

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Matheus dos Santos Bativa

**QUEM SÃO OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?
SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE
AS RELAÇÕES DE TRABALHO E GÊNERO**

**Taubaté – SP
2024**

Matheus dos Santos Bativa

**QUEM SÃO OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?
SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE
AS RELAÇÕES DE TRABALHO E GÊNERO**

Pesquisa apresentada à banca de defesa, da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação - Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

**Taubaté – SP
2024**

Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi/UNITAU
Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI

B333q	<p>Bativa, Matheus dos Santos</p> <p>Quem são os professores da educação infantil? : significações de professores sobre as relações de trabalho e gênero / Matheus dos Santos Bativa. -- 2024. 216 f.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de Pesquisa e Pós-graduação, 2024. Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, Departamento de Pesquisa e Pós-graduação.</p> <p>1. Divisão sexual do trabalho. 2. Docência masculina. 3. Educação infantil. 4. Gênero. 5. Psicologia sócio-histórica. Universidade de Taubaté. Departamento de Pesquisa e Pós-graduação. II. Título.</p> <p>CDD- 373.2</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecário(a) Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

MATHEUS DOS SANTOS BATIVA

**QUEM SÃO OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?
SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE
AS RELAÇÕES DE TRABALHO E GÊNERO**

Dissertação apresentada à Banca da Universidade de Taubaté para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural
Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

Data: 19/03/2024

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza – Fundação Carlos Chagas

Assinatura _____

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico a todos que lutam por um ensino de qualidade na Educação Infantil

AGRADECIMENTOS

Em todo o trajeto percorrido neste mestrado e na construção desta dissertação muitas pessoas foram importantes, pois, como aprendi ao longo deste processo, pesquisa não se faz sozinho! Me faltam palavras de gratidão para expressar aquilo que sinto ao escrever estes agradecimentos.

Primeiramente, agradeço a minha família e as minhas amigas Bianca Rodrigues e Valéria Virgínia, que foram importantes no processo de me fazer acreditar em meus sonhos.

Agradeço ao meu namorado Jessé Prestes Monteiro, por sempre me apoiar e participar das minhas aulas e congressos mesmo quando estava cansado do trabalho.

A minha orientadora Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, por acreditar nas minhas “invencionices” e abraçar minha pesquisa.

Aos meus professores que, com carinho e paciência, me ensinaram sobre a arte de pesquisar e ser um pesquisador crítico.

Aos professores Cristovam da Silva Alves e Liliane Bordignon de Souza, por fazerem parte da banca de avaliação da minha pesquisa, por pacientemente e amorosamente fazerem os apontamentos necessários ao meu crescimento como pesquisador.

A minha amiga e parceira de mestrado Mayra Pereira Silva, por tantos momentos compartilhados e por todo o apoio nesta caminhada de pesquisa.

As minhas amigas Fernanda Montoya e Ana Cláudia Luengo, pela parceria e compartilhamentos por todo o percurso do Mestrado.

À jornalista Aline Galcino, pela ajuda e disponibilidade em me responder quando precisei.

Ao Paulo Magalhães, pela revisão final deste trabalho.

E, por fim, aos professores que colaboraram com a pesquisa e disponibilizaram seu precioso tempo para serem entrevistados.

A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta aponta o caminho para frente.

(Jostein Gaarder)

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado visa, a partir de uma abordagem de natureza qualitativa, aplicada e engajada, analisar as significações de professores homens acerca do machismo estrutural presente no processo de constituição de uma educação para a infância, bem como compreender a priorização desse trabalho direcionada ao gênero feminino. Constrói-se a partir da perspectiva da Psicologia Sócio-histórica com embasamento teórico em Lev Semionovitch Vigotski e nos pressupostos metodológicos do Materialismo Histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Para tanto, tem fundamentalmente a contribuição das categorias historicidade, contradição, significações, mediação, materialidade, totalidade e trabalho. A pesquisa se pauta a partir da seguinte pergunta: a partir das significações dos professores homens acerca do trabalho realizado na educação infantil, de que forma compreendem os impactos do machismo estrutural nas mediações constitutivas de uma escola para a infância? Por meio de entrevistas reflexivas como instrumento de produção de dados da pesquisa e da análise a partir dos núcleos de significação, pretende-se refletir sobre as significações produzidas por professores que se identificam com o gênero masculino acerca da feminização do trabalho docente imposto pelo machismo estrutural. O tema deste estudo se insere na linha de pesquisa denominada inclusão e diversidade sociocultural que compreende a área de Formação Docente para a Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Com isso, parte dos referenciais teóricos utilizados referem-se às discussões e análises feitas no grupo de estudos da Psicologia Sócio-histórica e no grupo de estudos sobre Pesquisa Colaborativa, ambos do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Ao final da pesquisa foi possível concluir que as relações de gênero, a partir da divisão sexual do trabalho, medeiam as relações estabelecidas nas escolas para a infância, tornando desafiador o ingresso e a permanência de profissionais do gênero masculino na Educação Infantil. Portanto, espera-se que a pesquisa realizada possa contribuir para se repensar as relações de gênero dentro do âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Divisão sexual do trabalho. Docência masculina. Educação infantil. Gênero. Psicologia Sócio-histórica.

ABSTRACT

This master's research aims, from a qualitative, applied and engaged approach, to analyze the meanings of male teachers regarding the structural machismo present in the process of establishing early childhood education, as well as understanding the prioritization of this work aimed at feminine gender. It is constructed from the perspective of Socio-historical Psychology with a theoretical basis in Lev Semionovitch Vygotski and the methodological assumptions of the Historical-dialectical Materialism of Karl Marx and Friedrich Engels. To this end, the categories historicity, contradiction, meanings, mediation, materiality, totality and work contribute. The research is based on the following question: based on the meanings of male teachers regarding the work carried out in early childhood education, how do they understand the impacts of structural machismo in the constitutive mediations of a childhood school? Through reflective interviews as an instrument for producing research data and analysis based on meaning scores, we intend to reflect on the meanings produced by teachers who identify with the male gender regarding the feminization of teaching work imposed by structural machismo . The theme of this study falls within the line of research called inclusion and sociocultural diversity that comprises the area of teacher training for basic education of the postgraduate professional master's program in education at the University of Taubaté. Therefore, part of the theoretical references used refer to the discussions and analyzes carried out in the study group on Socio-historical Psychology and in the study group on Collaborative Research, both of the Professional Master's in Education at UNITAU. It is concluded that gender relations based on the sexual division of labor mediate the relationships established in childhood schools, making it challenging for male professionals to enter and remain in Early Childhood Education. Therefore, it is hoped that the research carried out can contribute to rethinking gender relations within the school environment.

KEYWORDS: Sexual division of labor. Male teaching. Early childhood education. Gender. Social-Historical Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa	41
Quadro 2 - Resultados das pesquisas na plataforma dos periódicos da CAPES	68
Quadro 3 – Artigos utilizados no panorama	69
Quadro 4 – Pesquisa dos descritores relacionados ao tema feita no BDTD	73
Quadro 5 – Trabalhos utilizados no panorama	75
Quadro 6 – Construção dos Núcleos de Significação	124
Quadro 7 – Indicadores e Pré-Indicadores	163

LISTA DE SIGLAS

- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EI – Educação Infantil
- INEP - Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Leis de Diretrizes e Base da Educação
- MDH – Mestrado em Desenvolvimento Humano
- MHD – Materialismo Histórico-Dialético
- MPE – Mestrado Profissional em Educação
- PL – Projeto de Lei
- PSH – Psicologia Sócio-Histórica

SUMÁRIO

ÁGUAS PASSADAS NÃO MOVEM MOINHOS? APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	13
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 RELEVÂNCIA DO ESTUDO/ JUSTIFICATIVA	21
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	221
1.3 PROBLEMA	22
1.4 OBJETIVOS	22
1.4.1 Objetivo Geral	22
1.4.2 Objetivos Específicos	22
1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	23
2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	24
2.1.AS CATEGORIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE CONSTITUEM ESTA PESQUISA	26
2.1.1 Historicidade.....	27
2.1.2 Significações.....	29
2.1.3 Mediação	30
2.1.4 Materialidade	31
2.1.5 Contradição.....	32
2.1.6 Totalidade	35
2.1.7 Trabalho.....	35
2.2. PARTICIPANTES	40
2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	42
2.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	44
2.5. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	45

3 HISTORICIDADE E O NÓ QUE CONSTITUI A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRAS BRASILEIRAS	51
3.1 A CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ATUALIDADE E OS CAMINHOS QUE FORAM TRAÇADOS	53
3.1.1 O cenário político e as relações de gênero na educação infantil: um recorte da realidade.....	53
3.1.2 A professorinha! O gênero como construção do ideário docente para a infância ...	59
3.1.3 Como água e óleo - o macho e a educação das crianças	65
3.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS: O PANORAMA E PRÉVIAS DISCUSSÕES	67
3.2.1 Panorama de pesquisa no Portal da CAPES.....	67
3.2.2 Docência masculina e educação infantil e o panorama das pesquisas	70
3.2.3 As pesquisas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de dissertação do Mestrado Profissional em Educação (MPE) e do Mestrado em Desenvolvimento Humano (MDH)	73
3.2.4 Docência masculina e educação infantil: o que dizem as pesquisas correlatas?.....	76
3.3. O NÓ QUE NOS ATA	79
3.4. HISTORICIDADE E OS NÓS NA CONSTITUIÇÃO DAS MASCULINIDADES NO PARAÍSO BRASILEIRO	82
3.4.1 O nó e a historicidade das relações de raça e gênero na construção do paraíso chamado Brasil	82
3.4.2 E o vale do paraíba?.....	91
3.4.3 De Evas a Marias: qual o papel das relações de gênero na construção do Brasil?..	99
3.4.4 Os nós que se atam a escola.....	108
3.5. EDUCAÇÃO E AS MASCULINIDADES NÃO HEGEMÔNICAS	116
3.5.1 Os nós das masculinidades: as tensões e as relações com o patriarcado.....	116
3.5.2 Educação infantil e a construção de masculinidades não-hegemônicas.....	119
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	123

4.1 AS SIGNIFICAÇÕES QUE MEDEIAM A FALA: O QUE OS PROFESSORES QUEREM FALAR?	123
4.1.1 Para começar.....	123
4.1.2 Núcleo 1- Relações de gênero e trabalho na educação Infantil. “Nunca essa questão do meu gênero impactou nesta situação, eu que sempre me preservei em relação a isso...” (Prof Ronaldo)	125
4.1.3 Núcleo 2- A escola como lugar de inclusão e pertencimento: a representatividade de outras feminilidades e masculinidades. “... travestis, né, também o espaço delas é dentro da escola, não é fora! Não é para elas viverem isoladas da sociedade, por que a escola não pode ser um espaço?” (Professor Zion).....	130
4.1.4 Núcleo 3- Sexualidade e gênero na Educação Infantil: repensando masculinidades e feminilidades. “Aí, a menina pegou o carrinho e falou, ‘estou indo trabalhar’... Chegou o menino com a boneca e... ‘ olha aqui, o senhor pode tomar conta da minha filha, que a minha mulher acabou de sair para trabalhar e eu tenho que ir lá comprar leite’” (Professor Carlos).	134
4.1.5 Núcleo 4- Estágio comprobatório e validação: a permanência de homens na profissão docente. “Sabe, era muito assim, eu tinha que ficar me validando, eu fiquei tão exausto que eu quis sair...” (Professor Zion)	140
4.1.6 Núcleo 5- Valorização da profissionalização do trabalho docente na educação infantil. “Ser “tia” ou “tio” não é ser profissional da educação...” (Professor Ronaldo).....	143
4.1.7 Análise internúcleos - Sabores e dissabores na relação gênero e trabalho na educação infantil.....	146
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A- GOOGLE FORMS- INFORMAÇÕES PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	160
APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA REFLEXIVA	161
APÊNDICE C -CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA.....	162
APÊNDICE D – PRÉ-INDICADORES E INDICADORES	163
APÊNDICE E- PRODUTO TÉCNICO	203

ÁGUAS PASSADAS NÃO MOVEM MOINHOS? APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Há um ditado popular que diz “águas passadas não movem moinhos”; desconheço o autor, mas, enquanto escrevo e reflito sobre a minha escrita, lembro-me das aulas de Filosofia do Ensino Médio no momento em que a professora fala sobre a famosa frase de Heráclito “ninguém entra no mesmo rio uma segunda vez, pois quando isto acontece já não se é mais o mesmo. Assim como as águas que já serão outras”. Ao passo que escrevo essas frases para iniciar meu relato de vida, e percebo que uma é extensão da outra, penso: “será que é assim mesmo que a vida funciona?” Se águas passadas não movem moinhos, qual seria a finalidade e a importância da escrita de meu trajeto profissional? Por que construir um memorial?

Memorial é entendido como “aquilo que se faz lembrar, memorável” (Fernandes, 1997). A partir dessa explanação, construir um memorial sobre o meu trajeto profissional é trazer à memória aquilo que construiu a minha identidade docente.

André (2004, p. 285) corrobora essa reflexão ao relatar que o memorial “registra descobertas, mudanças na sua prática e na sua trajetória pessoal e profissional, expressa suas emoções, seus sucessos, suas dúvidas e vai, assim, construindo a sua identidade profissional”.

Segundo a mesma autora,

[...] ao narrar experiências recentes ou lembranças do passado, o professor não apenas as reconstrói num plano linguístico, mas em um plano metacognitivo, que pode dar à narrativa uma dimensão reflexiva, talvez a componente mais interessante do memorial (André, 2004, p. 285).

Por isso a construção do memorial é tão importante para a reflexão da prática docente e para a construção da identidade professoral que se relaciona não somente com a prática em sala de aula, mas também com a própria história pessoal de quem o escreve (André, 2004, p. 286).

A partir dessa pequena introdução iniciarei o pregresso que consiste na minha formação como professor e, nesse sentido, destacarei passagens da minha vida pessoal que, indubitavelmente, fazem parte dessa construção ao passo que a minha própria existência se funde com a minha profissionalidade, pois a identidade perpassa as relações entre os pares, contextos e processos (pessoais e/ou sociais) (Bronfenbrenner, 2011) e é por meio dessas relações que a identidade também se transforma (Dubar, 1997).

Na minha vida tudo se inicia a partir da minha família, a valorização da educação sempre fez parte das conversas entre meus pais juntamente aos meus irmãos e a mim. É oportuno

lembrar aqui que meus pais vieram de cidades do interior do Paraná para tentar melhorar de vida em Campos do Jordão, no estado de São Paulo e com muita dificuldade criaram seus filhos, pois nenhum deles sequer tinha concluído o Ensino Fundamental.

Nesse período passamos por muitas dificuldades financeiras e pessoais, mas, mesmo nesse momento caótico, minha mãe sempre nos incentivava a estudar: as palavras de mamãe ressoavam como “vocês precisam estudar, ser alguém na vida” ou “vocês só conseguirão um emprego melhor do que o meu se vocês estudarem”.

E foi por meio das palavras de mamãe, que podem ser vistas como tortas ou sem beleza, pois ela nunca teve a dicção perfeita e até mesmo faltava palavras em seu vocabulário para aquilo que ela queria expressar, que o meu amor pela educação nasceu.

É inegável que as falas de meus pais e a preocupação dos mesmos com a educação de seus filhos fizeram parte de toda a minha trajetória estudantil. Portanto, os professores que me deram aula se tornaram alvo de minha admiração, respeito e a figura que caracterizaria a transformação que a educação proporcionaria diante dos meus olhos.

Nessa conjuntura, por meio da brincadeira de escolinha, fui rendido à docência: lembrome de quando eu tinha 11 anos e foi nesse momento em que alfabetizei minha irmã, antes mesmo de ingressar nas séries de alfabetização, e naquele instante ver a minha irmãzinha ler e escrever sozinha me encheu da certeza de que seria professor.

Quando completo 12 anos começo a praticar Taekwondo, que conheço por meio de um trabalho voluntário, e me torno faixa preta aos 19 anos: é nessa ocasião que inicio minha jornada docente - ao me tornar faixa preta sou convidado a dar aula de Taekwondo.

A essa altura regresso para enfatizar meus primeiros passos como professor inserido no ambiente da arte marcial, pois foi nesse espaço que tive os primeiros contatos com a diversidade de alunos.

Ao aceitar o convite em ser professor de Taekwondo, inicio também os primeiros desafios em relação às turmas. Por não precisar de um curso na área da educação, nem mesmo de educação física, somente ser faixa preta é requisito para se tornar professor de Taekwondo, começo a refletir sobre minha prática como professor, indagações ligadas à prática de ensino permeavam minha mente, por exemplos, “qual a melhor maneira de preparar uma aula?”, “teria um jeito certo para ensinar Taekwondo?”.

É nesse contexto que inicio minhas práticas com alunos com deficiência - abro um espaço para relatar que eu formo a primeira aluna faixa preta com Síndrome de Down da cidade

de Campos do Jordão, e ministrei aulas para alunos no Espectro Autista (TEA) e alunos com Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

E é nesse mesmo período que ingresso no curso de Pedagogia, pois em minhas inquietudes eu sabia que somente a vivência prática das aulas de luta nas quais eu era aluno (Tardiff; Raymond, 2000) não seria o suficiente para a minha prática como professor de luta. Sim, faço parte daquela grande estatística do perfil de alunos que ingressam no curso de Pedagogia, sou o primeiro da minha família a iniciar um curso superior, ingresso na faculdade particular por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) e venho de uma família pobre (Gatti et al., 2019).

Mesmo cursando Pedagogia continuo a trabalhar como professor de Taekwondo, é por meio dessas aulas que eu começo a ter contato com as crianças pequenas, pois é nesse mesmo momento em que inicio as aulas para grupos de crianças entre 3 e 5 anos, que também começo o trabalho voluntário em conjunto com a casa de acolhimento institucional de Campos do Jordão com aulas de Taekwondo aos adolescentes abrigados durante os dois anos subsequentes.

Ao passo que este projeto começa a ter resultados, eu inicio um trabalho conjuntamente com o Fórum da cidade em um projeto com adolescentes que eram assistidos por esse órgão, mas que estavam inseridos em suas famílias.

Nesse sentido, as práticas e teorias pedagógicas que me eram ensinadas no curso de Pedagogia começam a formar a minha base para atuar nas diversidades que ocorriam no âmbito profissional e, a partir desse momento, o fazer pedagógico e sua teoria eram indissociáveis das minhas aulas de taekwondo.

Como já referido, ao mesmo tempo em que eu trabalhava como professor de taekwondo, eu graduava em Pedagogia, mas mesmo todas as teorias e práticas que eram a mim ensinadas no Ensino Superior não foram suficientes para me preparar para o que estava por vir, e meu primeiro embate na realidade material aconteceu mediante aos estágios obrigatórios.

Eu não sabia até aquele momento o quanto seria difícil ser pedagogo e a situação, então, começou a se desvelar sob meus olhos, e isso ocorreu quando no estágio de gestão, no qual eu estagiava em uma escola particular que atendia (na época) a educação infantil e o fundamental 1.

O fato ocorreu da seguinte forma: alguns pais, que tinham filhos matriculados na escola em que eu estagiava, questionaram a dona dessa escola se ela contrataria homens para ministrarem aulas, mas esse questionamento aparentou-se como uma pergunta de pais preocupados em relação à possibilidade de ter homens trabalhando diretamente com os seus

filhos. Naquele momento eu estava presente na sala da mantenedora querendo ouvir um, “sim, aqui contratamos homens”, mas a decepção se instaurou quando a mantenedora da escola abriu sua boca da qual soou um não.

Meu mundo desabou naquele instante e comecei a me questionar sobre qual seria o problema de um homem dar aula naquela escola ou o que faria com que aquela mulher não contratasse um homem, mas naquele instante guardei este questionamento para mim.

Nesse mesmo ano terminei a graduação e comecei a preparação para os futuros concursos e processos seletivos que eu prestaria e, para minha surpresa, no ano subsequente passei no primeiro processo seletivo que fiz e fui chamado para atribuição de sala.

No dia da atribuição minha pretensão era escolher uma sala da educação infantil, resalto que o cargo ao qual prestei a prova era denominado professor PEB I, e no referido edital explicitava que este cargo atribuía as funções para professor de educação infantil e ensino fundamental, pois como eu tinha me identificado com essa etapa de ensino nos estágios, eu achava que me sairia bem como professor de educação infantil, mas tive mais uma surpresa: quando me chamaram para a atribuição de sala, as mulheres responsáveis não me deixaram escolher a sala, as mesmas atribuíram a mim, sem o meu consentimento, uma sala do ensino fundamental.

Ao chegar na escola, nos primeiros dias de aula, lembro-me que fui bem recebido, mas ao conversar com os colegas com os quais eu iria trabalhar todos iniciavam sua carreira docente ali. Nessa escola não houve um preparo adequado para essa indução, não havia formação, não havia professores mais experientes que pudessem me auxiliar (Nóvoa, 2022).

Ao iniciar as aulas com os alunos, eu não sabia lidar com a indisciplina, não estava habituado a preparar aulas ou a escolher recursos pedagógicos e livros para serem usados, e quando eu questionava a gestão escolar todas as soluções que eles propunham não surtiam efeitos, isso se os meus questionamentos eram respondidos.

Minhas expectativas em relação à escola e ser professor foram completamente derrubadas, como afirma Huberman (1992):

[...] a distância entre os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (Huberman, 1992, p. 39).

Essa minha primeira experiência como professor foi um desastre e isso ocorreu por alguns motivos: a falta de experiência que eu tinha em sala de aula, a gestão da escola não auxiliava os professores em questões referentes à gestão de sala de aula, fiquei com a sala mais desafiadora da escola e, por último e mais importante, as cargas emocionais advindas da exposição de minha sexualidade aos meus familiares.

Fiquei nesta sala por dois meses e desisti, as cargas emocionais que me acometeram nesse período me fizeram adoecer, e por um tempo me senti culpado por deixar a sala de aula e não conseguir concluir aquele ano letivo com aquela turma.

Nessa minha primeira experiência em sala de aula, evoco Huberman (1992) ao relatar sobre o choque de realidade que presenciei naquele espaço, indisciplina dos alunos, a falta de comunicação com os pais e a negligência da gestão escolar perante os desafios que eu enfrentava em sala de aula.

O regresso a trabalhar como professor de Taekwondo foi desafiador, pois regresso a dar aulas em um ambiente em que sua composição é machista e, ao me declarar homossexual, tive que lidar com alguns percalços dentro do ambiente de trabalho, pois as marcas da imposição foram histórica e socialmente afetando o meu corpo (Prado; Anselmo; Fernandes, 2020). Fatores como a não aceitação de minha família sobre minha sexualidade, a culpa por desistir da sala de aula e as situações que apareceram nessa volta aos tatames permearam esse regresso como professor de Taekwondo.

