já, que este projeto deve tramitar em regime de urgência, pois a situação se revela urgente!

As autoridades que insistem em manter homens nas atividades que, nesta oportunidade, pretende-se limitar às mulheres, aduzem que sempre houve o pleito de dividir as tarefas de cuidado com as crianças, entre homens e mulheres. Ao ver dessas

autoridades, uma norma como a que se apresenta seria um “retrocesso”, ensejando discriminação também contra as mulheres, que voltariam a ser vistas como profissionais de “cuidado”.

Em resumo, acusam o presente projeto de ser, a um só tempo, discriminatório com os homens e discriminatório com as mulheres.

Responde-se a tal acusação, asseverando que o pleito de divisão de tarefas diz com as atividades familiares. As mulheres sempre lutaram (e lutam) para que seus parceiros também se responsabilizassem pelos afazeres domésticos e pelos cuidados com os próprios filhos. Não se pode, automaticamente, transportar essa discussão para o âmbito escolar!

Quando a mãe pede que seu parceiro ajude com as crianças, ela está querendo que o pai se responsabilize, não qualquer outro homem. Parece lógico! Aliás, muitas mulheres ouvidas pela Imprensa foram categóricas ao dizer que ensinam suas crianças a não deixar homens as tocarem e, agora, a escola contrata homens para lhes banhar!

O argumento de que homens também são pediatras não pode diminuir a importância da lei que ora se propõe. Isso porque, em regra, os pediatras cuidam das crianças ao lado de seus genitores e, na escola, as crianças são deixadas aos cuidados desacompanhados dos profissionais contratados. Ademais, o trabalho do pediatra não necessariamente envolve contato íntimo. Quanto aos enfermeiros, estes são treinados especificamente para as atividades que desempenham.

Fato é que ainda que se entenda que a norma ora proposta tem algum conteúdo discriminatório, o intuito de proteger as crianças, que devem ser nossa prioridade, justifica enfrentar resistências..

Em outras palavras, as subscritoras da presente refutam a ideia de que este projeto seria discriminatório para com quem quer que seja. Porém, preocupam-se menos com essa designação. Melhor estar entre os politicamente incorretos e proteger as crianças, do que figurar entre os politicamente corretos e tentar remediar depois do mal feito.

Foi justamente o fim de prevenir abusos contra as mulheres presas que ensejou a edição da Lei 12.121/09, obrigando todos os presídios femininos a alterar seus quadros, para ter apenas profissionais do sexo feminino. Ora, ninguém ousa falar em discriminação contra os homens, no caso das mulheres presas; por conseguinte, não há motivos para falar em discriminação, nesta oportunidade. As presas são adultas e têm capacidade para se manifestar e noticiar eventual abuso, crianças de tenra idade não têm.

Prevenir implica diminuir riscos. É isso que a propositura ora apresentada à Assembleia Legislativa de São Paulo busca fazer. Roga-se o apoio dos nobres pares para este fim.

Sala das Sessões, em 15/10/2019.

a) Janaina Paschoal – PSL

a) Leticia Aguiar – PSL

a) Valeria Bolsonaro – PSL