Nesse período de volta aos tatames enfrentei diversos dissabores por parte de alunos e professores que dividiam o mesmo espaço, as situações eram desde “piadas” ou frases machistas e homofóbicas até a recusa de alunos a participarem de minhas aulas em meus horários ou quando eu precisava substituir outros professores em suas ausências.

Em contrapartida, pude acolher alunos da comunidade LGBTQIA+ que se sentiam incomodados com os outros professores que trabalhavam comigo, criei laços de cooperação, escuta e solidariedade entre mim e os alunos e também entre eles, e sob essa prática pude perceber o que Paulo Freire (2020) dizia sobre uma educação libertadora e emancipatória.

Nesse período, quase finalizando meu ciclo como professor de Taekwondo, foi o momento no qual eu estava com o maior número de alunos que um professor dentro da academia já teve: no último exame de faixas no qual eu participei como professor, 46 alunos que fizeram esse exame eram das minhas turmas.

No início de 2019 peço minha demissão das aulas de Taekwondo e retorno para trabalhar naquela escola que disse que não contrataria homens para trabalhar com as crianças, e nesse

mesmo ano realizei a prova do concurso público em Campos do Jordão, e para minha surpresa, passei em quarto lugar. Tomei posse do cargo de professor de berçário no mesmo ano.

Eu poderia relatar que a partir do meu estabelecimento em um cargo público os desafios diminuíram ou que eles não existiram, mas eu estaria a trazer mentiras aos que lerão este memorial.

Os desafios permanecem, mesmo após três anos no mesmo cargo, pois como afirmam Zanette e Dal'Igna (2018) o profissional docente estará sob as relações de papéis de gênero colocando à prova a sua capacidade profissional dentro de sala de aula.

Esses desafios partem da Secretaria de Educação que restringe meu fazer pedagógico como, por exemplo, não poder fazer trocas de roupas ou fraldas, mesmo na falta de funcionárias.

Essas ações continuam por meio das minhas colegas de trabalho, que por muitas vezes colocam à prova a minha capacidade de fazer os bebês dormirem ou alimentá-los. Desconfianças que chegam até aos pais, que não confiam em minha presença nos berçários, mesmo após às reuniões do início do ano letivo.

A caminhada como docente e os entraves encontrados a partir dos desafios citados me fizeram estudar, pesquisar e me incomodar com as situações pelas quais eu passei e passo, e foi por essa conjuntura que ingressei no curso de Mestrado.

Na contemporaneidade em que escrevo este memorial, vislumbro a importância do curso de mestrado em minha formação e o quanto ele alargará as portas e me auxiliará na empreitada que é denunciar as formas de violência, sejam elas simbólicas, físicas ou psicológicas, por meio das pesquisas e discussões, apontar o machismo, sexismo, racismo e a lgbtfobia que estão ao entorno de nossa comunidade escolar e de nossa sociedade.

Nesse sentido, meu maior intuito com o ingresso no mestrado é poder ajudar outros “Matheus” a serem profissionais de referência e de poderem superar esses desafios que nos cercam todos os dias.

Concluo que posso não ser a mesma pessoa do início da trajetória profissional, mas afirmo que as mesmas “águas” que moveram meus moinhos no início da profissão são as mesmas “águas” que me movem agora, pois o meu memorial é um memorial de alguém que ainda se incomoda com as injustiças e violências que perseguem o “outro”.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) era denominada, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei 9394/96, como uma etapa de ensino totalmente independente das demais e, conseqüentemente, a sociedade e o governo a compreendiam como uma etapa de preparação para o Ensino Fundamental, e por isso essa etapa era conhecida como pré-escola (Brasil,2018)

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a EI é repensada e inserida como etapa da educação básica, sendo que o artigo 29 expressa que:

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

A EI tem como característica o aprender pelas brincadeiras e experiências (dirigidas ou não) que os alunos vivenciam dentro dos muros da escola. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2018, p. 37).

Nesse caminho, destaca-se que a EI tem como finalidade o desenvolvimento da criança por meio das brincadeiras e experiências, e nesses espaços impera a conjunção entre o educar e o cuidar (Brasil, 2018). Percebe-se, portanto, a inter-relação entre o cuidar e o educar.

Oliveira (2011) destaca que a criação de creches e escolas para a primeira infância foi idealizada para a necessidade da mulher operária e foi conduzida por mulheres, ou seja, o ambiente da EI foi criado por mulheres e para mulheres.

Nessa esteira de pensamento, em que se destaca o envolvimento das mulheres nessa construção de uma escola para a infância, podemos observar uma das expressões da divisão sexual do trabalho, pois lhes foram atribuídas, socialmente, todas as responsabilidades domésticas, em uma função do mundo do trabalho, a educação da criança pequena (Safiotti, 1987).

Nesse sentido, o agente educador das crianças pequenas torna-se a mulher, uma vez que esse processo social se naturaliza à medida que é construído social e culturalmente numa

sociedade estruturada em bases patriarcais. A partir desse processo, os espaços de cuidado, sejam estes o ambiente familiar, a escola ou outro local cuja função social é o cuidar, são designados às mulheres.

A partir desse esboço, compreende-se a relação entre gênero e trabalho nas escolas para a infância, uma vez que a relação entre cuidar-educar é inerente à EI e se constitui como identidade da própria etapa de ensino e, conseqüentemente, a identidade profissional do sujeito que ali está exercendo a função.

Ao analisar por tal prisma, entende-se que o profissional educador da EI tem características específicas: de gênero feminino, ama crianças e tem uma certa dose de paciência, estereótipos esses também vinculados à figura maternal e feminina (Louro, 2004; Arce, 2001, Silva, 2011).

E assim, nesta pesquisa, numa concepção sócio-histórica de mundo, pretendeu-se trazer à tona as contradições inerentes às relações de trabalho e gênero no contexto da EI. Pretendeu-se produzir informações a partir de entrevistas reflexivas e realizar a análise destes dados por meio dos núcleos de significação no intuito de apreender as significações que professores homens na EI constroem a partir de suas vivências dentro das salas de aula.

Será que aquela presença “não pertencente” subverte a ordem esperada? Quais são os desafios que esses sujeitos enfrentam enquanto professores de EI? Existe algum tipo de benefício ou dificuldade para esses sujeitos por serem homens? Como é percebida a presença desses homens nesses espaços direcionados quase que exclusivamente às mulheres? Como o machismo estrutural afeta pessoal e profissionalmente esses professores?

Nesse sentido, o tema deste estudo se insere na linha de pesquisa denominada Inclusão e Diversidade Sociocultural que compreende a área de Formação Docente para Educação Básica do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté. Com isso, parte dos referenciais teóricos utilizados referem-se às discussões e análises feitas no grupo de estudos da Psicologia Sócio-histórica e no grupo de estudos sobre Pesquisa Colaborativa.

Portanto, por meio desta pesquisa esperou-se compreender como as estruturas do machismo mediam a concepção de docência na EI e como esses sujeitos são afetados por essa estrutura.

1.1 RELEVÂNCIA DO ESTUDO/ JUSTIFICATIVA

Por ser a Educação Infantil um espaço social naturalizado como um ambiente feminizado, a relevância deste estudo fica atrelada a identificar e refletir sobre o patriarcado e o machismo estrutural que imperam nos ambientes de educação para a infância.

Os espaços da EI são resguardados e responsabilizados às mulheres, uma vez que são vistos como um local feminino, familiar e maternal, o que corrobora à perpetuação da cultura machista e patriarcal que envolve a sociedade.

Isto posto, a partir do instante em que um “corpo estranho”, esse corpo masculino ou masculinizado, se insere nesse espaço, ocorre o embate. Nesse sentido, há a indagação da capacidade desse sujeito em relação à execução de atividades relacionadas à rotina de escola da EI, questionando-se sua orientação sexual e retirando de seus encargos tarefas “tipicamente” femininas (Ramos, 2017).

Nessa linha de pensamento, percebem-se os diferentes tipos de violências, desde o questionamento sobre o preparo daquele profissional que está inserido no trabalho com as crianças até a violência institucional causada pelo Estado. Nesse último caso o relato mais atualizado é a criação do Projeto de Lei (PL) 1174 do ano de 2019, elaborada pelas deputadas Janaína Paschoal, Letícia Aguiar e Valéria Bolsonaro: em sua epígrafe explicativa afirma que “confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências”.

Portanto, justifica-se a relevância deste estudo em entender como o machismo, que é estrutural e estruturante da sociedade, por meio das mediações sociais, forja a naturalização desse espaço como feminino, reforçando, assim, os estereótipos de gênero, e quais implicações as relações que se estabelecem dentro do âmbito escolar com os professores homens da Educação Infantil voltam-se para a permanência ou não desse profissional na Educação de crianças pequenas.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A delimitação do estudo está diretamente relacionada aos professores do gênero masculino que atuam na educação infantil.

Sendo a EI uma representatividade da naturalização de um espaço de trabalho feminino e onde corpos masculinos são raramente encontrados, propõe-se um estudo tendo como sujeitos professores do gênero masculino da Educação Infantil. Nesse sentido, o Censo Escolar da

Educação Básica corrobora ao retratar essa feminização do ambiente da EI: na produção de dados no ano de 2022 constata que há na educação infantil brasileira 593 mil docentes, mas apenas 3,7% do total são homens atuantes em sala de aula da EI (Brasil, 2022).

Quanto à delimitação geográfica, optou-se que a pesquisa fosse realizada nos limites que compreendem a macrorregião do Vale do Paraíba e Região Serrana do estado de São Paulo. Essa delimitação é justificada a partir de tais características: 1) a pequena quantidade de professores que se identificam com o gênero masculino que trabalham na EI e, conseqüentemente, a dificuldade em encontrar participantes se a delimitação fosse restrita a apenas um município; 2) a construção sócio-histórica que estrutura e perpetua a visão conservadora na região (fato que pretendemos adensar histórica e criticamente).

1.3 PROBLEMA

As pesquisas sobre trabalho sob a perspectiva de gênero têm por objetivo apontar a partir da construção social e sexual do trabalho aquilo que se estigmatiza e se entende por “trabalho de homem ou de mulher”. Nessa conjuntura, Danièle Kergoat e Helena Hirata (2007), afirmam que a divisão sexual do trabalho tem três dimensões principais, o de separação entre “trabalho de homem” e “trabalho de mulher”, o da hierarquização, ou seja, o trabalho mais valoroso é sempre a partir de um gênero e, a última dimensão, que carrega a ideologia que reproduz a dominação e desigualdade. Nessa medida, a problemática do estudo se concentra na seguinte pergunta: a partir das significações dos professores homens acerca do trabalho realizado na educação infantil, de que forma compreendem os impactos do machismo estrutural nas mediações constitutivas de uma escola para a infância?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as significações de professores homens acerca do machismo estrutural presente no processo de constituição de uma educação para a infância.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Apreender o desenvolvimento sócio-histórico da escola de educação infantil;

2. Compreender, a partir dos estudos de gênero, as diferentes perspectivas sobre a relação do trabalho docente na Educação Infantil;
3. Compreender os desdobramentos de uma estrutura machista no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil;
4. Analisar a divisão sexual do trabalho na construção da atuação docente para a infância;
5. Relacionar a construção social e histórica do vale do Paraíba e região serrana paulista à perpetuação do machismo estrutural na região;
6. Produzir um projeto formativo em formato de E-book sobre relações de gênero e sexualidade nas escolas.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Apresentação do Memorial, Introdução, Revisão de Literatura, Procedimentos metodológicos, Resultados Esperados e Divulgação, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

Os Procedimentos metodológicos subdividem-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Produção de Informações e Procedimentos para Análise das Informações.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre o conceito de Professores do gênero masculino e a educação infantil. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

Em seguida, apresentam-se a Análise e os Resultados, seguido das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A respectiva pesquisa tem seu trajeto metodológico pautado na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, tendo Lev Semionovitch Vigotski como um dos autores de referência.

Ao voltar-se para esta teoria, percebe-se que ela é embebida nos pressupostos do método Materialista Histórico-dialético. Nesse sentido, Rego (1995, p. 93) elucida que:

Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo “homem”¹ da experiência histórica e cultural. É necessário ressaltar que na abordagem vygotskiana, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere.

Isto posto, a mesma autora, ao entrelaçar a teoria Sócio-histórica e o Materialismo Histórico-dialético (MHD) nos afirma que:

Segundo o materialismo histórico-dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da sua construção, das suas instituições e regras, das suas ideias e valores. Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos desta realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética. Esse processo é resultante das intervenções das práticas humanas. Já que a formação e transformação da sociedade humana ocorre de modo dinâmico, contraditório e através dos conflitos, precisa ser compreendida como um processo em constante mudança e desenvolvimento (Rego, 1995, p. 97).

E apropriando-se desse constructo de Vigotski, a partir das palavras da mesma autora, infere que:

O “homem” é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico (Rego, 1995, pp. 96-97).

¹ Nessa dissertação toda vez que a palavra homem, aparecer como sinônimo de humanidade, estará entre aspas (“”), pois precisa ser lembrado o que afirma Lerner (2019, p. 282) “é uma linguagem na qual somos incorporadas ao pronome masculino e na qual o termo genérico para “humano” é ‘homem’”, deste modo, perpetuando a marginalidade das mulheres.

Portanto, “o desenvolvimento das funções psíquicas humanas (a produção das ideias, das representações, do pensamento, da consciência, enfim, das funções eminentemente humanas) está intimamente relacionado à atividade material e ao intercâmbio entre os homens” (Rego, 1995, p. 98).

Nesse caminho, desde o projeto inicial até as análises finais, esta pesquisa se apoia na teoria Sócio-histórica no intuito de compreender o processo histórico de constituição do fenômeno estudado e para:

[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana, de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (Vygotski. 1984. p. 21 apud Rego, 1995, p. 38).

Assim sendo, a Psicologia Sócio-histórica, tendo como método o MHD, explica o sujeito como um indivíduo que, a partir do uso de seus instrumentos socialmente criados, transforma o seu ambiente e se transforma, e a esta transformação damos o nome de cultura (Rego, 1995).

Por esta concepção, a pesquisa que aqui é construída atribui como característica o sujeito ativo que transforma o meio em que está inserido ao passo que é transformado por esse mesmo meio, como salienta Bronfenbrenner:

[...] o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano. Suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, sendo este esforço o que faz os seres humanos – para melhor ou para pior – produtores ativos de seu próprio desenvolvimento (2011, p. 37).

Nesse sentido, diante das especificidades desta investigação, podemos afirmar que esta é uma pesquisa qualitativa: uma pesquisa relacional que a partir da interação e da coparticipação de pesquisador e pesquisado se dá a análise da realidade em que estão inseridos. A natureza da pesquisa qualitativa contribui para captar as contradições históricas e sociais da realidade (Alexandre, 2021).

Esta também é uma pesquisa aplicada, pois, como afirma Fleury e Werlang (2017, p. 2) “a pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais”; nesse sentido, se compreende como parte do processo de transformação da realidade estudada. “Aplicada” à realidade, produz informações ao mesmo tempo que produz conhecimento e contribuições ao campo de estudo.

Frisa-se, ainda, que, construída e consubstanciada a partir da Teoria Sócio-histórica, esta pesquisa não se limita ao que é aparente e compreende o sujeito a partir da relação dialética que se estabelece entre o social e a história (Aguiar; Machado, 2016). Por esse motivo, esta pesquisa se utiliza de algumas categorias teórico-metodológicas que contribuem com esse movimento de superação da aparência, tais como: historicidade, mediação, contradição, totalidade, significações, pensamento-palavra, ideologia.

Por esta perspectiva, este trabalho de investigação, de prospecção de informações e construção de conhecimento se inicia, no primeiro instante, com uma pesquisa bibliográfica que visa compreender o processo histórico e social de construção de uma educação para a infância e o entrecruzamento deste com a divisão sexual do trabalho formando, juntos, um único processo.

A partir deste prospecto, a análise documental é uma ferramenta de grande importância para esta pesquisa, pois, por meio dela, pode-se fazer um recorte da realidade e relacioná-lo dialeticamente ao nosso problema de pesquisa.

2.1 AS CATEGORIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE CONSTITUEM ESTA PESQUISA

Para apreensão dos movimentos de análise que se fazem necessários nesta pesquisa, é importante ressaltar o que são categorias teórico-metodológicas da PSH e do MHD. Nesse sentido, frisa-se que as categorias utilizadas nesta pesquisa não estão atreladas somente à fase final de análise da produção de informações a partir dos núcleos de significação, mas que essas categorias são essenciais para toda a discussão envolta na pesquisa.

Partindo desse pressuposto é fundamental compreender que as categorias teórico-metodológicas são ferramentas utilizadas para ajudar a entender a realidade pesquisada. Como afirma Aguiar e Machado (2016, p. 263), “as categorias permitem a apreensão da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também movimento, processo”, por isto, essas autoras acreditam que as categorias consubstanciam o movimento do fenômeno estudado, sua realidade material, suas contradições e sua historicidade.

Por isso, Martins (2015, p. 13457) reitera que,

[...] as categorias servem de lupa para compreender a realidade material vivida e produzida pelo ser humano por meio das relações sociais. Acreditamos que a realidade social é mediadora do processo de constituição e de desenvolvimento do ser humano.

E Magalhães (2021, p. 161) complementa essa assertiva ao afirmar que as

[...] categorias são elementos que constituem os processos sociais e que também são constituídas pelos processos sociais: são determinantes históricas da existência das pessoas e de sua ação no mundo, ao mesmo tempo em que são determinadas por múltiplas mediações, inclusive e, principalmente, mediações de outras tantas categorias.

Assim, “categorias são abstrações teórico-metodológicas, constituídas e constitutivas de processos sociais, por este motivo são ao mesmo tempo determinadas pela realidade e determinantes históricas da existência dos fenômenos” (Magalhães, 2021, p. 162). Desse modo, “as categorias são formas fundamentais do pensamento para o conhecimento de certa realidade” (Bernardes, 2011, p. 166), por isto, “são construtos abstratos os quais orientam o pesquisador no processo de construção de conhecimento sobre o real” (Aguiar; Machado, 2016, p. 263).

Portanto, as categorias norteiam o olhar para a análise feita neste trabalho, desde sua concepção, a escolha das referências, até o processo de análise dos dados propriamente dito, ou seja, em toda sua gênese/movimento esteve presente o olhar para a análise.

2.1.1 Historicidade

A categoria historicidade não é apenas o movimento histórico cronológico das coisas, mas, como afirmam Aguiar e Machado (2016, p. 264),

[...] trata-se de um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, as quais se constituíram no decurso da existência cotidiana dos acontecimentos, muitas vezes, triviais, comuns, mas constituídos pela totalidade histórica.

Nessa trilha, Marx e Engels (2007, p. 43) afirmam que a análise a partir da historicidade permanece “sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material”, por isso, ainda segundo Marx e Engels (2007, p. 43),

Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado, prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um

desenvolvimento determinado, um caráter especial- que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias.

Ou seja,

[...] a história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a elas transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições (Marx; Engels, 2007, p. 40).

Nessa esteira de pensamento, é a partir da historicidade que se compreende as relações sociais, as transformações pelas quais a sociedade passa, pois “a história é o processo de criação, recriação e satisfação contínuas das necessidades do “homem” na sua relação com o mundo, isto é, a forma como produzem e autoproduzem continuamente a sociedade” (Araújo; Siqueira, 2011, p. 4). Magalhães (2022) concorda com esse posicionamento ao destacar que o desenvolvimento humano acontece por meio das mediações históricas, Magalhães (2021, p. 194) e complementa ao dizer que

[...] a categoria historicidade traz à tona o movimento e tudo o que compõe historicamente a realidade, as particularidades. Ela contribui para a compreensão da totalidade do fenômeno- como surge, como se movimenta, no que pode se transformar.

Nesse sentido, trazer a historicidade como categoria de análise nesta pesquisa é entender que o ser humano traz consigo

[...] a propriedade de ser histórico que explicita o ser humano como um ser dialético. Para explicar porque o ser humano é um ser social e, historicamente constituído, sistematizamos por meio da categoria Historicidade o movimento dialético do “homem” com sua realidade (Martins, 2015, p. 13459).

Martins (2015, p. 13459) ainda complementa esse pensamento ao asseverar que

[...] é a categoria Historicidade que explica o caráter social e transformador do ser humano, esclarecendo que esse se faz humano no movimento histórico que articula passado, presente e futuro. Assim, Historicidade é uma categoria teórica que expressa o movimento dialético que constitui e explica as transformações do ser humano ao longo da história.

É a partir da mediação histórica que se apreende a construção do ser humano como ser social, bem como também sua constituição material, relações políticas e culturais (Martins, 2015), pois “o “ser social”, do qual trata Marx, se constitui humano na sua relação com a natureza e com os outros homens e, nessas relações, constrói sua própria história” (Aguiar; Machado, 2016, p. 264). Dessa forma, “o pensar, agir e sentir estão organizados por elementos histórico-sociais, assim, para compreender o nosso objeto de estudo, necessitamos conhecer o movimento histórico de sua constituição” (Martins, 2015, p. 13460).

Portanto, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94), ou seja, é a partir das mediações que se estabelecem no decorrer histórico que as relações sociais se estabelecem.

2.1.2 Significações

Para se compreender a categoria Significações, precisa-se apreender sobre o par dialético que a forma: sentido-significado.

Destarte, Aguiar e Machado (2016, p. 266) reiteram que os significados “correspondem, no campo semântico, às relações que a palavra pode manter com o(s) referente(s) ao rerepresentá-lo(s)”.

Já os sentidos “constituem uma articulação particular de eventos psicológicos realizada pelo sujeito em sua relação com o mundo” (Aguiar; Machado, 2016, p. 265).

Marx e Engels no livro “A ideologia alemã” afirmam o seguinte:

E a designação em comum, como Estado, religião, moral, etc., não deve nos iludir, já que essas designações são meras abstrações do comportamento real de cada um dos indivíduos, e esses objetos se transformam em objetos *únicos* para que cada um deles em virtude do comportamento totalmente distinto de cada indivíduo para com eles; trata-se, portanto, de objetos totalmente distintos, que em comum só têm mesmo a designação (Marx, Engels, 2007, p. 276).

Nessa logicidade, os sentidos partem das mediações sociais em que o sujeito está inserido, ou seja, as mediações por classe social, gênero, raça, etnia, deficiência, cultura, religião, dentre outras, que medeiam a relação do sujeito com o significado a partir do sentido. Destarte, “o movimento de constituição dos sentidos é complexo, dialético e constante, marcado por zonas mais ‘instáveis, fluidas e profundas’ (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304, Aguiar; Machado, 2016, p. 266).

Martins (2015, p. 13466) apoia essa colocação das autoras acima ao afirmar que “os sentidos permitem entender o sujeito como a unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos, que explicam os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades”.

A partir disso, entende-se que o significado “é fruto de construções históricas e culturais estáveis, mas sujeitas à dialética das transformações. Sentido, por sua vez, é construção subjetiva, constituída a partir das vivências do sujeito” (Martins, 2015, p. 13466).

O “objeto totalmente distinto”, como nos sugere acima Marx e Engels, surge a partir da mediação dos sentidos e significados, ou seja, não há a possibilidade de dicotomização entre sentido e significado, sendo assim as significações resultado desse movimento de síntese do par dialético sentido-significado.

Magalhães (2021, p. 251) esclarece que “as significações carregam em seu bojo essa rica movimentação, cheia de sentidos-significados, de determinações históricas subjetivadas-objetivadas pelos sujeitos”.

Portanto, “as significações das palavras, são a nossa unidade de análise, rompendo com dicotomias e possibilitando revelar “a outra face da lua” muito mais complexa e preñe de informações!” (Magalhães, 2021, p. 251).

2.1.3 Mediação

A professora Luciana de Oliveira Rocha Magalhães (2021, p. 27), em sua tese de Doutorado, afirma: “somos seres mediados; só somos o que somos porque mediados pelas relações humanas e pelo mundo”.

Conforme o dicionário, um dos significados de mediar é “estar no meio” (Fernandes, 1997), ou seja, mediação é a ação de estar no meio, estar entre. Nesse sentido, a mediação está na relação do ser humano e seu desenvolvimento.

Complementando a assertiva, Geromel (1992) afirma que “as medições concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações”.

Aguiar e Machado (2016, p. 264) elucidam que “a categoria Mediação, possibilita uma análise não dicotômica da realidade, permitindo a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado”.

Por isso, “a categoria Mediação permite entender que essas dimensões não podem ser entendidas de maneira dissociada” (Aguiar; Machado, 2016, p. 264), ou seja, a mediação é a própria relação que se estabelece no desenvolvimento humano. Como afirma Molon (2015, p.

102), “a mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação”.

Contudo, é a partir da mediação que se compreende, nesta pesquisa, como a relação de gênero, raça e classe social se imbricam na construção sócio-histórica das feminilidades e masculinidades e como se inter-relacionam no trabalho de homens na Educação Infantil.

2.1.4 Materialidade

Para a categoria Materialidade, recorre-se aos estudos de Magalhães (2021); a pesquisadora afirma que “a materialidade sempre determina a ideia ou, dizendo de outra maneira, a ideia sempre parte da materialidade” (Magalhães, 2021, p. 143). A mesma autora complementa que “matéria é tudo aquilo que se consubstancia na realidade, que se mostra, se forma e se transforma na realidade” (Magalhães, 2021, p. 143).

A materialidade é a categoria que nos auxilia a elucidar a própria ação do ser humano sobre a realidade em que ele se insere, a desvelar os processos de transformação a partir das mediações e determinações sociais. Marx e Engels elucidam a categoria materialidade a partir da crítica à Feuerbach quando, nos escritos da “Ideologia alemã”, eles afirmam que:

Ele não vê como o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas (Marx; Engels, 2007, p. 30).

Em meio às condições materiais e concretas é que as relações sociais se estabelecem e que os processos históricos se dão. De acordo com Marx e Engels (2007, p. 33):

[...] o primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Isto posto, entende-se esse ser humano como ativo e produtor de cultura, e por meio da relação desse sujeito com o trabalho é que se constitui a materialidade.

Marx e Engels (2007, p. 94) afirmam que:

[...] os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo seu intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas.

Ainda sobre o sujeito como produtor da materialidade na qual o próprio se desenvolve, Marx e Engels trazem à luz a seguinte reflexão:

[...] totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Deste modo, Marx e Engels complementam a reflexão ao afirmarem que

[...] não tem história, nem desenvolvimento; mas aos homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Portanto, é a partir da categoria materialidade que se compreende a constituição da escola atual (Magalhães, 2021) e das relações de gênero e trabalho na EI.

2.1.5 Contradição

Se pudesse traçar de alguma forma a História que trouxe a humanidade até aqui, ela seria mais parecida com uma linha reta ou um caminho disforme? Será que o desenvolvimento do ser humano é linear ou há embates durante o processo?

A intenção dessas perguntas, elucidando a categoria Contradição e o movimento dialético propostos aqui, é de salientar que a História e o desenvolvimento humano não são lineares. A Contradição é movimento dialético e é a partir dessas condições que se constrói a realidade (Magalhães, 2021). Nesse bojo, a categoria Contradição é “a base de uma metodologia dialética e é o próprio motor interno do desenvolvimento” (Geromel, 1992). E, parafraseando a professora Luciana Rocha de Oliveira Magalhães, dialética é movimento, é transformação (Magalhães, 2021).

Ou seja, se a dialética é o método e o movimento, é pela categoria Contradição que ela será analisada! Para didatizar esta complexa explicação, ter-se-á que situar outros campos de investigação que são frutos da sociedade capitalista.

Inicia-se pelo exemplo do Behaviorismo ou Análise do Comportamento. De acordo com Bock (2008, p. 58), os behavioristas postularam “o comportamento como objeto da Psicologia”: ao enfatizar o comportamento como objeto de estudo, os behavioristas não tomam para a sua abordagem “os sentimentos, os pensamentos, a inteligência, a consciência e outros estados mentais ou subjetivos” (Piletti, 2013, p. 14), ou seja, somente aquilo que é objetivo, palpável e mensurado importa ao behaviorismo.

Retomando Bock (2008), o behaviorismo se consolida como uma análise funcionalista do ser humano “livre de conceitos mentalistas e de métodos subjetivos” (p. 58). Percebe-se, deste modo, que há a dissociação entre mente e corpo, operando somente no objetivo (comportamentos).

Na outra ponta deste enredo, existem as teorias do desenvolvimento humano, e Piaget é um dos representantes dessa teoria. De acordo com Piletti (2013, p. 66), a base teórica de Piaget é “biológica e evolucionária, bem como cognitivista”, por isso essa teoria apresenta estágios estanques (evolução) e destaca o desenvolvimento do sujeito a partir da maturação cerebral (cognitivista).

Outras teorias fazem esse mesmo movimento de fragmentar os sujeitos, ou seja, o ser humano é corpo ou mente, razão ou emoção, feminino ou masculino, entre outras dicotomias que possam existir e das quais não há para estas ciências um meio de superação.

Para a superação destas dicotomias ou, melhor dizendo, superação das rupturas humanas, a Contradição como categoria dialética alerta para esta compartimentalização do ser. Ora, ao dicotomizar o ser humano, este fica alheio ao seu processo de desenvolvimento. Por isto, nesse movimento de embate dialético em que se vai superando as contradições, Magalhães (2021, p. 53) reitera que a Dialética “[...] tem função de confrontar uma lógica formal tão sedimentada em formas dicotômicas de compreensão da realidade, que forçosamente apartam significados que na realidade se articulam dialeticamente”.

Isto posto, Marquit (1996, p. 59) alerta que “a dialética ingênua, isto é, a simples enumeração de opostos sem uma investigação detalhada a respeito da interação entre eles, não conduzirá a nenhuma compreensão dos processos que estão ocorrendo no sistema”.

Por isto, Aguiar e Machado (2016, p. 268) salientam que

[...] somente em uma orientação positivista propaga-se a ideia de uma pesquisa pautada no princípio da neutralidade, disposta a revelar uma verdade pura, exigindo, para tanto, que o pesquisador seja neutro e imparcial. No Materialismo Histórico e Dialético, ao contrário, assume-se a contradição como propriedade essencial da realidade.

Destarte, Magalhães (2021, p. 31) refere-se à Contradição como movimento

[...] continuamente tensionado por mediações que o afirmam e o negam ao mesmo tempo, movimento dialético de superação: o que ele é já contém a gênese do que não é, da transformação que virá e comporá uma nova forma, diferente, mas com traços históricos do que foi antes.

Nesse sentido, a Dialética é tensionamento, é embate (Magalhães, 2021) e este movimento só é possível a partir dos pares dialéticos que, segundo Magalhães (2021, p. 53): “nesse caminho de constituição mútua cada polo dos pares dialéticos constitui e complementa o outro, numa tensão dialética que os tornam inseparáveis”

Ao elucidar sobre os pares dialéticos, Magalhães (2021, p. 54) esclarece que

[...] nessa concepção marxista, a unidade formada por dois elementos que se encontram em sério relacionamento de mediação constitui uma unidade dialética, contradição que nos impulsiona no movimento continuado de superação no caminho de transformação social. Quando duas palavras são hifenizadas, até gramaticalmente falando, sua composição se torna diferente, consoante com o fenômeno que ela nomeia. Tornando-se unidade, uma só palavra, potencializando as significações que a constituíram.

Complementando tal assertiva, Marquit (1996, p. 59) afirma que as mudanças também são contradições, uma vez que o sujeito “está se tornando o que não era e deixando de ser o que era”.

Ou seja, a partir da categoria Contradição e do movimento dialético da realidade, não há como perceber o sujeito somente corpo ou mente, razão ou emoção, pensamento ou palavra, mas, sim, corpo-mente, razão-emoção, pensamento-palavra, evidenciando a articulação, os embates e as mediações estabelecidas no desenvolvimento humano e também na análise dos dados produzidos nesta pesquisa.

Portanto, a categoria Contradição e a Dialética (como método de compreensão da realidade) vêm colaborar com a superação dessas relações dicotômicas e fragmentadas possibilitando uma abordagem crítica e em movimento para as relações sociais e a constituição do ser humano.

2.1.6 Totalidade

Nada existe sem a totalidade e, se na prática analítica, se considera o ser humano, as categorias e tudo aquilo que medeia as relações sociais e o desenvolvimento humano como isoladas e sem conexão, então se estará analisando essas condições a partir, não da perspectiva da totalidade – que pressupõe o incontornável imbricamento dialético de tudo –, mas da dicotomização (Geromel, 1992).

Como bem diz Magalhães (2021, p. 49), “consideramos a totalidade como o complexo dos complexos, e, a partir dela podemos continuamente estabelecer nexos causais da parte que estudamos com outras partes dos componentes da realidade”. Dessa forma, a totalidade é “a contínua dialetização entre as relações de produção e a produção de relações sociais” (Geromel, 1992).

Com a totalidade se tem a possibilidade de conhecer as dimensões do ser, pois “o ser social é uma totalidade em si mesmo” (Magalhães, 2021, p. 49).

Magalhães (2021, p. 172) também afirma que:

a totalidade, categoria da dialética marxista das mais importantes no processo de produção do conhecimento, nos permite enxergar o todo em que cada elemento está inserido, as interdependências reveladas pelo movimento da contradição, diferenças, correlações e determinações,

pois é “na interação desses elementos determinantes e determinados, [...] que a totalidade se faz e se cria” (Geromel, 1992), e essas relações dialéticas todo-parte se movimentam por meio da contradição.

2.1.7 Trabalho

Trabalho, categoria fundamental de análise nesta pesquisa, se refere à “atividade vital, a própria vida produtiva” (Marx, 2017, p. 199); por isso, compreende “as atividades e relações sociais qualitativamente diferentes” (Federici, 2021, p. 76).

O Trabalho é vital, pois “é o processo por meio do qual se dá, em nível filogenético, a passagem do ser biológico para o ser sócio-histórico e, em nível ontogenético, a possibilidade – mais ou menos plena – de objetivação da personalidade humana” (Martins; Eidt, 2012, p. 676).

Sobre trabalho, Molon (2015), estudiosa de Vigotski, assevera que a categoria trabalho é pressuposto teórico e metodológico básico da análise vigotskiana, pois “é o trabalho possibilitando a hominização, isto é, o ‘homem’ se constituindo pela atividade de trabalho” (Molon, 2015, p. 78).

E, a mesma autora reitera que:

[...] por meio do trabalho aconteceu uma dupla produção: a produção dos objetos culturais e a produção do próprio “homem”. O “homem” no trabalho, ao transformar a natureza, imprimiu à natureza uma dimensão humana. Pelo trabalho ocorreu a passagem do biológico ao social, do natural ao humano-cultural, pois a atividade humana apresenta uma característica *sui generis*, qual seja, a atividade humana é uma atividade mediada socialmente, é uma atividade mediada semioticamente (Molon, 2015, p. 78).

Como afirma Marx (2007, 2017), o Trabalho se constitui por meio da necessidade humana, e somente mediante o trabalho se é possível saná-lo.

O trabalho antes de tudo é transformação da natureza (Marx, 2017), da natureza ambiente e da natureza humana; portanto, é a partir da mediação do Trabalho que acontece a transformação social.

Com efeito, Marx reforça essa relação ao afirmar que:

Ele não vê como o mundo sensível que o rodeia, não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado das coisas da sociedade, e isso precisamente o sentido de que é um produto histórico, com resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas (Marx; Engels, 2007, p. 30).

Diante disso, fica patente que, para Marx, é fundamental considerar que o Trabalho é histórico, pois

[...] a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental para toda a história, que ainda hoje, assim como há muitos milênios, tem de ser cumprida diariamente. A cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (Marx; Engels, 2007, p. 33).

Nessa esteira de pensamento, Marx ainda destaca que o trabalho é um ato histórico por satisfazer suas necessidades e continuar a satisfazê-las pela mediação dos instrumentos já criados, abrindo-se caminhos para a constituição de novas necessidades (Marx, 2007).

O Trabalho é, pois, “a relação imediata entre o trabalhador com os objetos de sua reprodução” (Marx, 2017, p. 195), mas é também “a relação do ‘homem’ com o outro ‘homem’, e para o trabalho e o objeto do trabalho do outro ‘homem’” (Marx, 2017, p. 202).

Marx em seu livro “manuscritos econômico-filosóficos” revela que “[...] o objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica do ‘homem’; já que ele realmente duplica-se não apenas na consciência, intelectualmente, como também ativamente, e por isso se vê em um mundo criado por ele” (Marx, 2017, p. 201).

Federici (2021), apoiada no livro “O Capital” de Marx, esclarece que, para Marx, há dois tipos de trabalho, aquele que o sujeito desempenha pela necessidade, porém não há exploração, e o segundo, em que o sujeito desempenha coagido e que há uma força exploratória externa o conduzindo.

A mesma autora diz que, segundo Marx, o trabalho desempenhado pelo sujeito sem a exploração é “uma condição de existência do ‘homem’, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre ‘homem’ e natureza e, portanto, vida humana” (Marx, 1990 apud Federici, 2021, p. 76).

Em contrapartida, aquele trabalho que é realizado a partir da coação dos trabalhadores é “o trabalho alienado, a autoalienação em vez da autorrealização” (Federici, 2021, p. 76).

Outro aspecto fundamental em abordar sobre a categoria Trabalho é a divisão social do trabalho.

A divisão social do trabalho realmente se inicia a partir da divisão entre “trabalho material e [trabalho] espiritual” (Marx; Engels, 2007, p. 35) e o maior expoente dessa ruptura é “a separação entre a cidade e o campo” (Marx; Engels, 2007, p. 52, Marx, 2017, p. 114).

Essa ruptura entre o campo e a cidade, de acordo com Marx e Engels (2007, p. 52)

[...] pode ser apreendida como a separação entre capital e propriedade da terra, como o início de uma existência e de um desenvolvimento do capital independente da propriedade da terra, o início de uma propriedade que tem como base apenas o trabalho e a troca.

Ainda sobre a ruptura entre o campo e a cidade, Marx e Engels (2007, p. 52) afirmam que “a oposição entre a cidade e campo começa com a passagem da barbárie à civilização, do tribalismo ao Estado, da localidade à nação, e mantém-se por toda a história da civilização até os dias atuais”.

O próximo movimento de expansão da divisão do trabalho foi a ruptura do comércio e da produção e, dessa forma, promovendo “a formação de uma classe particular de

comerciantes” (2007, p. 54), mas, contudo, construindo-se uma relação recíproca entre as duas áreas (Marx; Engels, 2007).

Para chegar nesse processo do rompimento entre o comércio e a produção, Marx e Engels (2007) reiteram que houve um processo de divisão do trabalho anterior, a corporação.

A corporação reunia diferentes trabalhadores, mas todos precisavam estar aptos a executar uma série de trabalhos e “produzir tudo aquilo que era possível ser produzido com suas ferramentas [...]” (Marx; Engels, 2007, p. 54).

As manufaturas foram a principal consequência da divisão social do trabalho entre as diferentes cidades (Marx; Engels, 2007), as manufaturas superaram as corporações, e ressaltasse, nesse período há “uma concentração avançada da população – especialmente no campo – e do capital que começa a acumular-se em poucas mãos” (Marx; Engels, 2007, p. 55).

As manufaturas desempenharam o papel de transformar as relações de trabalho, passando a ser uma relação monetária, entre o trabalhador e o capitalista: é neste bojo que a expansão do comércio e da manufatura criou a alta burguesia (Marx; Engels, 2007, p. 57).

A partir dessa expansão e do crescimento das manufaturas e do comércio, Marx e Engels (2007) afirmam que, por chegar em um ponto que as manufaturas não conseguiam mais atender à demanda de consumo, a grande indústria foi criada.

Ressalta-se que, com a divisão do trabalho a partir das fábricas

[...] subsumiu a ciência natural ao capital e tomou a divisão do trabalho a sua última aparência de naturalidade. Destruiu, em geral, a naturalidade, na medida em que isso foi possível no interior do trabalho, e dissolveu todas as relações naturais em relações monetárias. No lugar das cidades formadas naturalmente, criou as grandes cidades industriais modernas, nascidas da noite para o dia. Destruiu, onde que tenha penetrado, o artesanato e, em geral, todos os estágios anteriores da indústria. Completou a vitória da cidade comercial sobre o campo. Seu pressuposto é o sistema automático. Ela produziu uma massa de forças produtivas para qual a propriedade privada tornou-se um empecilho, tanto quanto o fora a corporação para a manufatura e o pequeno empreendimento rural para o artesanato que progredia (Marx; Engels, 2007, p. 60).

Por isto, “a extensão e a fisionomia do mercado dão à divisão do trabalho, nas diferentes épocas, uma fisionomia e um caráter dificilmente dedutíveis da simples palavra dividir, da ideia, da categoria” (Marx, 2017, p. 115).

Sobre isso, Marx (2017, p. 309) diz que:

[...] a divisão do trabalho é a expressão da economia nacional da sociabilidade do trabalho no interior da alienação. Ou, como o trabalho é apenas uma expressão da atividade humana no interior da exteriorização da vida, assim também a divisão do trabalho nada mais é que o pôr alienado, exteriorizado da atividade humana como uma atividade genérica real ou como atividade do “homem” como ser genérico.

A partir da conjuntura estabelecida, pode-se refletir e dialogar sobre a divisão sexual do trabalho.

A divisão sexual do trabalho é, resumidamente, uma divisão social do trabalho levando em consideração a relação com o sexo e o gênero dos trabalhadores (Monteiro; Altmann, 2014).

De acordo com Hirata e Kergoat (2007, p. 596),

A expressão “divisão sexual do trabalho” vem sendo utilizada em dois sentidos distintos, sendo que o primeiro se refere à distribuição desigual de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões no decorrer do tempo, diferença associada à desigualdade na divisão do trabalho doméstico entre os sexos. No segundo sentido, busca-se revelar a sistematicidade dessas desigualdades no mercado de trabalho, analisando a forma como a sociedade utiliza tais diferenças para hierarquizar as atividades e, conseqüentemente, os sexos, criando um “sistema de gênero”, com enfoque nas relações sociais entre os sexos.

Nessa perspectiva, o trabalho é dividido em duas dimensões, o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo. O trabalho produtivo se caracteriza por ser o trabalho atrelado aos homens e o trabalho reprodutivo atrelado às mulheres. Nesse aspecto, Monteiro e Altmann (2014, p. 724) afirmam que:

[...] na perspectiva da ideologia naturalizadora, dois princípios organizadores atuam: o princípio da separação, que considera a existência de trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; e o princípio hierárquico, segundo o qual o trabalho exercido por homens tem valor maior que o trabalho exercido por mulheres.

Sob essa perspectiva, utilizando o trabalho doméstico não assalariado, Federici (2021, p. 34) explica que:

[...] mais ainda, o fato é que o trabalho doméstico não assalariado deu a esse esforço socialmente imposto um aspecto natural (“feminilidade”) que nos afeta em todos os lugares para onde vamos e em tudo o que fazemos. Como trabalho doméstico e feminilidade se mesclaram, carregamos para qualquer emprego que ocupamos essa identidade e as “habilidades domésticas” adquiridas desde o nascimento. Isso significa que a estrada atrelada ao salário quase sempre nos conduz a mais trabalho doméstico.

Importa ressaltar que a divisão sexual do trabalho é construída pela ótica da naturalização da dicotomia feminilidade/masculinidade, ser homem/ser mulher. Sobre isso, Federici assevera que não podemos desconsiderar que

[...] essa ideologia está profundamente arraigada na divisão capitalista do trabalho, que encontra em suas expressões mais claras na organização da família nuclear. Mas o modo como a relação assalariada mistificou a função social da família é uma variante ampliada do modo como o capital mistifica o trabalho assalariado e a subordinação de todas as relações sociais à “lógica monetária” (Federici, 2021, p. 37).

Portanto, ao compreender a categoria trabalho, compreende-se o sujeito e o seu ser e o estar na sociedade como um sujeito ativo, que transforma sua realidade a partir do trabalho. Em contrapartida, ao compreender a divisão social e sexual do trabalho trazemos à luz a alienação que é inculcada em nossa mente e coração, possibilitando-nos desvelamentos sobre essas chamadas “especializações” do trabalho, que nada mais são que a divisão da própria classe trabalhadora (Federici, 2021).

2.2. PARTICIPANTES

Antes das análises que serão expostas nesta pesquisa, ressalta-se a importância de destacar os participantes, pois sem a colaboração dos entrevistados, o compartilhamento de suas vivências, histórias e visões de mundo, não seria possível o desenvolvimento deste trabalho.

Isso posto, é imperativo apreender-se e explicitar as concepções de sujeito que integram a análise e a construção desta pesquisa. Entende-se, assim, que esse sujeito é um ser histórico e social. De acordo com Aguiar e Machado (2016, p. 265), “o sujeito, na Psicologia Sócio-histórica, é compreendido como aquele que se constitui na relação dialética com o social e a história”.

Neste sentido, Daniel Jr (2007 apud Alencar; Francischini, 2018, p. 316) alega que

[...] a compreensão da condição humana[...] somente pode ser pensada a partir do substrato material-biológico concebido como produto de um processo natural e histórico, a partir do ambiente concreto e das atividades humanas nele desenvolvidas, considerando o “homem” um ser capaz de agir e transformar o mundo de forma ativa, consciente e socialmente organizada.

Desse modo, o sujeito é um ser ativo em sua ação, transformando a partir do trabalho o ambiente em que vive, produzindo cultura, ferramentas e signos ligados a ela.

Por isso, interessa ressaltar quem são os participantes, qual a sua trajetória acadêmica, de trabalho e sua relação com a EI. Para tanto, inicialmente é importante caracterizar os participantes que produziram os dados conjuntamente aos pesquisadores.

No quadro a seguir, foram dispostos os dados construídos a partir do questionário enviado aos professores:

Quadro 1- Caracterização dos participantes da pesquisa

Nome	Gênero	Raça	Sexualidade	Tempo de atuação na educação (geral)	Tempo de atuação somente na Educação Infantil	Cargo exercido atualmente
Carlos	Homem cisgênero	Branca	Preferiu não dizer	23 anos	10 anos	Professor de Educação Infantil
Ronaldo	Homem cisgênero	Branca	Homossexual	31 anos	10 anos	Coordenador Pedagógico na Educação Infantil
Zion	Homem cisgênero	Branca	Homossexual	2 anos e 3 meses	2 anos e 3 meses	Professor de Educação Infantil

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Para complementar as informações sobre os professores entrevistados, outras informações foram extraídas do questionário enviado aos participantes:

Os participantes atuam em três cidades distintas, sendo que os professores Carlos e Ronaldo exercem suas funções em cidades de porte pequeno e o professor Zion trabalha em uma cidade de porte médio; todas as cidades estão localizadas na região do vale do Paraíba e serra da Mantiqueira e todos os professores entrevistados são funcionários da repartição pública municipal dessas cidades.

Carlos e Ronaldo mencionaram nas entrevistas que participaram do processo de municipalização da educação nas cidades em que trabalham, e ambos cursaram o Magistério e só depois o curso de Pedagogia. Eles não começaram suas carreiras docentes na Educação

Infantil. Já o professor Ronaldo começou sua carreira no Ensino Fundamental-Anos Finais, como professor de História e Ciências, e o professor Carlos no Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

O professor Zion tem como característica ser um professor que não começa na área da educação, ele tem suas primeiras formações em Agronomia e Segurança do Trabalho, e, somente depois de não conseguir emprego na área das suas primeiras formações é que vem a cursar Pedagogia.

Os nomes utilizados pelos entrevistados são nomes fictícios, tirados da primeira pergunta da entrevista (apêndice B) “pense em um estudante que marcou sua trajetória docente na Educação Infantil. Por que ele foi marcante? Podemos usar o nome deste aluno/a como um nome fictício para identificar você nesta pesquisa?”.

Portanto, conclui-se que o participante da pesquisa “é concebido em sua condição de ser ativo, constituindo-se por meio de um processo dinâmico e dialético com o meio, estabelecendo suas vivências e experiências, que garantem sua condição de ser social e singular” (Alencar; Francischini, 2018, p. 325).

2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Embasada teórica e metodologicamente, a produção de dados foi feita apoiada na técnica da Entrevista Reflexiva que, segundo as autoras Yunes e Szymanski (2005, pp. 3-4), “é um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas que, juntos, vão construir um novo conhecimento através do encontro de seus mundos sociais e culturais”.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 308), as entrevistas são “entendidas como um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados”.

Por isso, Szymanski (2000, p. 194) faz um alerta ao considerar que “[...] o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns a toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador-entrevistado influencia tanto o curso da entrevista como o tipo de informação que aparece”.

Nesse sentido, Yunes e Szymanski (2005, p. 3) afirmam que:

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, na qual estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para os protagonistas - entrevistador/es e entrevistado/s.

Entende-se, portanto, que “esse processo interativo complexo tem um caráter recorrente, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados por emoções e sentimentos” (Szymanski, 2000, p. 195).

Salienta-se que "a entrevista não é uma simples conversa. É uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa"(Cervo; Bervian, 2007, p. 51).

Aguiar e Ozella (2013, p. 308), a respeito disso, enfatizam as seguintes características que deveriam compor uma entrevista de qualidade:

- As entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas.
- Elas devem ser recorrentes, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados.
- Mesmo considerando que uma boa entrevista pode contemplar material suficiente para uma análise, se houver condições, alguns outros instrumentos podem permitir aprimoramento e refinamento analítico. Para isso, recomenda-se um plano de observação, no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não verbais como para complementar e parear discursos e ações que estão nos objetivos da investigação.

Quanto à entrevista, é importante partir de “uma proposta de, pelo diálogo, buscar uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação” (Szymanski, 2000, p. 196). A autora complementa ainda que

[...] foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas e se constitui num momento de construção de um conhecimento novo, nos limites da representatividade de fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder que se delineou esta proposta de entrevista que chamamos de reflexiva (Szymanski 2000, p. 197).

A entrevista reflexiva, portanto, é uma entrevista semi-dirigida construída a partir de dois encontros, pois a construção da ação reflexiva parte da reflexão sobre a fala do entrevistado (Szymanski, 2000). É a partir dessa interação que se torna possível “suscitar informações objetivas e subjetivas bem como conduzir um diálogo para que o tema em questão possa ser aprofundado” (Yunes; Szymanski, 2005, p. 4).

Sobre os dois encontros da pesquisa reflexiva, Yunes e Szymanski (2005, p. 4) observaram que,

[...] nessa modalidade reflexiva, o primeiro momento da pesquisa (o encontro inicial) pode propiciar uma estruturação de idéias, que pode ser modificada diante da exposição organizada do momento seguinte (o segundo encontro). Essa consideração mostra o dinamismo das informações que obtemos em nossas pesquisas e aponta para o cuidado de não as apresentar como algo definitivo, mas como possibilidades de transformações.

Contudo, a reflexividade a partir da entrevista contribui, de acordo com Yunes e Szymanski (2005), para a avaliação da fidelidade daquilo que foi dito. As autoras Aguiar e Machado (2016) reiteram essa posição, destacando que a entrevista percebe com primazia o uso da linguagem como fonte de dados para uma análise e interpretação de qualidade.

2.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

A produção de informações para esta pesquisa, que tem por finalidade o estudo das significações de professores da EI em relação ao gênero e trabalho docente, obedeceu aos seguintes movimentos:

Em primeira instância, a análise documental de projetos de lei (PL), documentos norteadores da EI, reportagens e pesquisa bibliográfica foram o norte para o processo de investigação e pesquisa do tema.

Por utilizar seres humanos como participantes da pesquisa e na produção de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), para salvaguardar participantes e pesquisador em relação ao processo de produção de dados.

Após a aprovação da pesquisa no CEP-UNITAU, CAAE:63959422.7.0000.5501, foram contatados os participantes para iniciar as entrevistas. Esse contato seguiu os seguintes passos: anúncio nos grupos de educadores nas plataformas das redes sociais e indicações de profissionais para o recrutamento de voluntários para a pesquisa.

Após a adesão voluntária pelo anúncio, contactou-se os voluntários pelos canais de comunicação (*WhatsApp* e/ou *e-mail*) ou redes sociais (*Facebook* e/ou *Instagram*). Foi enviado, por intermédio dos canais de comunicação, aos interessados um convite para responder um formulário estruturado pelo *Google Forms* (Apêndice A) para levantamento de dados gerais, mas importantes para o refinamento dos participantes e a adesão à pesquisa.

Antes do momento da primeira etapa da entrevista foi enviado via *e-mail* institucional ao entrevistado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo o número do parecer de aprovação do CEP para ser lido, poder sanar dúvidas e assinado.

Quanto à entrevista (Apêndice B), foi uma entrevista do tipo reflexiva e foi realizada por meio de aplicativos de comunicação (*Microsoft Teams*), realizada em dois encontros, agendada conjuntamente aos participantes e gravada para uma posterior transcrição.

A entrevista reflexiva foi feita em dois encontros “para que uma relação reflexiva seja construída” como afirma Yunes e Szymanski (2005, p. 4); nessa perspectiva, o primeiro encontro foi para reforçar o que está assegurado pelo TCLE quanto ao anonimato e à segurança dos dados dos entrevistados, bem como a explicação dos procedimentos para a realização da entrevista e para a obtenção das respostas e, ao longo do processo, responder qualquer dúvida que o entrevistado tivesse.

O segundo momento, após a transcrição da entrevista, se destinou a expor as respostas ao entrevistado e conjuntamente fazer uma análise reflexiva sobre a entrevista (Yunes; Szymanski, 2005).

2.5. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise das informações produzidas na entrevista reflexiva é realizada por meio do procedimento dos núcleos de significação, uma possibilidade dialética de análise da produção de sentidos e significados (Aguilar; Ozella, 2006).

Aguilar & Ozella (2006) apontam que o núcleo de significação é o entrelaçamento entre sentido e significado, sendo o primeiro de característica subjetiva e individual, e se dá a partir do contexto e da vivência pessoal do indivíduo. Já o significado condiz com aquilo que é historicamente construído, objetivado na realidade, socialmente construído e compartilhado. O significado das palavras é aquilo que se encontra nos dicionários, permitindo a comunicação entre os sujeitos.

Para elucidar a diferença entre as duas categorias, observa-se o seguinte exemplo: a palavra casa estará descrita no dicionário como construção utilizada para moradia (significado), mas se questionada uma pessoa de baixa ou alta renda, um morador de rua ou alguém do Movimento sem Terra, “casa” terá um sentido diferente, pois a forma de relação com o objeto “casa” é singular a cada indivíduo.

A partir dessa afirmação, Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 3) fazem uma observação em relação à palavra significação. Para eles “[...] o termo “significação” é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias”.

A partir desse processo contínuo de mútua constituição entre significado e sentido constituem-se as significações, que, de acordo com Magalhães (2021, p. 251):

[...] as significações carregam em seu bojo essa rica movimentação, cheia de sentidos e significados, de determinações históricas subjetivadas-objetivadas pelos sujeitos. Estas sim, as significações das palavras, são nossa unidade de análise, rompendo com dicotomias e possibilitando revelar uma “outra face da lua” muito mais complexa e preñe de informações.

Diante dessa perspectiva não dicotômica, a análise a partir dos núcleos de significação tem como bojo teórico-metodológico o MHD determinando, aprioristicamente, ao utilizar esse tipo de análise, a negação das “concepções dualistas que separam objetivo de subjetivo, social de individual, afetivo de cognitivo” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3) e afirmando “a historicidade, a materialidade e a dialeticidade como essenciais à nossa análise” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 4).

Assim, os núcleos de significações correspondem a

[...] algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações (Aguiar; Ozella, 2013, pp. 300-301).

Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 58) corroboram essa assertiva ao afirmar que entendem “que a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto”, ou seja, a análise por meio dos núcleos de significações consiste em analisar para além da aparência e da naturalização das relações sociais.

Nesse método de análise a concepção de ser-humano é ressignificada e, de acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 301), quando adotamos essa concepção,

[...] falamos de um “homem” constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este “homem”, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana

de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo “homem” expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos.

Ao apropriar-se desse procedimento teórico-metodológico e dessa concepção de ser humano, Aguiar, Aranha e Soares destacam que “esse movimento analítico não pode se dar de modo linear, mas sim como um processo que dialeticamente se organiza e reorganiza, buscando sempre a apreensão do real para além da aparência” e complementam ao afirmarem que “[...] o que se pretende na análise da dimensão subjetiva da realidade não é somente apreender as significações dos sujeitos, mas também, com base nelas e nas mediações que as constituem, focar, iluminar e explicar o fenômeno” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 4).

Por isso, os núcleos de significação partem da relação entre sentido-significado, estreitando assim a relação objetiva-subjetiva das respostas às entrevistas que foram realizadas.

Partindo desta introdução sobre o procedimento analítico utilizado nessa pesquisa, entender o movimento de análise é fundamental. Os núcleos de significação obedecem, então, aos seguintes momentos de análise:

O primeiro momento é a análise de pré-indicadores: nesse início, a análise se dá a partir de trechos da entrevista que se relacionem com os objetivos da pesquisa por motivos de confirmação, antagonismo, repetição de falas que sejam pertinentes à resposta da pesquisa (Aguiar; Ozella, 2006). Nessa ótica, o levantamento de pré-indicadores “[...] consiste na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas (Aguiar; Soares; Machado, 2015, pp. 61-62).

Em outro texto (2013, p. 309), os autores Aguiar e Ozella reforçam esse entendimento ao afirmarem que “[...] os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”.

Desse modo, “os pré-indicadores devem conter e expressar a materialidade, no caso, as significações dos sujeitos substancializadas nos signos, ou seja, nas palavras com significado” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 6).

Sobre a construção dos pré-indicadores, Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 7) fazem um alerta:

[...] os pré-indicadores devem ser vistos como “teses” que, a qualquer momento, dependendo do avanço do processo analítico, podem ser negadas em decorrência de novo arranjo, gestando nesse processo novas interpretações que podem expressar um movimento analítico-interpretativo de superação.

O momento seguinte consiste em aglutinar os pré-indicadores a partir da similaridade, complementaridade ou de oposição entre eles para que se possa, a partir da síntese, desenvolver os indicadores (Aguiar; Ozella, 2006).

Os indicadores, como afirmam Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 7), criam “a possibilidade do surgimento de um conjunto com outro potencial explicativo”. Nesse sentido, como destacam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 67)

[...] na etapa de sistematização dos indicadores, o processo de análise consiste não apenas em destacar elementos de uma totalidade, isto é, pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem.

Os estudos de Aguiar e Ozella (2013, p. 309) corroboram essa citação ao afirmarem que

[...] o processo de análise, dessa forma, continua com a construção dos indicadores, que consiste em proceder a um novo movimento de articulação. Entendemos, desse modo, que os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito.

Os indicadores, nesse caminho, são a articulação dos pré-indicadores que constroem as significações da realidade (Aguiar; Soares; Machado, 2015). Portanto, entende-se “que o necessário movimento de constituição dos indicadores se dá pela busca de articulação parte/todo, sendo essencialmente sintético” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 68).

O terceiro momento consiste em agrupar os indicadores pelas mesmas análises já citadas, formando assim o núcleo de significação.

A construção dos núcleos de significação se dá da seguinte forma: “da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310).

Nesse sentido, o desenvolvimento dos núcleos de significação

[...] é um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a

realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 70).

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 310), “os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir”, pois

[...] no procedimento dos núcleos de significação, movimentos esses entendidos como não necessariamente pela semelhança e complementaridade, mas também pelas possíveis contradições existentes entre os indicadores, apresentamos alguns exemplos, evidenciando o que nos moveu no processo de composição dos núcleos de significação (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 10).

Nessa esteira de pensamento, os núcleos de significação não são amontoados de frases colocadas pelo pesquisador e muito menos a repetição de palavras ou frases: os núcleos de significação servem para se fazer uma análise aprofundada das significações, não se atendo apenas à aparência daquilo que está sendo dito. Desse modo, Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 71) afirmam que

[...] os núcleos de significação não se reduzem ao caminho inverso da análise, procurando “juntar” as palavras que foram antes “quebradas”, esmiuçadas, no intuito de apreender sua estrutura semântica, isto é, o contexto em que foram enunciadas, a fim de apreender seus significados. Isso ocorre porque o movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes, no caso, as palavras (pensamento e fala), entendidas como elementos históricos e contraditórios que constituem “esse” caminho inverso, isto é, palavras que, uma vez produzidas pelo sujeito, são mediadas por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua.

Partindo da análise dos núcleos de significação, o pesquisador precisa fazer um último movimento de síntese, este caracterizado pela análise intranúcleo e internúcleos.

Esse movimento de análise, que começa pelo intranúcleo e progride aos internúcleos, tem por finalidade avançar “na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados tanto dentro do próprio núcleo como entre os núcleos” (Aguiar; Ozella, 2013).

A análise intranúcleos é uma análise que expõe, reflete e analisa a partir do núcleo produzido, ou seja, este primeiro movimento de análise inicia-se pelo próprio núcleo produzido (Aguiar; Ozella, 2013).

A análise internúcleo, como afirmam Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 12), “se dá pela articulação de todos os núcleos produzidos na pesquisa, considerando as questões que emergiram da análise efetuada em cada um deles”.

Portanto, os núcleos de significação serão a base para as discussões e considerações sobre o tema proposto, proporcionando possibilidades de realização de importantes sínteses analíticas.

3 HISTORICIDADE E O NÓ QUE CONSTITUI A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRAS BRASILEIRAS

Como parte fundamental da pesquisa para entender as mediações constitutivas da realidade material na construção da escola da infância, precisa-se fazer um trajeto de entendimento sobre os movimentos feitos e sobre os autores escolhidos para fundamentar o percurso da pesquisa bibliográfica aqui realizada.

Para iniciar, a pesquisa tem como procedimento analítico e metodológico o Materialismo Histórico-dialético e a Psicologia Sócio-histórica, como já mencionadas na metodologia desta pesquisa.

Desse modo, abordará os pesquisadores utilizados na pesquisa, lembrando que nem todos fazem uma pesquisa que tem como metodologia principal o MHD ou a PSH, mas que contribuíram para o entendimento e a construção desta pesquisa.

Inicia-se pelo tipo de análise proposto em relação ao gênero, classe e raça, que nesta pesquisa foi construída de forma crítica e dialética, utilizou-se a “teoria do nó”, proposta pela pesquisadora e professora Heleieth Iara Bongiovani Saffioti e pelo estudo de Daniele Cordeiro Motta sobre a própria teoria desenvolvida por essa pesquisadora.

Para fazer o movimento de historicidade que faz parte do constructo da pesquisa, foi feita uma articulação a partir de alguns pesquisadores:

Historicizando a construção da masculinidade hegemônica no Brasil e América Latina: nesta construção foi-se articulando o estudo de pesquisadores como Eduardo Galeano com a sua obra “As veias abertas da América Latina” que nos traz a base do MHD para discutir a colonização na América Latina e Mara Viveros Vigoya que também traz suas contribuições sobre o assunto em uma perspectiva crítica da realidade.

Lilia Moritz Schwarcz, historiadora e antropóloga brasileira, John Manuel Monteiro e Ronald Raminelli, nas pesquisas utilizadas neste trabalho, constroem um arcabouço histórico primordial para entender as relações de gênero-raça-classe na constituição do Brasil.

Outros autores que se articularam a esta história da construção das relações de gênero-raça-classe são: Estevão Rafael Fernandes, Camila de Magalhães Gomes e as pesquisadoras Silvana Mara de Moraes dos Santos e Leidiane Oliveira.

Sobre o Vale do Paraíba e sua construção a partir de raça-gênero-classe, foram articuladas as pesquisas de autores e pesquisadores como:

-Regina Kátia Rico Santos de Mendonça ao pesquisar sobre a escravidão indígena no Vale do Paraíba;

-Carlos Eugênio Marcos de Moura e José Luiz Pasin ao se referirem aos barões do café no Vale do Paraíba e sua relação com a construção de uma cultura imagética sobre estes homens e a construção do Vale do Paraíba;

- Renato Leite Marcondes, Júlio Hidemitsu Corrêa Nagay e Roberto Guião de Souza Lima que pesquisam sobre a escravização do povo negro no Vale do Paraíba;

- Ricardo Luiz de Souza e Philippe Arthur dos Reis contribuem com suas pesquisas para poder ser entendido sobre a mitologia ao redor dos bandeirantes e as relações gênero-raça-classe estabelecidas na captura e escravização dos indígenas.

Sobre a situação e história das mulheres desde o Brasil colonial, utilizou-se artigos que se encontram no livro “História das Mulheres no Brasil” organizado pela historiadora Mary Del Priore para compreender como as mulheres viviam e as relações de gênero-raça-classe que foi se constituindo ao longo da história do Brasil. Emanuel Araújo, Ronald Raminelli, Maria Ângela D’Incao, Miridan Knox Falei, Luciano Figueiredo, e o artigo de Mary Del Priore, fizeram parte desta pesquisa.

Além disso, outros quatro pesquisadores foram articulados nessa etapa da pesquisa: Janira Sodré Miranda colaborando sobre a compreensão da vida das mulheres indígenas, Letícia Ferreira da Silva e Maria Augusta de Castilho com a pesquisa que trata da cultura imagética sobre as mulheres na colônia brasileira e Ronaldo Vainfas que articula os temas de gênero, sexualidade, raça e classe na construção social e histórica do Brasil.

Sobre a escola, esta pesquisa trará dois movimentos diferentes que se coadunam para entender as mediações constitutivas da escola e a análise a partir da “teoria do nó” de Saffioti.

Sobre a educação infantil tem-se como referência Alessandra Arce, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Marinália Lemos Gonçalves Vidal e Renata Helena Pin Pucci, embasando a construção sócio-histórica da educação infantil.

Já sobre a generificação do espaço da educação infantil, foram utilizados os autores Pierre Bourdieu, Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, Flávia Biroli e Débora França Quintela.

Sobre as contradições entre ser homem e atuar nas escolas de educação infantil, foi articulado os estudos de Maria Arlete Bastos Pereira, Joaquim Ramos, Javier Sáez e Sejo Carracosa, e Claudionor Renato da Silva que trazem estas contradições à tona ao relacionar as questões de gênero e trabalho na educação infantil.

Os autores Geraldo da Silva e Márcia Araújo, Leandro Costa Vieira e Eládio Sebastián Heredero, Guacira Lopes Louro, Ângela Ariadne Hofmann, Miridan Knox Falei, Surya Aaronovich Pombo de Barros integram a pesquisa contribuindo para a compreensão sobre a construção da escola de ensino básico e as desigualdades que aparecem neste percurso histórico, ou seja, relacionando a relação gênero-raça-classe aos grupos sociais impedidos de acessarem historicamente a educação brasileira.

O próximo movimento da pesquisa é sobre as masculinidades não-hegemônicas; para isso, esse movimento da pesquisa foi embasado nos autores Javier Sáez e Sejo Carracosa, Mara Viveros Vigoya, Helena Hirata, João Manuel de Oliveira e Breno Rosostolato.

Por fim, na última parte dessa revisão de literatura encontra-se a escola de educação infantil e a construção de masculinidades não-hegemônicas em que o brincar é a mediação desta construção. Para tanto, houve apoio em estudos de L.S. Vigotski, Daniela Finco e Fabiana de Oliveira, Alessandra Arce e Marelin Baldan, José R. B. Giardinetto e Janeti M. Mariani. Os autores Paulo Freire e Fredy Alexander Montoya Estepa vêm lembrar da escola como um espaço político e de luta, por isto a importância de ser um espaço de desenvolvimento de masculinidades não-hegemônicas.

3.1 A CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ATUALIDADE E OS CAMINHOS QUE FORAM TRAÇADOS

3.1.1 O cenário político e as relações de gênero na educação infantil: um recorte da realidade

Este capítulo foi abordado a partir da análise do Projeto de Lei (PL nº 1174/2019) elaborado pelas deputadas estaduais Janaína Paschoal, Letícia Aguiar e Valéria Bolsonaro, que felizmente não foi aprovado. As três coautoras, na época da criação desse PL, estavam no Partido Social Liberal (PSL), bem como as análises referentes às reportagens que as mesmas mencionam como referências da justificativa da criação deste documento.

É importante destacar que a escolha desse PL é crucial para compreender como acontece a relação entre gênero e trabalho, a naturalização de determinados corpos em determinadas áreas de atuação e o quanto isso está constituído na realidade social.

Ressalta-se que esse documento é escrito a partir de um movimento ultraconservador que acontece no período do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, uma concepção que, é importante enfatizar, não foi construída nesse governo, mas é uma construção histórica, que se funda e se reproduz nas mediações da forma social capitalista.

A sua notoriedade ocorre com a criação do Movimento Escola sem Partido, que data de meados de 2004, com o objetivo de eliminar das escolas paulistas qualquer tipo de formação que tenha base em concepções marxistas (ou, na fala desses grupos, “exterminar a doutrinação ou ideologia marxista”) (Santos; Miesse; Carvalho, 2021).

Sem muita repercussão, esse movimento ganha notoriedade no segundo governo Dilma e, aproveitando o momento histórico, participa legitimamente das manifestações contra o Governo da então presidenta do Brasil. É nesse momento que surgem inverdades sobre a educação brasileira, como o famoso “kit gay” e a “mamadeira de piroca” (Santos; Miesse; Carvalho, 2021).

Assim, sob esse contexto histórico se consuma o emparelhamento da bancada evangélica (ou cristã), do armamento, do agronegócio, e aglutinam-se conservadores e ultraconservadores dentro do Movimento Escola sem Partido (Santos, Miesse e Carvalho, 2021).

Essa bancada e esse movimento criaram, na época (e o desenvolveram de variadas formas até os dias de hoje), um discurso contra uma estigmatizada “ideologia de gênero” - ideologia esta que, inclusive, não existe - alegando toda sorte de maleficências para a família, com o argumento de que destrói os valores cristãos e familiares e corrompe a sociedade. E é nesse caldo que se constrói o PL que aqui foi analisado.

O Projeto de Lei nº 1174/2019, em sua ementa, menciona que “confere a **profissionais do sexo feminino a exclusividade dos cuidados íntimos com crianças** na educação infantil e traz outras providências” (São Paulo, 2019, grifo nosso).

Ao aprofundar a leitura desse PL, percebe-se uma concepção de realidade que vai de encontro à pesquisa, ou seja, a partir desse documento, que é uma síntese material das relações de gênero e trabalho constituídas na Educação Infantil, entende-se as múltiplas determinações que medeiam a construção da escola para a infância e toda a problemática envolta, principalmente, em relação ao cuidar.

As coautoras, na Justificativa, apresentam que a criação desse PL se dá por meio de uma mensagem recebida de uma mãe da cidade de Araçatuba que, de acordo com essa mensagem, declarava que haviam ingressado pessoas do sexo masculino para trabalhar nas creches públicas da cidade, e que, segundo relatado na justificativa do PL, “a mãe se **dizia insegura para trabalhar** e solicitava auxílio, **por temer ser sua criança vítima de algum tipo de abuso sexual**” (São Paulo, 2019, grifo nosso).

Em outro momento, na construção da justificativa, as coautoras do Projeto de Lei afirmam que

[...] ocorre que munícipes 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** (São Paulo, 2019, grifo nosso).

Para endossar a ideia do PL, as coautoras esclarecem que fizeram uma pesquisa junto às mídias jornalísticas e perceberam que o “problema” não era somente em Araçatuba, mas “o tema incomodava muitas famílias paulistas” (São Paulo, 2019).

Diante dessa pesquisa, as coautoras do PL destacaram três reportagens, sendo elas:

- “Homens em creches revoltam pais no interior de São Paulo”, matéria da Folha, publicado em março de 2015;

- “Pais criticam a contratação de homens nas escolas infantis de Barretos, SP”, matéria do G1, publicado no dia 18 de março de 2015 e,

- “Mães protestam contra homens dando banho em bebês em creches”, matéria do Hoje Mais Araçatuba, publicada em oito de outubro de 2019.

A importância de se articular tais matérias ao escrito no PL se dá à medida que tanto as reportagens quanto o Projeto de Lei têm em suas pautas a relação de gênero e trabalho, pois, como afirma Oliveira (2017, p. 16) “não há nenhum domínio da vida social onde o gênero não esteja presente, onde este não se articule com outros setores”.

Dessa forma, ao articular tal PL às relações de gênero e trabalho, entende-se que a mulher estaria mais apta a exercer essa função, pois é a mulher que “naturalmente” exerce a função de cuidar e educar (Bourdieu, 2012), ou melhor, a imagem da mulher como mãe, paciente, carinhosa e assexuada, faz com que essa função seja designada a ela (Pereira, 2016).

Tanto nas reportagens, a partir das falas dos entrevistados, quanto no PL, há a justificativa de que não se trata de preconceito ou discriminação contra os homens na educação infantil, mas ao deparar-se com a leitura dos documentos, desnuda-se tal PL e entende-se a problemática do que foi escrito.

Nessa lógica, a justificativa do PL ainda tenta suavizar a imputação aos homens como agressores sexuais fazendo ressalvas:

[...] 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** (São Paulo, 2019, grifo nosso).

De fato, a maioria dos casos de estupros de vulneráveis acontecem sendo o agressor do sexo masculino, mas o que o PL não divulga é que a maioria dos casos, cerca de 70%, ocorre nos lares das crianças, sendo os agressores familiares, amigos ou conhecidos da família, como bem relata o boletim do Ministério da Saúde (2024).

Nas matérias vinculadas nos jornais supracitados, também essa contradição aparece como, por exemplo, na reportagem feita pelo jornal Hoje Mais Araçatuba, a jornalista Aline Galcino (2019) na chamada da matéria escreve o seguinte texto: “Elas (as mães) afirmam que não se trata de preconceito, mas de prevenção e pedem mudança na lei municipal”. É importante destacar que mais adiante no corpo da reportagem, a própria repórter retrata a seguinte movimentação: “Com faixas e dizeres “Agente sem formação dando banho em crianças? E se fosse sua filha?” e “Agente escolar homem dando banho em bebê pode ser legal, mas é imoral” (Galcino, 2019).

Nesse sentido, muitos autores que pesquisam sobre o tema “professores homens na educação infantil”, alertam que os homens que trabalham na EI são vistos como abusadores, inaptos a educar e a cuidar de crianças pequenas ou mencionam e reforçam situações que os excluam de exercer a profissão da docência na EI (Ramos, 2017, Silva, 2014). Pereira (2016, p. 63) assevera que “[...] o seu *outro*, o homem, “torna-se estrangeiro” em território considerado “naturalmente” feminino, e como todo ‘estrangeiro’, levanta suspeitas, curiosidades, e consequentemente, fabrica-se “verdades” sobre este ser ‘forasteiro’”.

Por levantar tais questionamentos, os professores homens “precisam oferecer provas de idoneidade, competência, habilidade e, especialmente, de uma sexualidade que não ofereça riscos para as crianças” (Ramos, 2017, p. 70).

Por isso, tais afirmações citadas, como o exemplo, “agente escolar homem dando banho em bebê pode ser legal, mas é imoral” (Galcino, 2019), só vem reafirmar o que estudos sobre a relação entre trabalho e gênero desvelam: a perpetuação da divisão do trabalho a partir do gênero (Bourdieu, 2012, Saffioti, 1989, Ramos, 2017, Silva, 2014).

Ao desnudar a face dessa naturalização do trabalho com crianças pequenas, sendo esse um trabalho “naturalmente” feminino, revela-se o quanto as relações de gênero na EI são conflitivas. Como assevera Silva (2014, p.54)

[...] a questão do gênero no espaço da escola de educação infantil, as relações conflitivas e de poder são também internas a ela: gestores, coordenadores, professores e funcionários. Ao pensarmos as instâncias pais e sociedade, as relações são mais conflitivas que políticas. Mas, de qualquer forma, o produto final são as posições dicotômicas mulher professora/ homem professor.

E é a partir dessas posições dicotômicas que o trabalho do professor homem na educação infantil provoca tensões, ora esse professor é visto como abusador ou aquele que não tem aptidão para cuidar dos pequenos e que precisa sempre estar sob a supervisão de outrem, ora ele é retirado da sala de aula e colocado em outros cargos, principalmente os de chefia, pois histórica e socialmente o lugar do homem é na liderança (Silva, 2014, Ramos, 2017).

A perpetuação do *status quo* na relação de gênero e trabalho, no que tange o trabalho de professores homens na EI, se torna clara à medida que se encontram as contradições diante dos documentos.

Essas relações conflitivas, destacadas nos grifos feitos pelos pesquisadores deste trabalho, são frutos do desconforto gerado por corpos que subvertem a lógica ocupando lugares que são determinados a partir do gênero.

Como afirma Pereira (2016, p. 95),

[...] ser homem e professor de crianças pequenas é assumir uma identidade que ainda hoje cria um desconforto nas pessoas à sua volta, carrega uma diferença, pois é incompatível com as expectativas da sociedade, mesmo com a ampliação de suas funções e vivências na atualidade.

A mesma autora assevera em seus escritos que

[...] as representações atribuídas aos professores e às professoras estão baseadas em significados, que não necessariamente fazem parte da realidade, mas que produzem “efeitos de verdades” sobre estes e estas e que quando estes destoam destas “verdades” causam desconfortos.

Esses desconfortos acontecem, pois, ao subverterem a ordem “naturalizante” dos espaços destinados ao gênero masculino e feminino, destoam dessas “verdades” impostas pelo patriarcado que é cis, hétero e branco.

Nessa perspectiva, o discurso que aqui é abordado, tanto nas falas dos entrevistados dos jornais, quanto no PL criado em 2019, é a exemplificação daquilo que Sáez e Carracosa falam:

[...] quando falamos de um regime de poder ou de um regime cultural heterocentrado (por exemplo, o machismo), não se trata de um poder vertical e hierárquico que planeja o ódio às mulheres, ou o ódio aos gays, ou o ódio ao fato de ser penetrado. É um regime de discurso e práticas que simplesmente funciona, exerce-se, repete-se continuamente em expressões cotidianas de múltiplos lugares e momentos, criando realidade (e ferindo) a partir dessa mera repetição. Aprende-se esse valor negativo que cria o objeto – e não o contrário (2016, p. 28).

Ao continuar a análise das reportagens e do PL, ressalta-se que a mobilização social dos pais não é somente sobre os homens cuidarem das crianças nas escolas de EI, mas também é sobre a falta de qualificação dos profissionais.

Tanto a chamada da matéria feita pelo jornal G1 que diz “mães reclamam que funcionários não devem dar banho ou trocar fraldas. Falta de qualificação de cuidadores e auxiliares também é alvo de crítica” (G1, 2015) quanto a escrita do cartaz nas manifestações em Araçatuba, “agente sem formação dando banho em crianças? E se fosse sua filha?”. (Galcino, 2019) levanta a seguinte questão: de quais profissionais se cobram a qualificação? Será que anteriormente ao ingresso desses profissionais do gênero masculino, houve manifestação em prol da qualificação dos profissionais atuantes na área?

Nesse sentido, esses discursos caracterizam a naturalização dos espaços escolares da EI como feminino, maternal e que, por isso, quem deve se especializar são aqueles que não têm atributos “naturalmente femininos”, como o cuidar, a paciência e o amor pelas crianças.

Nessa perspectiva, as relações de gênero e trabalho dentro da EI causam desconfortos, como afirma Pereira (2016, p. 95)

Causa desconforto os professores homens falarem devagar e terem paciência com os (as) pequeninos (as).

Causa desconforto os professores homens levarem as meninas ao banheiro.

Causa desconforto os professores homens brincarem com as crianças, sorrirem e “serem palhaços”.

Causa desconforto um homem na Educação Infantil, principalmente na creche.

Por isso, designar que os profissionais [homens] sejam qualificados vai ao encontro das falas de Pereira (2016, p. 64), afirmando que quando

[...] o homem exerce o papel de cuidador de crianças, desestabiliza a ordem natural - “cada coisa em seu lugar”, pois cuidar de criança pequena é “naturalmente” função da mulher. Argumento este baseado em uma ordem natural, biológica, que justifica que é ela (mulher) quem possui todos os atributos para cuidar de seu rebento e por extensão dos outros”.

A partir disso,

A radicalização da ideia de que ser professor da educação infantil não é “serviço para homem” [e quando se faz esse homem precisa ter qualificação, comprovar suas qualidades e idoneidade] produz o aprisionamento desses sujeitos a uma categorização que exclui a possibilidade de um homem diferente e capaz de executar, com eficiência, as atividades relacionadas à educação e ao cuidado de crianças pequenas” (Ramos, 2017, pp. 140-141).

Portanto, ao fazer este recorte da realidade a intenção foi a de ressaltar como a relação entre gênero e trabalho dentro da EI é mediada pelo machismo, pelo sistema patriarcal e hegemônico que confina os corpos em determinadas atribuições de cargos dentro do âmbito escolar, mulher cuida, homem faz a gestão, a mulher é a professora, o homem é o coordenador/diretor. Essa naturalização corrobora a perpetuação de um *status quo* determinado por mediações capitalistas, que produzem e reproduzem concepções submetidas à ideologia dominante.

3.1.2 A professorinha! O gênero como construção do ideário docente para a infância

Ao adentrar os muros da escola para a infância, percebe-se que esse espaço é profundamente marcado pelo recorte de gênero. Nesse espaço há a caracterização da maternidade, da mãe e da familiaridade. Pelos seus corredores escuta-se com naturalidade expressões como “a tia da cozinha”, “a tia da limpeza”, “a tia da sala de aula”.

A naturalização do processo de feminização da educação ultrapassa os muros da escola e chega ao ideário da ficção. Quem se lembra da fabulosa professora Helena da novela *Carrossel*? Essa novela mostra a trama de uma professora que, com amor, paciência e dedicação consegue ser amada e respeitada pelos alunos. Ou, o que dizer de diversas animações e desenhos que retratam essas mesmas características em personagens que são professoras? E quanto à figura do professor nesse cenário ficcional, como ele é retratado?

Magalhães (2021, p. 240) faz uma provocação em suas reflexões sobre o que é naturalização. Em suas palavras a autora declara: “[...] acho que não sabemos mesmo usar essa palavra! Nada é natural! Todas as nossas ações na materialidade são mediadas, o

desenvolvimento humano é mediado e não natural, acontece na intenção e na tensão dialética do drama das relações”.

A autora quando critica as formas de uso do conceito de natural, naturalização, ela assevera que o uso equivocado desses conceitos é um canal por meio do qual se perpetua o *status quo* (Magalhães, 2021). Nesse sentido, Bourdieu (2012, p. 17) incita que:

[...] a divisão entre os sexos parece estar na “ordem das coisas” como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável; ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado das coisas (na casa, por exemplo, cuja as partes são todas “sexuadas”), em todo mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas, de percepção, de pensamento e de ação.

Nessa esteira de pensamento, ao costurar a pesquisa a partir da categoria historicidade, percebe-se que o processo sócio-histórico da construção da Educação Infantil (EI) corrobora a naturalização do ideário feminino na escola para a infância, pois, apoiando-se em Saffioti (1987, pp. 10-11), é possível perceber que, nessa construção, há uma dificuldade em separar aquilo que é natural daquilo que é constructo social, pois, em suas palavras há “[...] uma humanização da natureza, uma domesticação da natureza por parte do ser humano [...] É preciso atentar para o processo inverso, que consiste em naturalizar processos socioculturais”.

Essa naturalização do feminino na EI é construída deveras a partir do mito da mulher. A categoria mito, como explica Arce (2001, p. 169), é “uma síntese simbólica de imagens, valores, sentimentos e aspirações coletivas, entendendo que ele constitui um fenômeno sócio-histórico real que desempenha um papel objetivo na atividade social”.

Nesse sentido, a construção da EI e da identidade docente nesses espaços está intimamente ligada ao mito da mulher como mãe, educadora nata e responsável pela dinâmica familiar (Arce, 2001).

Isto posto, é importante salientar que o mito da mulher se inter-relaciona à divisão sexual do trabalho, pois “a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem” (Saffioti, 1987, p. 8).

Portanto, ao analisar o processo histórico e social da EI, precisa-se entrelaçar a construção de uma educação para a infância com a divisão sexual do trabalho, pois se percebe que a socialização, a educação e o cuidado com as crianças sempre foi um papel atribuído à mulher (Saffioti, 1987), visto que a imagem que se tem do contexto doméstico é predominante

nas reflexões quanto à educação de crianças pequenas e os arranjos que propuseram um ambiente desse zelo foram historicamente construídos (Oliveira, 2011).

A partir desses pressupostos, adentrar aos aspectos da EI é, primeiramente, voltar ao progresso da educação de crianças pequenas. Como afirma Oliveira (2011, p. 58), “ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres”.

Nesse percurso de construção da EI, a autora Oliveira (2011) atenta-se para as palavras referentes aos “[...] espaços de guarda e educação da primeira infância, *crèche* em francês que significa manjedoura, *asilo nido* em italiano, com o respectivo em português ninho que abriga e outro termo bem utilizado era escola materna” (Oliveira, 2011, p. 58).

Logo, infere-se a esses espaços a representação familiar e materna, representado assim pelo assistencialismo que, de acordo com Oliveira (2011), caracteriza-se por ser o *locus* de salvaguarda de crianças desprovidas de cuidados referentes à alimentação, saúde e bem-estar. No processo de construção sócio-histórica e cultural da educação infantil, esses espaços para a educação de crianças pequenas iniciam-se como forma de assistencialismo, por meio de comunidades religiosas como, por exemplo, *charity schools* ou *dame schools*, e *école petites*, ambientes estes voltados para o atendimento de crianças abaixo de 3 anos.

Nesses ambientes não haviam propostas pedagógicas estruturadas para as crianças, ou seja, a estruturação de uma educação formal, mas “passam a adotar atividades de cantos, memorização de rezas e passagens da bíblia e alguns exercícios de pré-escrita e pré-leitura” (Oliveira, 2011, p. 60). Outras instituições, ao longo do tempo, foram criadas para atender crianças acima dos 3 anos, os asilos e as *infant schools*, com caráter assistencialista para amparar as mulheres operárias. Entre esses ambientes de educação infantil, a *nursery school* se destaca por ser especialista de combate às mazelas que enfrentavam as crianças em relação à saúde (Oliveira, 2011). Nesses contextos afere-se o imbricamento do assistencialismo dos espaços de educação para a infância e a figura maternal que a encobre.

A partir do desenvolvimento desses espaços de cuidado da criança pequena, pensadores e estudiosos como Maria Montessori, Pestalozzi, Comênio, Rousseau e Froebel, se debruçaram em construir uma concepção de educação para a infância (Oliveira, 2011).

A partir dos autores supracitados, percebe-se a importância da educação infantil ao desenvolvimento das crianças pequenas, a preocupação em se construir estratégias e modos de ensinar na educação infantil, mas o que fica evidente é a construção da escola para a infância nos moldes “familiares” e “femininos”.

Nessa conjuntura, Arce (2001) afirma que esses estudiosos continuam a mistificar a figura da mulher frente à educação das crianças pequenas e a construção de um ideário docente por meio do mito da mulher que perdura até os dias de hoje.

Nesse sentido, Oliveira (2011) faz um retrospecto histórico sobre a educação infantil e sua concepção que se inicia a partir de Comênio por meio de seus escritos, como por exemplo, o livro “A escola da infância” que salienta a importância da figura materna ao desenvolvimento infantil e propõe que o ensino de crianças pequenas deveria ser feito em casa. Ao caminhar nesse percurso, ela destaca as contribuições de Rousseau e de Pestalozzi que enfatizam a importância do papel da mãe e da família na educação das crianças.

Quanto a Rousseau, Arce (2001), pautada pelos estudos de Hunt (1992), corrobora esse pensamento ao afirmar que o filósofo atribui à mãe a função de educadora das crianças pequenas, pois ela é educadora por natureza. Esse papel social, Rousseau atribui ao útero como definidor, pois é por meio do útero que as mulheres dão à luz, são responsáveis por amamentar e são as primeiras interações sociais do bebê, ou seja, a mulher é a única que contempla o papel de educadora das crianças (Arce, 2001).

Mais adiante, Froebel, inspirado por Pestalozzi, criará a *Kindergarten*, onde se preocupa com o aspecto pedagógico de um espaço para o desenvolvimento infantil, utiliza jogos e os valoriza como recurso a serem utilizados em seus espaços (Oliveira, 2011).

No tocante ao autor, Vidal e Pucci (2020) corroboram Froebel ao relatarem que a educação na *Kindergarten* cabia à professora, designada como a jardineira, e ao considerarem os diferentes aspectos de desenvolvimento da criança, e que, por meio do cuidado, com amabilidade e zelo, esse desenvolvimento aconteceria.

Segundo Arce (2001), essa concepção pedagógica entrelaça rudimentos de uma psicologia do desenvolvimento infantil e a religião:

Froebel fornece a essa figura mítica da rainha do lar substituta um outro nome: jardineira, acrescentando que a mesma deve concentrar-se em seu trabalho, nos interesses e necessidade das crianças, que deveria ser tratada pela jardineira com todo o amor e carinho sem interferir em seu crescimento, cultivando os germes da tendência natural que possuiria o ser humano, a de unir-se a natureza e ao criador (Arce, 2001, p. 171).

Por conseguinte, na criação dos jardins de infância, Froebel inicia o processo de formação dessas jardineiras, e o seu livro “Cantos e conversas de mães” é o manual utilizado na formação dessas mulheres jardineiras (Vidal; Pucci, 2020), de acordo com Arce (2001):

[...] este livro é constituído em sua primeira parte de sete conversas e canções de mãe, pelas quais o autor pretendia levar as mães a perceberem as delícias e a importância de seu dever maternal [...]. Ao destinar esse manual, indistintamente para mães e para jardineiras, Froebel começa a definir esta mulher não como uma profissional, mas como uma “meia mãe”, que entende dos interesses e necessidades da criança, mas possui essencialmente um “coração de mãe” a nortear sua conduta (Arce, 2001, pp. 171-172).

A partir do século XX, Maria Montessori constrói uma proposta pedagógica sistematizada. Por ser médica, trabalhou com crianças da seção de deficiência intelectual. Por meio das suas contribuições e êxito, foi convidada a criar uma sala de aula numa habitação coletiva destinada às famílias em situação de vulnerabilidade social, denominando esse espaço de “Casa das Crianças” (Oliveira, 2011).

Oliveira (2011, p. 75) afirma que, “ao ressaltar os aspectos biológicos do desenvolvimento infantil, Montessori teve como marca a elaboração de materiais adequados à exploração sensorial [...] e a valorização da diminuição do mobiliário usado pelas crianças”.

Entretanto, em seus escritos Montessori absorve o mito da mulher - a mulher não está na posição de ensinar a criança pequena, mas na de facilitar o processo de aprendizagem, uma vez que o condutor da aprendizagem é a própria criança, e à professora fica o encargo de proporcionar um ambiente condizente com os interesses da criança. Dese modo, ao alicerçar seus pressupostos teóricos, Montessori desloca a ação da professora para a posição de coadjuvante da aprendizagem tornando-se a formação teórica desnecessária para a atuação dentro da sala de aula (Arce, 2001).

Ao analisar as concepções pedagógicas de Montessori e Froebel, Arce (2001) infere que o trabalho com a educação de crianças pequenas ganha um *status* de cientificidade, mas ainda inserido na imagem mítica de mulher.

No tangente à educação infantil brasileira, a sua construção, concepção e tendência seguiu o percurso da educação europeia. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 91) reitera que “os espaços de educação infantil, como creches ou parques infantis, quase não existiam até o século XIX”. Esse contexto se modifica a partir da abolição da escravidão, o êxodo rural para as grandes cidades do país naquele momento e a Proclamação da República (Oliveira, 2011).

Nessa esteira, os espaços voltados ao desenvolvimento infantil passam pelo assistencialismo e, a partir do final do século XIX, surgem os primeiros jardins de infância sob inspiração de Froebel.

Os espaços das escolas para a infância no Brasil passam por um recorte social, pois tanto os jardins de infância particulares quanto os públicos, que tinham propostas pedagógicas para o desenvolvimento da criança, são destinados às camadas mais afortunadas da sociedade; restam-se, portanto, as creches, asilos e internatos, como espaços de assistencialismo destinados à camada pobre da população (Oliveira, 2011).

A partir do século XX, com a industrialização do país - lembrando que a industrialização no país se deu a partir da exploração dos trabalhadores, incluindo mulheres e até crianças que trabalhavam de 13 a 15 horas em situação degradante de serviço (Galvan, Flávio, 2000) - as estruturas sociais foram se modificando e as mulheres começaram a trabalhar como operárias das fábricas, visto que os homens trabalhavam no campo. No caso das mulheres como trabalhadoras fabris, Saffioti (2015, p. 81) ressalta que

[...] tudo, ou quase tudo, ainda é feito sob medida para o homem. Os equipamentos fabris estão neste caso, não obstante as mulheres terem penetrado nas fábricas desde a Revolução Industrial. Claro que a máquina de costura, inclusive a industrial, é feita para o corpo da mulher, a fim de mantê-la em suas funções [...]. Nem sequer se pensa na adequação de outras máquinas ao corpo feminino. Mulheres que passaram a trabalhar em equipamentos planejados para homens tiveram que a eles se adaptar, com prejuízo, muitas vezes da própria saúde.

A problemática desse momento fica por conta de a mulher ter que solucionar o problema surgido a partir da necessidade de rearranjos no núcleo familiar, incluindo a possibilidade de contratar alguém para cuidar de seus filhos (Oliveira, 2011).

Assim sendo, ao analisar pela perspectiva histórica, a EI é “atravessada pela maternidade, as mães que cuidam, as mães que se voluntariam para cuidar e mães que lutam por um lugar para deixarem seus filhos enquanto trabalham” (Vidal; Pucci, 2020, p. 307).

A perspectiva aqui defendida fica em torno da constituição dessa mulher que atua na EI que não é considerada professora e nem mãe, pois o espaço de sua atuação foi construído a partir da intersecção entre o público (a escola) e o particular (a casa, o doméstico). Nessa premissa, o trabalho na EI fica restrito ao cuidar e a tentar amenizar o sentimento de separação da criança de seu lar (Arce, 2001).

E, assim, nessa emblemática construção, vai se formando a figura da “tia” cuja finalidade é cuidar com paciência, resiliência e amor das crianças que ficam em sua sala (Arce, 2001).

3.1.3 Como água e óleo - o macho² e a educação das crianças

Como já exposto, há uma naturalização ao que concerne aos atributos ditados como masculinos e femininos. Bourdieu (2012) faz uma reflexão sobre essa divisão e os conceitos que permeiam essas categorias.

Ao se deter no fenômeno da naturalização da divisão do trabalho, Bourdieu (2012) procura esclarecer a problemática dessa relação. Inicia-se, portanto, com a problemática da própria naturalização de atributos masculinos e femininos. Sobre isso Saffioti (1987, p. 8) afirma que “a identidade da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo”.

Bourdieu, em seu livro “Dominação masculina”, retrata que esses atributos permitem a clara dominação do macho sobre a mulher, ao se dividir em opostos como acontece em relação aos conceitos de forte-fraco, racional-emocional, selvagem-doméstico. Dessa divisão amplamente difundida e aceita, ocorre frequentemente a construção de estereótipos.

Ao corroborar essa ideia de Bourdieu, Saffioti (1987, p. 39) salienta que “os estereótipos têm, realmente, a força do molde. Quem não entrar na forma corre o risco de ser marginalizado das relações consideradas ‘normais’”.

Mas qual é a relação entre a construção de estereótipos e a divisão sexual de trabalho?

A divisão sexual do trabalho passa pela construção de estereótipos, e é por essa forma que as percepções são moldadas e que culturalmente são ensinadas por meio da educação (Saffioti, 1987). Biroli e Quintela (2020) trazem luz a essa relação de trabalho e gênero ao afirmarem que essa relação é materializada pelo trabalho. Nesse sentido, inculcando a relação de generificação do trabalho a partir da naturalização do social, Bourdieu (2012, p. 17) complementa ao afirmar que “[...] essa experiência apreende o mundo social e suas arbitrarias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação”.

Ao inter-relacionar esses conceitos, percebe-se que a divisão sexual do trabalho vai para além do órgão sexual do indivíduo, essa divisão entretece o simbolismo no qual esse órgão genital está enraizado (Bourdieu, 2012).

² Entende-se macho a partir da leitura de Saffioti (1987) sobre as relações do papel de gênero, ou seja, macho é aquele homem que renega ou reprime tudo aquilo que é “naturalizado” como feminino para perpetuar seu *status* de poder.

Por isso os trabalhos relacionados a liderar, guerrear, tomar decisões, empreender são ligados ao gênero masculino, pois apreendem os conceitos de agressividade, de aventura, de exploração, estereótipos atribuídos a esse gênero. Nessa perspectiva, “as manifestações (legítimas ou ilegítimas) da virilidade se situam na lógica da proeza, da exploração, do que traz honra” (Bourdieu, 2012, p. 29). E, como afirma Saffioti (1987),

[...] os raquíticos, os afetivos, os tímidos são solicitados impositivamente a se comportarem de forma contrária à sua inclinação. São, pois, obrigados a castrarem certas qualidades por serem estas consideradas femininas, por conseguinte, negativas para um homem. Para não correr o risco de não encarnar adequadamente o papel do macho, o homem deve inibir sua sensibilidade (Saffioti, 1987, p. 25).

A continuar nessa linha de raciocínio, passa-se a admitir estereotipadamente que a mulher atua na outra extremidade, torna-se aquela que está nos bastidores, aquela que não pode aparecer. Bourdieu (2012) concorda com essa ideia ao afirmar que

[...] as divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. Cabe aos homens, situados do lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, vêm ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhes são destinados pela razão mítica, isto é, os que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas daninhas ou fazer a jardinagem), com o leite, com a madeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e mais humildes (Bourdieu, 2012, p. 41).

A partir dessa reflexão entende-se que, assim como a água e o óleo não se misturam, o macho não se responsabiliza pela educação das crianças, pois ao se tratar de trabalho reprodutivo não há valorização ou reconhecimento por parte da sociedade (Biroli; Quintela, 2020). Saffioti (1987, p. 11) completa essa afirmação ao retratar que “[...] dada a desvalorização social do espaço doméstico, os poderosos têm interesse em instaurar a crença de que este papel sempre foi desempenhado por mulheres. Para a solidificação desta crença nada melhor do que retirar desta atribuição de papéis sua dimensão sociocultural”.

Aqueles, porém, que subvertem o sistema patriarcal ao ocupar espaços que não condizem com o sexo biológico e gênero ou reproduzem atributos que não estão naturalizados como estereótipos aceitos socialmente, esses sujeitos beiram a marginalização: “[...] os homens temem ser considerados menos machos se forem flexíveis, pacíficos e generosos. As mulheres temem ser tomadas como pouco femininas, incapazes de conservar o "amor" do companheiro, se revelarem empreendedoras, dinâmicas, bem-sucedidas” (Saffioti, 1987, p. 39).

Os corpos que ocupam lugares que hegemonicamente não são os seus, causam estranhamento e geram tensões (Bourdieu, 2012) e atribuem a esse corpo desajustado outro significado (Saffioti, 1987).

A ruptura com os estereótipos abre espaço para discutir-se sobre masculinidades e feminilidades que se caracterizam por romper com a hegemonia patriarcal (Bourdieu, 2012). Nessa conjuntura, estampar o homem que desempenha um papel de professor na EI é trazer sob a luz o paradigma da divisão sexual do trabalho e dialogar, conseqüentemente, com outras masculinidades marginalizadas.

3.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS: PANORAMA E PRÉVIAS DISCUSSÕES

3.2.1 Panorama de pesquisa no Portal da CAPES

Feito um breve panorama das autoras e autores alinhados ao tema desta pesquisa, faz-se necessário saber sobre a produção de pesquisas no Brasil acerca desse recorte da realidade. Assim, entre os dias 22 e 23 de abril do ano de 2022 foi feita a pesquisa, a análise e a separação de artigos vinculados ao Portal de Periódicos da CAPES com os descritores “Educação Infantil”, “Docência Masculina” e “Professores homens”.

Nas buscas que se iniciaram houve um trabalho de afinamento pelo grande número de artigos relacionados a esses descritores. O primeiro afinamento se deu por meio da aglutinação entre os descritores. Dessa forma, a pesquisa se pautou nos descritores “Docência masculina e Educação Infantil” e “Professores homens e Educação Infantil”.

Após esse primeiro afinamento, filtrou-se as pesquisas a partir do cruzamento de dados em que os descritores apareciam em qualquer campo do artigo. Em seguida usou-se o critério de revisão por pares e, a partir dessa etapa, selecionou-se os artigos por meio da leitura

dos títulos e resumos, e conseguinte, esse mesmo processo foi feito a partir do filtro “assunto”. A quantidade de artigos utilizados para a pesquisa está descrita no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2- Resultados das pesquisas na plataforma dos periódicos da CAPES

Descritores	Em Todos os Campos	Por: Assunto	Utilizados após a leitura de títulos e resumos
Docência Masculina e Educação Infantil	80	2	3
Professor Homem e Educação Infantil	586	9	5

Fonte: os autores (2022)

Ressalta-se que os artigos utilizados para esta pesquisa levaram em consideração as pesquisas feitas no Brasil e em contexto nacional para que não houvesse um desprendimento da realidade local.

Quanto à linha cronológica dos artigos, a pesquisa se concentrou nos últimos 5 anos e esse enquadramento se deu por diversos fatores como a abundância de pesquisas com os descritores relacionados, às questões de gênero e sexualidade sendo mais discutidas e pautadas nos meios de comunicação nessa linha cronológica e o ultraconservadorismo que impregnou a política nestes últimos anos com o discurso de acabar com a “ideologia de gênero” nas escolas.

Ao partir desse ponto observa-se que as pesquisas encontradas que explanam sobre o assunto “Docência masculina e Educação Infantil” fundamentam-se nos estudos de gênero e, a partir dessa perspectiva, desenvolvem a problemática e os apontamentos, como destacado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3- Artigos utilizados no panorama

Autores	Título	Revista	Ano de publicação
Lenira Hadad, Cláudia Denise Sacur Marques, Luciano Henrique da Silva Amorim	Eu acho estranho! Compreensões de presenças profissionais homens em contextos interculturais da educação infantil.	Zero-a-seis	2020
Patrícia Dias Prado, Viviane Soares Anselmo, Isabela Signorelli Fernandes	Professores homens na educação infantil: Narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados.	Zero-a-seis	2020
Sandro Vinicius Sales dos Santos	Homens na docência da educação infantil: Uma análise baseada nas perspectivas das crianças	Revista brasileira de educação	2021
Peterson Rigato da Silva, Mariana Kubilius Monteiro, Ana Lúcia Goullart de Faria, Helena Altmann	Homens na educação infantil: Propostas infantis açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância	Zero-a-seis	2020
Claudionor Renato da Silva, Luana Alves Porto Veloso.	Desafios do professor homem na educação infantil: Um debate a partir do estágio em Pedagogia.	Itinerarius Reflectionis	2018
Rayffi Gumercindo Pereira de Souza, José Luiz Ferreira, Fernanda de Lourdes Almeida Leal	Docência na educação Infantil: Tecendo reflexões sobre gênero, masculinidade e formação de professores/as	Zero-a-seis	2020
Jaime Eduardo Zanette, Maria Cláudia Dal’Igna	“Ser homem” e “ser pedagogo”: relações de gênero nos caminhos da profissionalização	Textura	2018
Angelita Alice Jaeger, Karina Jacques	Masculinidades e docência na Educação Infantil.	Estudos Feministas	2017

Fonte: O autor (2022).

3.2.2 Docência masculina e educação infantil e o panorama das pesquisas

Zanette & Dal’Igna (2018), no artigo “Ser homem e ser pedagogo: relações de gênero nos caminhos da profissionalização”, pautam a sua pesquisa por meio de entrevistas narrativas feitas com 6 homens, sendo 3 homens formados em Pedagogia e atuantes na área e 3 estudantes do curso de Pedagogia que já vivenciaram as práticas em espaços formais ou não-formais de educação. A partir dessa pesquisa, os autores concluíram que a construção da identidade profissional do futuro pedagogo está atrelada à perspectiva de gênero.

Nesse sentido, desde a estruturação do curso de Pedagogia até a prática docente em sala de aula, que perpassa o processo de feminização carregado de estereótipos, o profissional docente estará sob as relações de papéis de gênero colocando à prova a sua capacidade profissional, pois, tendo por base essa relação de gênero e trabalho, suas práticas pedagógicas ficam sob suspeita ou, pior, ele pode ser afastado da sala de aula e posicionado em cargos administrativos mesmo contra a sua própria vontade.

Na mesma linha da pesquisa supracitada, os pesquisadores Silva et al. (2020), no artigo “Homens na educação infantil: Propostas infantis açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância”, constroem um ensaio pautado em duas pesquisas com abordagens metodológicas diferentes, uma das pesquisas abordando a temática a partir de uma abordagem etnográfica e, a outra, a partir das histórias de vida.

A partir das análises feitas, os autores atestam que a docência na educação infantil é carregada de uma visão homogeneizadora e estereotipada, estabelecendo um antagonismo entre masculinidade e feminilidade. E mesmo em um ambiente profissional historicamente feminino, os homens que ali trabalham têm privilégios garantidos, o que é percebido com a intensificação do trabalho das mulheres na educação infantil, pois todas as relações de cuidados ficam a cargo das mulheres aumentando, assim, a carga de trabalho feminino.

Nesse sentido, espera-se que a escola seja um espaço onde homens, mulheres e crianças aprendam as diferenças entre os sexos, mas, para que se possam criar estratégias de eliminação da hierarquia de gênero, é essencial a convivência com figuras profissionais diversas desde a educação infantil.

Discutindo sobre generificação da profissão, as autoras Jaeger e Jacques (2017), no artigo “Masculinidades e docência na Educação Infantil”, embasadas nas pesquisas de gêneros e pela análise de entrevistas feitas com 3 professores de Educação Infantil de cidades do Rio Grande do Sul, elas concluem que a docência foi construída social e culturalmente como uma

profissão feminina e com isso se generificou e se generifica a profissão docente. Nesse sentido, os homens que transgridem essa norma, negociam e resistem, enfrentam as dificuldades que acarreta a profissão docente na Educação Infantil para pessoas do sexo masculino.

Já as autoras Prado, Anselmo e Fernandes (2020), na pesquisa “Professores homens na educação infantil: Narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados”, inferem, a partir de pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas com 5 professores de redes municipais, sendo 3 da rede municipal de São Paulo-SP, 1 da rede municipal de Santos-SP e 1 da rede municipal de Campinas-SP, que as expectativas quanto ao perfil profissional docente da educação infantil estão atreladas ao sexismo e às discriminações de gênero. Desse modo, o trabalho do docente masculino fica limitado e sua relação com os outros profissionais, crianças, família e escola também é afetada por estas dimensões, com isso os professores homens precisam provar continuamente que pertencem a esse lugar profissional.

Nessa perspectiva, a ambiguidade do profissional docente se instaura à medida que a esse profissional é permitido ser mais brincalhão com as crianças, ao passo que a ele são negadas as relações de cuidado e afeto com as mesmas.

No artigo “Docência na educação Infantil: Tecendo reflexões sobre gênero, masculinidade e formação de professores/as”, os autores Souza, Ferreira e Leal (2020) baseiam-se nas pesquisas bibliográficas sobre gênero e masculinidades, investigam a formação de docentes no curso de Pedagogia de sua região e as entrelaçam com a experiência de docência em Educação Infantil vivida por um dos pesquisadores.

Nessa esteira de pensamento, abordar o tema homens na educação infantil é relacionar e discutir questões de gênero e masculinidades. Destarte, falar sobre docência masculina é, ao mesmo tempo, refletir criticamente sobre o lugar da mulher no contexto profissional, o porquê de profissões feminizadas estarem atreladas ao cuidar, ao mesmo passo que se discute e reflete sobre as diferentes masculinidades.

Isso posto, discutir sobre docência masculina na educação infantil é pensar sobre possibilidades no ambiente escolar, na relação e na construção de aprendizagens, pois a diversidade dentro da escola de educação infantil proporciona construções de saberes autênticos, diversos e significativos.

Nesse sentido, o artigo “Eu acho estranho! Compreensões de presenças profissionais de homens em contextos interculturais da educação infantil”, Hadad, Marques e Amorim (2020) explicam, por meio de análises feitas a partir da pesquisa com o método *sophos* e sete grupos focais, a causa do estranhamento de ver homens em atuação nas salas de Educação Infantil,

para eles a presença masculina na educação infantil provoca reações de estranhamento, pois a construção de escolas de educação infantil foi atrelada à ideologia de um modelo familiar e maternal. Portanto, a escola é o espaço da própria mudança, pois para combater a visão de uma feminilidade e uma masculinidade hegemônica dentro e fora dos muros das escolas de educação infantil, é preciso proporcionar outro olhar para a presença de professores homens nessas escolas.

Os autores Silva e Veloso (2020) em seu artigo “Desafios do professor homem na educação infantil: Um debate a partir do estágio em Pedagogia”, entrevistou 5 professoras de Educação Infantil e aplicaram um questionário com 8 estudantes homens do curso de Pedagogia.

Silva e Veloso (2020) concluem que a docência masculina passa por desafios em sua formação inicial e continuada, pois estas não contribuem para a formação de um docente homem na educação infantil. O medo e a insegurança da afirmação e afirmação da identidade docente na educação infantil também é um grande desafio para esses profissionais e a continuidade de pesquisas sobre a docência masculina na educação infantil precisa se estabelecer para poderem ser desenvolvidas políticas públicas em prol desses docentes, pois ao analisarem as fontes bibliográficas e fazerem a relação com os questionários, perceberam que os professores homens que atuam na Educação Infantil no Brasil passam pelos mesmos desafios.

Nessa medida, percebe-se que falar de homens na Educação Infantil é abrir espaço para discussões sobre identidade profissional e gênero, representações de masculinidades múltiplas que tensionam estereótipos de gênero e sexualidade na comunidade escolar.

“Homens na docência da Educação Infantil: uma análise baseada nas perspectivas das crianças”, de Santos (2021), traz em sua pesquisa algo inovador às perspectivas das crianças em relação ao homem na Educação Infantil. Seu estudo foi feito a partir da análise de desenhos em conjunto com a descrição que as crianças faziam dos mesmos. A realização do trabalho de campo contou com 25 crianças com idade de 5 anos (18 meninos e 7 meninas), e dois professores (1 homem e 1 mulher).

Desse modo, Santos (2021) explica que o debate sobre a presença de professores homens na educação infantil se faz necessário, pois as relações de gênero na educação infantil são dinâmicas e, assim como a realidade onde se inserem, estão em constante movimento. Nessa perspectiva, as relações entre masculinidade e feminilidade carregam possibilidades de ensino-aprendizagem que vão além do hegemonicamente posto e imposto, carregam diferentes formas

de ser e estar no mundo. Por isso, o respeito às diferenças precisa ser discutido constantemente na educação infantil.

3.2.3 As pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de dissertação do Mestrado Profissional em Educação (MPE) e do Mestrado em Desenvolvimento Humano (MDH)

Para a ampliação do panorama de pesquisa realizado, entre os dias 7 e 8 do mês de julho do ano de 2022 foi feita a pesquisa, a análise e a separação de dissertações e teses referente aos descritores aglutinados em “Docência masculina e Educação Infantil” e “Professores homens e Educação Infantil”.

Destaca-se que a linha cronológica das pesquisas acompanhou àquela utilizada no panorama dos artigos científicos, ou seja, pesquisou-se as produções defendidas entre os anos de 2017 e 2022.

Nesse processo de pesquisa foram consultados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Dissertação do Mestrado Profissional em Educação (MPE) e o Banco de Dissertação do Mestrado em Desenvolvimento Humano (MDH), ambos da Universidade de Taubaté (UNITAU).

A realização da pesquisa feita na BDTD seguiu o mesmo percurso daquele realizado nas buscas nos periódicos da CAPES, como demonstra o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4- Pesquisa dos descritores relacionados ao tema feita na BDTD

Descritores	Em Todos os Campos	Por: Assunto	Utilizados após a leitura de títulos e resumos
Docência Masculina e Educação Infantil	17	0	2
Professor Homem e Educação Infantil	81	2	5

Fonte: O autor (2022).

Importa-se ressaltar que os critérios de exclusão das teses e dissertações passaram pela leitura dos títulos e resumos, excluíram-se os trabalhos que continham na pesquisa o propósito de investigação referente aos professores homens na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e trabalhos que se repetiam nas pesquisas correlatas.

Outro fator interessante de ser observado pela pesquisa no banco de dados da BDTD foi que nos últimos 5 anos houve somente defesas de dissertações sobre o tema pesquisado.

Quanto às pesquisas realizadas nos bancos de dissertações do MPE e do MDH, não foram encontradas dissertações correlatas ao assunto.

Os trabalhos encontrados estão organizados no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5- Trabalhos utilizados no panorama

Autor	Título		Ano da defesa
José Durval Aguiar Junior	Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil.	Dissertação/ PUC-SP	2017
Gabriel Hengstemberg Bonifácio	A profissionalização do docente masculino da educação infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos.	Dissertação/ UFSCAR-Sorocaba	2019
Waldinei do Nascimento Ferreira	As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte.	Dissertação/ UFMG	2017
Rivanildo Monteiro Coutinho	O docente masculino na educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/Pará.	Dissertação/ UFOPA	2019
Rodrigo Ruan Merat Moreno	Professores homens na educação infantil do município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias.	Dissertação/ PUC-RJ	2017
Clemerson Elder Trindade Ramos	Quem tem medo do lobo mau?: Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na Educação Infantil	Dissertação/ PUC-GO	2020
Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos	Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na educação infantil	Dissertação/ UNICAMP	2020

Fonte: os autores (2022)

3.2.4 Docência masculina e educação infantil: o que dizem as pesquisas correlatas?

Gabriel Hengstemberg Bonifácio (2019), em sua dissertação “A profissionalização do docente masculino da educação infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos”, a partir de pesquisa bibliográfica, corrobora a ideia de que há a naturalização da EI como um espaço propriamente feminino. Por se tratar da relação entre gênero e trabalho, Bonifácio (2019) reitera que os docentes masculinos são constantemente postos à prova e a avaliação contínua, além do estágio probatório, o que ele denomina comprobatório. Nesse sentido, os docentes masculinos são avaliados todos os anos pelos gestores, outras professoras e familiares de seus alunos à medida que são atribuídas diferentes salas ou quando mudam de escola. O pesquisador aponta em suas pesquisas a importância do tema relações de gênero ser amplamente trabalhado na formação inicial, ser discutido em políticas públicas de indução e permanência para os docentes de EI.

A dissertação “Professores homens na educação infantil do Município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e história”, de Rodrigo Ruan Merat Moreno (2017), é consoante à pesquisa feita por Bonifácio (2019) ao discutir, a partir do relato de história pessoal de docentes do Rio de Janeiro que atuam na EI, sobre os processos de entrada e permanência desses docentes em suas carreiras e sobre as concepções de gênero e masculinidade. Moreno (2017) enfatiza que as questões de gênero e masculinidades permeiam a vida profissional desses docentes e, por estarem em um ambiente naturalizado como feminino, faz com que esses docentes rompam com essa naturalização.

Destarte, a dissertação “O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA”, do pesquisador Rivanildo Monteiro Coutinho (2019), propõe uma análise a partir de entrevistas com professores da EI, professoras da EI, pais e alunos das escolas onde os docentes atuam para poder compreender as percepções desses docentes sobre o seu trabalho e também de seus pares, alunos e pais de alunos.

A produção de dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas, mas com as crianças a entrevista foi em grupo. Seus estudos ressaltam que os pais, as crianças e os docentes homens veem como algo comum o homem em sala de aula na EI, mas aos pais essa conformidade ocorre, em muitos casos, no decorrer do ano, pois no primeiro momento os pais são tomados por dúvidas e incertezas em relação aos docentes homens e seu trabalho juntamente às crianças.

Em contrapartida, algumas professoras entrevistadas relatam que as mulheres têm o perfil para trabalhar com crianças pequenas, pois os docentes homens não possuem certos tipos de habilidades que as professoras possuem para uma aula de qualidade.

Ainda sobre a autopercepção dos docentes entrevistados, a entrevista mostra nos relatos coletados que os docentes homens perceberam obstáculos nas imersões profissionais nos âmbitos escolares, aos quais recaíam olhares duvidosos e experiências de preconceito dentro dos muros da escola.

As atividades de vida diária (AVD) como, por exemplo, ida ao banheiro, trocas de roupas ou auxílio na higiene básica das crianças também é motivo de um grande desafio que permeia a fala dos docentes.

Na mesma linha de Coutinho (2019), o autor Waldinei do Nascimento Ferreira (2017) em sua dissertação “As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas unidades municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte” por meio de um questionário padronizado e a escolha de três professores para a entrevista, a pesquisa se debruçou na relação de cuidados na EI, enfatizando que, por ser um ambiente sócio e historicamente construído a partir de uma relação de gênero, foi fundamental desvelar quais seriam as percepções dos entrevistados mediante a sua carreira como docentes da EI. Foram entrevistados também professoras, coordenadores e diretores das escolas de EI de Belo Horizonte.

Em seu trabalho, Ferreira (2017) concluiu que há muito o que repensar e o que construir na EI, e tudo passa pelo crivo da generificação da profissão. Nas entrevistas concedidas ao pesquisador, torna-se importante ressaltar que a relação de cuidado com o corpo das crianças ainda se concentra na concepção do gênero e o quanto essa generificação se funde ao ambiente da EI e às práticas pedagógicas voltadas para o grupo de crianças pequenas.

No entanto, a dissertação “Professores de bebês: elementos para a compreensão da docência masculina na educação infantil”, de Josué Durval Aguiar Junior (2017), visa, por meio de um recorte de pesquisa delimitado aos professores de bebês, a partir de análise documental, pesquisa bibliográfica e respostas dadas ao questionário formulado, chegar às seguintes considerações: Os professores de EI sofrem preconceito por parte da comunidade escolar nas diversas áreas de sua formação, seja ela pessoal ou profissional, o sistema educacional não está preparado para receber professores homens na EI, ou seja, não há um acolhimento adequado a esses profissionais, não há debates na esfera pública e nem mesmo dentro do ambiente escolar

sobre o referido tema ou políticas públicas para a inserção desse profissional na carreira docente.

Sobre as percepções e vivências de homens na EI, Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos (2020), em sua dissertação “Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de homens na Educação Infantil”, estudo de caráter quantitativo retrata que por ser um ambiente naturalizado feminino, a inserção de professores homens na EI corrobora para relações sociais e de contrariedade, ou seja, à mesma medida em que esse profissional é supervisionado e sua presença causa tensão, tanto aos pais quanto aos colegas de trabalho, sua prática dentro de sala de aula é enaltecida e valorizada mesmo que esse profissional esteja exercendo funções ou atividades basilares à sua função.

Nesse sentido, há uma divisão sexual do trabalho dentro da própria instituição escolar, pois ao passo que a avaliação profissional de professoras fica ao encargo de atribuições “naturais” femininas, o que envolve todo o cuidado com o aluno, aos homens a moral é requisito de avaliação. Ainda ao corroborar com essa ideia de divisão sexual do trabalho dentro do âmbito escolar, Santos (2020) explica que essa divisão também ocorre nas práticas de rotina dentro da escola como, por exemplo, a higiene dos alunos, o autor relata que os cuidados com a higiene dos alunos são realizados pelas assistentes de sala ou outras funcionárias das escolas, o que isenta os professores de tais atividades.

Ao finalizar suas considerações, Santos (2020) ressalta a complexidade do trabalho masculino dentro das escolas para a infância, pois o profissional precisa transitar na concepção de gênero binário, ou seja, esse profissional transita entre a paciência, a sensibilidade e outras virtudes femininas e a agressividade, imposição e outras atitudes masculinas. Nesse sentido, precisa-se (re)pensar sobre a figura masculina e os homens na EI.

Ao atrelar as ideias de Santos (2020), a dissertação “Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil” de Clemerson Elder Trindade Ramos (2020), retratou as percepções, indagações e experiências vividas por professores homens assim como por familiares e gestores de escolas de EI. A pesquisa foi elaborada a partir de um questionário respondido por professores da EI, familiares e gestores, e escolheu-se 18 participantes para a entrevista, sendo 6 professores, 6 famílias e 6 gestores.

Concluiu-se que a naturalização do ambiente escolar da EI como sendo um espaço feminino é o principal fator dos entraves vividos por esses profissionais. A insegurança dos familiares também é impulsionada pelos relatos de abusos e violências contra crianças acometidos por homens e repercutido midiaticamente.

Isso posto, o trabalho aponta para a dificuldade desse profissional em se sentir parte do grupo de docentes, pelas experiências de preconceito e discriminação que ocorrem nos espaços escolares tanto pelos seus pares quanto pelas famílias e a homofobia velada que são recorrentes.

3.3. O NÓ QUE NOS ATA

Para haver centralidade no debate sobre masculinidades e educação infantil, e para as análises feitas a partir dos núcleos de significação, é necessário ser dado foco na construção do entendimento sobre a teoria do nó, teoria esta proposta por Heleieth Saffioti.

Inicia-se a explicação desta teoria a partir da seguinte frase de Lorde (2019, p. 244):

[...] entre as mulheres lésbicas, eu sou negra; e entre as pessoas negras, eu sou lésbica. Qualquer ataque contra as pessoas negras é um problema para lésbicas e gays, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é um problema para pessoas negras, porque milhares de lésbicas e homens gays são negros. Não existe hierarquia de opressão.

O que pode ser percebido, a partir da frase de Lorde, é que não se pode desmembrar as estruturas de opressão, elas atuam em conjunto, e, portanto, devem ser analisadas a partir deste entrelaçamento. Ao articular tais marcadores sociais, Magalhães (2021, p. 242) afirma que “estes marcadores de lugares sociais se referem às relações de poder que sedimentam desigualdades que vão se estruturando por todos os âmbitos da sociedade em suas instituições, organizações sociais”.

Motta (2018, p. 1) complementa essa ideia ao ressaltar que “[...] as formas de hierarquias sociais há muito tempo acompanham a história da humanidade e estruturam a apropriação dos bens materiais produzidos e das técnicas de dominação políticas na garantia da manutenção de certos privilégios”.

Nesse sentido, Saffioti (1992, p. 206) afirma que “rigorosamente, não existem fronteiras para as relações humanas, sejam elas de gênero ou de classe, uma vez que elas são constitutivas umas das outras, fundindo-se numa simbiose de lógica contraditória”.

Complementando tal assertiva, Saffioti (2000, p. 73) assevera que

[...] a sociedade não comporta uma única contradição. Há três fundamentais, que devem ser consideradas: a de gênero, a de raça/etnia e a de classe. Com efeito, ao longo da história do patriarcado, este foi-se fundindo com o racismo e, posteriormente, com o capitalismo, regime no qual desabrocharam, na sua plenitude, as classes sociais.

É nessa inter-relação e interdependência entre classe, raça e gênero que Saffioti construiu a teoria do nó. O que ela propõe é analisar a sociedade como uma totalidade, mas não uma totalidade rígida, estática e nem a partir da desarticulação entre os elementos que compõem essa totalidade, mas como uma totalidade orgânica (Saffioti, 2000).

A partir dessa teoria entende-se que “o econômico e o político integram o social de maneira indissolúvel” (Saffioti, 2000, p. 74), ou seja, esse nó é formado pela tríade patriarcado-racismo-capitalismo.

É importante perceber que, ao entender a totalidade social como orgânica, a análise a partir do nó de Saffioti não fica restrita a essa tríade, a pesquisadora citada aponta que o nó não é engessado, apertado. Em suas palavras:

[...] não se trata da figura do nó górdio nem apertado, mas do nó frouxo, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes. Não que cada uma destas contradições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se à nova realidade, presidida por uma lógica contraditória. De acordo com as circunstâncias históricas, cada uma das contradições integrantes do nó adquire relevos distintos. E esta motilidade é importante reter, a fim de não se tornar nada como fixo, aí inclusa a organização destas subestruturas na estrutura global, ou seja, destas contradições no seio da nova realidade- *novelo patriarcado-racismo-capitalismo*- historicamente constituída (Saffioti, 2015, pp. 133-134).

Nessa esteira de pensamento, Motta (2018, p. 7) aponta que

[...] ainda que a constituição das relações desiguais de raça, classe e gênero sejam estruturantes na sociedade brasileira atual, elas perpassam outras formas de diferenciação, que se entrecruzam com essas, como linhas que passam entre esse nó frouxo, como: a idade, sexualidade, religiosidade, nacionalidade.

Ou seja,

[...] a ideia do nó auxilia a entender os processos sociais em suas dimensões micro e macro, pois aponta o emaranhado dos processos macrosociais, nas estruturas históricas nas quais elas se criaram e se consolidaram, e permite também a observação dessas perspectivas nas identidades e na resistência dos sujeitos, percebendo a agência a partir das suas vivências pessoais e interações sociais, nas suas relações dinâmicas (Motta, 2018, p. 7).

Como se dá essa articulação a partir da proposta de análise sobre masculinidades proposta pela pesquisa aqui construída? A resposta se constrói a partir das palavras de Viveros Vigoya (2018, p. 15) que alerta:

[...] não se trata de considerar os homens como parte de um binômio simétrico, mas de historicizar e contextualizar estas relações desiguais para compreendê-las a partir de uma perspectiva crítica. Se estudar as mulheres de forma separada pode confirmar sua marginalidade, de forma contrária e inversa, pesquisar sobre os homens separadamente traz o risco de ocultar as desigualdades de gênero, reificando sua posição dominante. Para evitar essa armadilha, é necessário entender a masculinidade como um elemento no interior de uma estrutura e de uma configuração desta prática social que chamamos gênero [...].

Por isso, “as diferenças de classe, etnicidade/raça, orientação sexual, deficiência e idade, entre outras, atravessam a categoria “homens” e distribuem entre eles custos e benefícios de modo desigual” (Connell, 2015 apud Viveros Vigoya, 2018, p. 16). Nesse sentido,

Ao mesmo tempo, relativizou-se a ideia de que existem sujeitos exclusivamente dominados, como é o caso das mulheres, ou exclusivamente dominantes como os homens. Embora a dominação masculina responda a determinantes estruturais e estruturantes, é também um processo paradoxal, caleidoscópico, dinâmico e historicamente determinado, no qual intervêm múltiplas variáveis que não são necessariamente aditivas, mas sim distintas. A dominação não se exerce a partir da soma de certas condições, mas a partir de uma determinada forma de habitar o gênero, a classe, a raça, a idade, a nacionalidade etc., como relações que se coproduzem (Viveros Vigoya, 2018, p. 23).

Voltamos à Saffioti (1992, p. 211), que concorda com Viveiros ao dizer que:

[...] a construção do gênero pode, pois, ser compreendida como um processo infinito de modelagem-conquista dos seres humanos, que tem lugar na trama de relações sociais entre mulheres, entre homens e entre mulheres e homens. Também as classes sociais se formam na e através das relações sociais.

E também releva que:

[...] quando se concebe o EU e o OUTRO como seres análogos, as relações entre as pessoas se processam através da identificação e da diferenciação. Não se trata de perceber apenas corpos, que entram em relação um com o outro. E a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU que entra em relação com o OUTRO. Desta sorte, os seres humanos só podem ser adequadamente entendidos nas suas relações com outros seres humanos. Deste ângulo, a pessoa é entendida como um ser relacional e histórico (Saffioti, 1992, p. 210).

Portanto, a teoria do nó de Saffioti, sendo usada nesta pesquisa, de base Materialista Histórico-dialética, é uma importante ferramenta de análise da realidade, entendendo, a partir disso, que este nó se encontra mediador na totalidade histórica e social aqui estudada.

Desse modo, é possível compreender que os fenômenos estudados não são isolados, não se encerram em apenas uma ou outra determinação, uma ou outra dimensão, mas em uma síntese dialética (Magalhães, 2021).

3.4. HISTORICIDADE E OS NÓS NA CONSTITUIÇÃO DAS MASCULINIDADES NO PARAÍSO BRASILEIRO

3.4.1 O nó e a historicidade das relações de raça e gênero na construção do paraíso chamado Brasil

Para refletir e compreender sobre o patriarcado, o machismo estrutural e a masculinidade hegemônica há que conter História, pois qualquer construção social a traz consigo.

Ao tratar da inter-relação entre gênero, raça e classe social, levando em consideração os estudos sobre masculinidade, Viveros Vigoya (2018, p. 15) afirma que “não se trata de considerar homens como parte de um binômio simétrico, mas de historicizar e contextualizar estas relações desiguais para compreendê-las a partir de uma perspectiva crítica”.

Nesse sentido, entende-se que historicizar é trazer à luz ao atribuir “à masculinidade um caráter histórico, dependente das mudanças econômicas, políticas e culturais trazidas pelas formações sociais coloniais e pós-coloniais” (Viveros Vigoya, 2018, p. 53).

Corroborando essa finalidade a afirmação feita por Fernandes (2013, p. 21) que

[...] a partir de sociedades africanas e indígenas, respectivamente, no sentido de constatar a não existência de um princípio organizador como o gênero anterior à colonização. Além disso, para Lugones a perspectiva de que o gênero seria uma categoria a priori naturalizaria relações de gênero e heterossexualidade – por tomar como universal o dimorfismo sexual, a partir de um olhar biologizante sobre o corpo – encobrindo a forma como as mulheres do terceiro mundo experimentariam a colonização e seus efeitos, ainda hoje.

É importante ressaltar que o exercício aqui feito não será uma linearidade histórica acrílica, mas é a partir dos embates que ocorrem com As Grandes Navegações (ou seria As Grandes Explorações?) que permeiam toda a construção da sociedade brasileira que a análise foi se debruçando.

Parte-se da premissa de que a questão de gênero, envolvendo as relações:

[...] se apresenta de modo complexo, envolvendo não só relações e características entre os sexos, mas indo além, sendo determinada também, numa dinâmica temporal, por elementos que são, ao mesmo tempo, significativos no que se refere às relações entre sociabilidade e cultura (Santos, Oliveira, 2010, p. 12).

Complementando a ideia das relações de gênero, Santos e Oliveira (2010, p. 12) afirmam que, “as relações de gênero são permeadas por uma diversidade que envolve as relações entre homens e mulheres, mas também entre mulheres e mulheres e homens e homens”.

Desse modo, “o gênero é tomado como pergunta, como categoria que permite colocar em questão os sujeitos – como sujeitos da cultura, como sujeitos sociais, como sujeitos históricos, como sujeitos políticos e como sujeitos de direitos” (Gomes, 2018, p. 66).

Os primeiros contatos com os povos originários descritos por Pero Vaz de Caminha já traz em seus escritos o embate entre as concepções portuguesas e as vivências dos povos originários.

Isso é confirmado ao passo que na carta Pero Vaz de Caminha descreve a nudez dos indígenas que não demonstravam vergonha, como assevera o trecho da carta: “[...] também andava aí outra mulher moça com um menino ou menina ao colo, atado com um pano (não sei de quê) aos peitos, de modo que apenas as perninhas lhe apareciam. Mas as pernas da mãe e o resto não traziam pano algum” (Brasil, Ministério Da Cultura, s/d).

A falta de uma religião, como bem finalizara a carta, aconselha ao rei da seguinte forma: “porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar” (Brasil, Ministério Da Cultura, s/d).

Nessa mesma carta, há a utilização de comparação, a partir da observação do português, entre os indígenas e os animais como destacado a seguir

[...] bastará dizer-vos que até aqui, como quer que eles um pouco se amansassem, logo duma mão para outra se esquivavam, como pardais, do cevadoiro. Homem não lhes ousa falar de rijo para não se esquivarem mais; e tudo se passa como eles querem, para os bem amansar (Brasil, Ministério Da Cultura, s/d).

Sob essa égide, Gândavo escreve sobre sua passagem ao Brasil e publica seus livros na década de 1570. Esses livros são “História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente

chamamos de Brasil” e “O Tratado” (Schwarcz, 2012). O livro “O Tratado” descreve sobre a biodiversidade das terras brasileiras e a exaltação daquilo que é natural (Schwarcz, 2012), mas ao se referir aos indígenas, Schwarcz (2012, pp. 13-14) afirma que

[...] quando começa a falar dos índios locais, Gândavo parece bem mais cuidadoso em seus elogios. Começa dizendo: “Não se pode numerar nem compreender a multidão de bárbaro gentio que semeou a natureza por toda essa terra do Brasil; porque ninguém pode pelo sertão dentro caminhar seguro, nem passar por terra onde não ache povoações de índios armados contra todas as nações humanas e, assim como são muitos, permitiu Deus que fossem contrários uns aos outros, e que houvessem entre eles grandes ódios e discórdias, porque se assim não fosse os portugueses não poderiam viver na terra nem seria possível conquistar tamanho poder de gente [...] a língua deste gentio toda pela costa é uma: carece de três letras- *scilicet*, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque não tem Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente”(Gândavo, p.24 apud Schwarcz, 2012, pp. 13-14).

É sob a luz desses escritos que se compreende a relação de gênero que foi estabelecida a partir da colonização das terras brasileiras, como afirma Gomes (2018, p. 72)

[...] organizado em torno da produção do “outro” como inferior, o pensamento colonial, euro e antropocentrado funciona mediante as relações hierarquizadas que cria e esconde essa criação com atribuições de natureza ou essência, funcionando em sua dicotomia principal, conforme aponta Maria Lugones: a de humanos e não-humanos.

Nessa perspectiva, Schwarcz (2012, p. 15) explana que “o modelo era evidentemente etnocêntrico, e o que não correspondia ao que se conhecia era logo traduzido como ausência ou carência, e não como um costume diverso ou variado”.

As percepções dos colonizadores sobre os indígenas se detiveram a colocá-los na posição do outro e do diferente, diferença essa que se fez bastante presente nos estudos dos povos americanos a partir do século XVIII (Schwarcz, 2012).

Os estudos das diferenças não ficaram restritos a uma linha de pensamento, pois, se de um lado estavam estudiosos que defendiam “a capacidade de qualquer ser humano chegar à virtude e até mesmo negá-la” (Schwarcz, 2012, p. 16), do outro estavam aqueles que defendiam a bestialização dos povos originários. Schwarcz (2012, p. 18) afirma que “a América não era apenas imperfeita, mas também decaída, e assim estava dado o arranque para que a tese da inferioridade do continente, e de seus homens, viesse a se afirmar a partir do século XIX”.

Raminelli (1996) corrobora as colocações de Schwarcz ao trazer escritos do padre Simão de Vasconcelos que se debruçou em escrever sobre a Companhia de Jesus no Brasil. Ao explicar que o indígena seria igual ao europeu, Raminelli aponta que

Vasconcelos encontrou caminhos engenhosos para comprovar a origem europeia dos índios. No entanto, encontrou muitos obstáculos para entender a corrupção dos costumes, pois os nativos eram feras selvagens e desumanas, “vivendo ao som da natureza, nem seguem fê, nem lei, nem rei”, sendo estes os freios e os parâmetros de todo o ser racional. Os índios descritos pelos religiosos andavam em manadas pelos campos. A nudez dos homens e mulheres os confundiam com os animais, com as feras e bestas que viviam “sem empacho algum da natureza” (p.98). Seus costumes eram isentos de leis, de jurisdição e de república. Era gente paupérrima, cujo o ato de comer se realizava sobre a terra, enquanto os alimentos provinham da ferocidade da presteza no manejo de arcos e flechas. Suas orelhas, faces e beijos andavam esburacados; orifícios onde engatavam pedras de várias cores e tamanhos [...] A humanidade há muito tinha abandonado os filhos da América, pois estes seres comportavam-se como alimárias, sem política, sem prudência e possuíam inúmeras perversões, dados à preguiça, à mentira, à gula e à bebedeira. Neles a luz da razão há muito tempo já havia se extinguido. Caso houvesse algum vestígio dessa chama, ela seria quase da mesma intensidade daquela encontrada nas feras (Raminelli, 1996, p. 27).

A Igreja teve seu papel nas construções das relações de gênero em território brasileiro (não só aqui, toda a América e África foram afetadas pela instituição religiosa). Fernandes (2014, p. 27) alega ter observado ao longo de sua pesquisa que há, no Brasil, diversas referências a sexualidades indígenas operando fora do modelo heteronormativo desde a colonização”. Nessa perspectiva, “[...] há várias fontes apontando para um papel espiritual central desempenhado por esses indivíduos em suas aldeias: o que os missionários e colonizadores percebiam como uma depravação era, muitas vezes, percebido como potencial xamânico pelos indígenas” (Fernandes, 2014, p. 28).

Ou seja, “sexualidades fora do modelo predominante foram também perseguidas por portugueses, ingleses, franceses e espanhóis” (Fernandes, 2014, p. 28).

Monteiro (1994, p. 47) concorda com Fernandes afirmando que

[...] a organização espacial das missões, decalcada do modelo europeu orientado em torno da igreja numa praça central, também fugia aos modelos organizacionais das aldeias pré-coloniais. Ainda em outros casos, a substituição das unidades domésticas multifamiliares por unidades nucleares bem como a proibição da poligamia tiveram grande impacto, ao passo que a repressão de boa parte dos ritos nativos e a concomitante introdução de rituais cristãos buscavam reestruturar os contornos básicos da vida dos índios. Finalmente, e talvez mais significativo, os missionários procuravam inculcar nos seus súditos indígenas uma nova concepção do tempo e do trabalho, na

qual a divisão sexual do trabalho e a organização rígida do tempo produtivo necessariamente esbarravam nos conceitos pré-coloniais.

Ao fazer o progresso histórico para antes da colonização europeia pelo mundo, já haviam relações sociais entre o continente europeu e o continente africano (Viveros Vigoya, 2018).

Os europeus tinham percepções ambíguas sobre o continente africano: de um lado eles viam esse lugar como misterioso e exótico, mas de outro, havia a exaltação do continente africano - a inclusão de santos negros pela Igreja Católica na Era Medieval é um exemplo desta exaltação (Viveros Vigoya, 2018).

Tudo começa a mudar gradualmente, a Igreja começa a representar seus santos, anjos e o bem a partir da cor branca; em contrapartida, o demônio e o mal eram caracterizados com a cor preta, e esse imaginário é alimentado a partir da declaração de que os africanos eram descendentes de Ham (Viveros Vigoya, 2018).

Na passagem bíblica, Ham³ encontra seu pai, Noé, bêbado e desnudo. Ao relatar aos seus irmãos o que acontecera, eles rapidamente cobrem seu pai. Ao passar o efeito da bebida, Noé acorda e toma conhecimento do ocorrido, amaldiçoando assim seu filho, dizendo: “Maldito seja Canaã! Ele será escravo dos teus irmãos, um escravo miserável” (Bíblia, Gênesis, 9:25).

Ao serem declarados descendentes de Ham e amaldiçoados a serem escravos, há a legitimação, por parte da Igreja, da escravização desse povo. É importante perceber que essa legitimação não ocorre somente com os povos africanos, mas também com os povos americanos. Galeano (2022, p. 31) reitera que, sob protestos de alguns teólogos:

[...] a escravização dos índios foi formalmente proibida no século XVI. Na verdade, não foi proibida, foi abençoada: antes de cada ação militar, os capitães da conquista deviam ler para os índios, na presença de um tabelião, um extenso e retórico *Requerimento* que os exortava à santa fé católica: “Se não o fizerdes, ou se fizerdes maliciosamente, com dilação, certifico-vos que, com a ajuda de Deus, agirei poderosamente contra vós e vos farei guerra de maneira que puder em todos os lugares, submetendo-vos ao jugo e à obediência da Igreja e de Sua Majestade, e tomarei vossas mulheres e vossos filhos e vos farei escravos e como tais sereis vendidos, dispondo de vós como Sua Majestade ordenar, e tomarei vossos bens e farei contra vós todos os males e danos que puder.

³ Há várias traduções para o nome nas várias versões da bíblia cristã. Por exemplo, Ham pode ser encontrado na versão American King James; na versão Almeida Revista e Atualizada, o nome é traduzido como Cam, e na versão Almeida Corrigida Fiel é traduzido como Cão.

Essa legitimação parte da percepção ou do enquadramento desses povos à categoria de não-humanos, ou em uma escala de humanidade, a menos humana possível, seja porque “estavam muito abaixo na escala da humanidade para receber a fé cristã” (Galeano, 2022, p. 68) seja por não reconhecerem a humanidade desses povos “sem alma” (Galeano, 2022).

Raminelli (1996, p. 27), sobre essa condição, descreve que

Simão de Vasconcelos relatou em minúcias as erronias e lembrou o quanto os nativos se encontravam afastados da humanidade e das regras mínimas de convívio cristão. Ao longo da narrativa, a heróica missão dos jesuítas tornava-se cada vez mais audaciosa e quase impossível, pois transformar homens-feras em cristãos devotos era uma tarefa árdua.

Como bem sintetiza em suas palavras, Hija de Perra (2015, pp. 1-2) diz assim:

Atravessando o olhar virgem e magicamente seduzido de nossos ancestrais latino-americanos, chegou em um fabuloso barco místico a famosa idealização ocidentalizada da sexualidade, lamentavelmente manipulada pela instituição da igreja, derramando-se nestas terras os novos e péssimos pensamentos que se instalaram sob um saque e um sangrento ultraje que permanece intacto até os nossos dias, com o objetivo de normalizar, sob arrepiantes e ignorantes parâmetros, as bestas selvagens que viviam neste desconhecido paraíso. É impressionante como se espalhou esta nova forma de pensamento e sua representação mágica, mística, religiosa, obrigatoriamente imposta que hoje assombrosamente a temos inscrita no fluxo neuronal e em cada célula que compõe o nosso corpo mestiço. Assim, em uma terra onde não existiam as distorcidas leis católicas foram se impondo ideais alheios com morte e violência a cada setor onde se propagou esta escória tormentosa que aniquilou nossa originária e rica cultura indígena.

Os conquistadores olharam aos homens indígenas como seres selvagens afeminados por conta da sua ornamentação e às mulheres como feras por terem parte dos corpos desnudos. Nossos ancestrais foram vestidos com roupas estranhas à sua cultura original, cortaram os seus cabelos para diferenciá-los entre homens e mulheres e não permitiram, tomando-as por aberração, todas as práticas intersexuais que produziam alterações à moralista mente espanhola.

O imaginário construído sobre os povos africanos, e também sobre os povos americanos, pelos europeus, contribuiu para o desenvolvimento da ideia de uma cultura e uma tecnologia superior desenvolvida por esse último grupo (Viveros Vigoya, 2018). A partir dessa construção, os povos americanos e os africanos eram vistos como povos promíscuos e selvagens, o que colaborou com a escravização desses povos e com os estupros cometidos pelos homens brancos e europeus contra as mulheres negras e indígenas (Viveros Vigoya, 2018).

Nessa conjuntura, Viveros Vigoya (2018, pp. 106-107) afirma que:

Do mesmo modo que Américo Vespúcio e Cristóvão Colombo descreveram os habitantes do Novo Mundo, os etnólogos europeus representaram durante muito tempo as mulheres e homens africanos como seres animais, cujo os desejos sexuais transbordantes deviam ser controlados para o bem da moral branca. Este argumento, repetido à exaustão durante séculos, se converteu em meio eficaz para justificar a escravização e todo o tipo de excessos, como os estupros das mulheres nativas e africanas nas Américas. As palavras e as imagens sexuais racializadas descritas participam dessa arqueologia retórica, significativa e perturbadora das raízes sexuais do pensamento e do discurso racista contemporâneo.

Ao adentrar nesse processo de colonização das terras latino americanas, e consequentemente do Brasil, Viveros Vigoya (2018, p. 134) afirma que “o certificado de ‘pureza de sangue’ em vigor na península Ibérica durante o Antigo Regime exigia a prova de uma ascendência sem ‘mácula’ religiosa judia ou muçulmana”, a partir da colonização da América Latina essa “pureza de sangue” “se transformou paulatinamente na necessidade de provar a ausência de ancestrais indígenas, negros, mulatos, *zambos* (cafuzos), quarteirões etc.”(Viveros Vigoya, 2018, p. 134).

Stolcke (1992 apud Viveros Vigoya 2018, p.135) confirma que

[...] nesta operação, o controle do comportamento sexual das mulheres da elite foi crucial, pois elas representavam os agentes que poderiam contaminar a família e ameaçar a pureza do sangue, que definia em boa parte a posição na hierarquia social e racial. Além disso, a instituição do casamento, buscava unir pessoas consideradas iguais em termos sociais e raciais, e permitiu relacionar a dominação sexual com a dominação racial e o Estado com a família, para definir o status social.

A diferenciação é o tom da legitimação da escravização e de genocídios de povos americanos e africanos. Schwarcz (2012, p. 37) relata que

a escravidão, em primeiro lugar, legitimou a inferioridade, que de social tornava-se natural, e, enquanto durou, inibiu qualquer discussão sobre cidadania. Além disso, o trabalho limitou-se exclusivamente aos escravos, e a violência se disseminou nessa sociedade das desigualdades e da posse de um “homem” pelo outro.

É importante ressaltar que as teorias raciais chegam em solo brasileiro no século XIX, em uma época em que a abolição da escravatura era certa; essa teoria propunha que as desigualdades sociais eram naturais (Schwarcz, 2012).

Explicando sobre essa ideia e explicando, Schiebinger (1987) e Brancato (2000) (apud Viveros Vigoya 2018, p. 107) asseveram que:

É, com efeito, sobre as bases de estudos supostamente imparciais, com dados “puramente empíricos”, que as mulheres e o feminino foram representados como a raça inferior dos sexos e que os não-brancos foram assimilados à espécie feminina entre as espécies humanas.

As relações impostas nesse cenário histórico, não são somente relações raciais, mas, a partir do viés do nó de Saffioti, essas relações sociais estão imbricadas nesse conjunto de mediações de raça, gênero e sexualidade.

Com a abolição da escravatura e as teorias raciais contaminando os solos brasileiros, acreditava-se que o país não seria desenvolvido por ter uma população miscigenada, ou seja, com as teorias raciais há a naturalização da pobreza e do subdesenvolvimento do Brasil em detrimento de uma análise social da realidade (Schwarcz, 2012).

A partir das análises proferidas por essas teorias raciais, Schwarcz (2012, p. 39) afiança que “no Brasil as teorias ajudaram a explicar a desigualdade como inferioridade, mas também apostaram em uma miscigenação positiva, contanto que o resultado fosse cada vez mais branco”.

É nesse contexto que há a criação de uma “política agressiva de incentivo à imigração, ainda nos últimos anos do Império, marcada por uma intenção também evidente de tornar o país mais claro” (Schwarcz, 2012, p. 39), pois “quanto mais branco melhor, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada” (Schwarcz, 2012, p. 44).

Durante o período pós-colonial, Viveros Vigoya (2018, p. 136) sustenta que o branqueamento da população ganha um novo sentido “tornou-se uma ideologia em relação com a identidade nacional, sustentada em um imaginário hierarquizado das relações raciais que justificava a dominação por parte das pessoas ‘brancas’”.

A construção dessa modernidade nas ex-colônias favoreceu o desenvolvimento de um comportamento ideal ao desenvolvimento econômico, “capacidade de entrega ao trabalho, conduta moderada e virtuosa, racionalidade produtiva e busca de um benefício estável e contínuo” (Viveros Vigoya, 2018, p. 136). Ex-colônias, bem-vindas ao novo sistema capitalista!

O ingresso desses novos países no mercado mundial, fez com que, como ensina Viveros Vigoya (2018, pp. 138-139),

[...] os grupos marcados racialmente e as mulheres suscitavam as mesmas suspeitas, eram considerados incapazes de responder às injunções da modernidade, compartilhando assim, um mesmo status social menor. Os únicos que puderam se beneficiar totalmente da modernidade foram os homens brancos heterossexuais das classes superiores que monopolizavam as regras do controle moral e o privilégio da honorabilidade.

No Brasil, a partir de 1930, no Estado Novo, há uma mobilização para se criar a identidade do povo brasileiro (Schwarcz, 2012).

A miscigenação passa a ser reconhecida como a verdadeira nacionalidade brasileira (Schwarcz, 2012). Esse movimento de construção identitária brasileira camuflou as problemáticas enfrentadas durante todo o período histórico Colonial e Imperial até o momento do Estado Novo. De acordo com Schwarcz (2012, p. 48) “a operação é ideológica e visa recolher na história pregressa certos elementos identitários, mas os destituindo de seu sentido inicial e conferindo a eles uma dimensão grandiosa”.

A autora supracitada explica a partir do exemplo do estado paulista que procura esta identidade, principalmente para o estado que estava em pleno desenvolvimento econômico. Ao buscar seus elementos identitários, escolhe-se os bandeirantes que “deixam de ser vistos como meros aventureiros - caçadores de escravos e aprisionadores de indígenas - para serem convertidos em ‘heróis de uma raça’, símbolos do caráter empreendedor da gente paulista” (Schwarcz, 2012, p. 48).

É nesse bojo que a autora Viveros Vigoya (2018) constata que a construção da masculinidade hegemônica e do patriarcalismo, não só no Brasil, mas em toda a América Latina, passa pela branquitude, pois

[...] a associação entre hábitos, determinados valores e certas características externas às pessoas contribuiu para que os ideais burgueses de enriquecimento, moderação, expressão verbal apropriada, “bom comportamento”, ordem e nacionalismo fossem intimamente relacionados a cor da pele branca, percebida como um “todo”, no qual aparência física e valores se confundiam (Viveros Vigoya, 2018, p. 136).

Por isso, “a branquitude é um lugar de poder: de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais que produzem os preconceitos raciais, a discriminação racial e o racismo” (Viveros Vigoya, 2018, p. 132). Nesse sentido, “a branquitude molda o que os corpos podem fazer ou não em sociedade” (Viveros Vigoya, 2018, p. 133).

3.4.2 E o vale do paraíba?

A constituição sócio-histórica do vale do Paraíba não se difere dos outros cantos do paraíso Brasil, mas neste subcapítulo serão trazidas duas figuras emblemáticas na construção do território vale-paraibano: os bandeirantes com suas bandeiras e armações, e os barões do café.

Para entender e situar as movimentações dos bandeirantes, Mendonça (2009) ressalva que é necessário separar dois momentos históricos distintos no desenvolvimento vale-paraibano, pois

[...] provavelmente a primeira fase teria ocorrido entre 1580 a 1620 e a segunda fase entre 1620 a 1680, marcando a primeira às penetrações piratininganas dos séculos XVI e XVII, que mencionam a região do vale e caracterizando à segunda pela concessão de terras para ocupação do território (Mendonça, 2009, p. 55).

Os barões do café têm o seu apogeu no final do século XIX. Marcondes (2002, p. 51) declara que “na década de 1870, a economia cafeeira alcançou o apogeu no vale do Paraíba paulista, com a utilização de grande parcela dos recursos humanos e materiais disponíveis”.

Com relação aos bandeirantes, precisa-se entender que essa figura emblemática auxilia na expansão paulista, que será mais tarde referência para a construção identitária de todo o estado de São Paulo. No entanto, o foco que se dará na pesquisa são as relações sociais a partir das questões de gênero e raça.

De acordo com Monteiro (1994, p. 57), “[...] ao longo do século XVI, colonos de São Paulo e de outras vilas circunvizinhas assaltaram centenas de aldeias indígenas em várias regiões, trazendo milhares de índios de diversas sociedades para suas fazendas e sítios na condição de serviços obrigatórios”.

Mendonça (2009) ressalta que as expansões e as explorações em terras paulistas pelos bandeirantes e armadores se dão para descobertas de metais preciosos e apresamentos de indígenas. Trata-se aqui as armações como pequenas expedições e as bandeiras como expedição de maior duração e trajeto (Monteiro, 1994), por isso, enquanto a “função essencial [das grandes bandeiras] residiam na reprodução da força coletiva de trabalho no planalto, estas novas expedições serviam sobretudo para a reprodução das próprias unidades de produção” (Monteiro, 1994, p. 85).

Monteiro (1994, p. 57) ressalta que:

[...] apesar dos pretextos e resultados variados que marcaram a trajetória das expedições, a penetração dos sertões sempre girou em torno do mesmo motivo básico: a necessidade crônica da mão-de-obra indígena para tocar os empreendimentos agrícolas dos paulistas.

Por isso, as expedições acabam por fazer os indígenas adentrarem cada vez mais ao sertão, o que não impede os apresamentos de indígenas. Sobre isto, Mendonça (2009, p. 20) retrata que:

A migração de várias nações indígenas para o sertão, em especial para o vale do Paraíba, tinha o isolamento como defesa da autonomia tribal, mas os sertanistas paulistas conseguem dizimá-los, aldeá-los ou escravizá-los, fornecendo mão-de-obra para os conventos, fazendas paulistas e armações para a região mineradora, aproveitando esta situação para apresar mais indígenas.

A partir desses interesses que Mendonça (2009) relata, um grande fluxo de pessoas da vila consolidada de São Paulo decide se aventurar em busca de condições melhores no sertão. A autora assim descreve:

Embarcando em suas viagens para o interior, muitos jovens redigiram ou editaram em seus testamentos, manifestando a necessidade de penetrar no sertão para buscar “remédio para minha pobreza”. Durante o século XVII “a cura”, “o remédio” que era tão procurado foi o cativo indígena. (Mendonça, 2009, p. 48).

A busca incessante por este “remédio” tinha o propósito de colocar o paulista no rol da elite paulistana, pois, como confirma Mendonça (2009, p. 48), “no contexto econômico de São Paulo seiscentista, um jovem colono para se sobressair dependia de um dote vantajoso, ou do recebimento de uma boa herança, ou até participar de uma rentável expedição de apresamento”.

Mendonça (2009, p. 48) assevera, ainda, que as armações eram um negócio familiar, como retrata ao confirmar que

[...] geralmente, os jovens que partiam em busca de cativos recebiam ajuda de custos de seus pais ou sogros, que investiam pequenas somas de capital e alguns índios na expedição com o interesse de expandir suas próprias posses. Os armadores, que forneciam dinheiro, equipamentos e índios, assumiam todo o risco da viagem em troca da perspectiva de ganhar metade dos cativos presos. A armação era um empreendimento familiar. Esses acordos entre pais e filhos eram fechados verbalmente. Nessas expedições participavam um ou mais sertanistas experientes, que conduziam vários jovens colonos em sua primeira viagem ao sertão.

Diferentemente de outros tipos de escravização, os indígenas levados ao cativo eram incorporados na mão-de-obra escravizada da própria região paulista (Monteiro, 2009). Monteiro (1994, p. 98) relata também que

[...] ao contrário de outros sistemas de apresamento e fornecimento de mão-de-obra - onde o tráfico africano é o exemplo mais notável-, os paulistas não exerceram o papel de intermediários no comércio de cativos, sendo antes tanto fornecedores como consumidores da mão-de-obra que este sistema integrado produzia.

Nesse sentido, “vários colonos que participaram das expedições para o sertão acreditavam em enriquecer rapidamente, mas muitos aproveitaram a oportunidade para expandir suas posses de escravos” (Mendonça, 2009, p. 42).

É a partir de alianças construídas entre as bandeiras e grupos indígenas que é construído um sistema de colaboração para o apresamento de indígenas de povos rivais (Monteiro, 1994). Essas alianças eram consumadas por meio do casamento de bandeirantes com as filhas dos líderes indígenas, no intuito de resguardar a figura do líder indígena para que esse possa ser mediador entre os colonos e os indígenas (Monteiro, 1994).

Essas alianças eram constituídas para maior efetividade nos apresamentos de indígenas rivais, pois quem era melhor do que um indígena para adentrar as matas fechadas para aprisionar outros indígenas? E, quem melhor que os indígenas para salvaguardar as vilas de invasores rivais, tanto europeus quanto indígenas? (Monteiro, 1994).

A situação dos apresamentos começa a mudar com a expansão agrícola que acontece em todo o estado de São Paulo (Monteiro, 1994): nesse momento buscam-se capturar muito mais mulheres e crianças indígenas para trabalharem nas lavouras. Monteiro (1994, p. 67) relata que:

[...] ao longo do século XVI, o desenvolvimento do sistema escravista acarretou importantes modificações nesta divisão, que caminhou para o distanciamento do trabalho indígena de seus antecedentes pré-coloniais. Ao mesmo tempo, porém, a introdução acentuada de cativos femininos e 67 infantis rompia definitivamente com padrões pré-coloniais de cativo, quando a vasta maioria de cativos, tomados em escaramuças, era composta de guerreiros.

Nota-se que foi negada a cultura do povo indígena. Houve a descaracterização dos povos habitantes nas terras paulistas, uma vez que eram presos e acabavam por ficarem todos juntos homogeneizando as populações indígenas. Ao mesmo tempo, houve um enorme genocídio

devido a doenças, indígenas que não resistiam a caminhada até as vilas paulistas e a própria matança de indígenas nos aprisionamentos, rebeliões e fugas dos mesmos (Monteiro, 1994).

Mais adiante na história surge outra figura emblemática, o barão do café. Esta figura, como já mencionado anteriormente, tem seu apogeu no vale do Paraíba no fim do século XIX.

Mas é muito antes, no fim do século XVIII, que o café chega ao vale do Paraíba paulista, acarretando importantes mudanças geográficas na região. Pasin (2001) relata que o vale do Paraíba passa a se tornar a principal região econômica de São Paulo, houve a substituição de plantios de milho, feijão, algodão entre outras culturas que estavam consolidadas na região e o progresso do desmatamento de matas virgens, tudo em nome do café!

Marcondes (2002, p. 57) esclarece que “[...] a expansão cafeeira atingia na década de 1870 seu momento culminante no vale do Paraíba. O desenvolvimento da cafeicultura condicionava-se, e era condicionado, pelo crescimento demográfico, especialmente das pessoas submetidas à escravidão”.

O molde das fazendas de café vai ao encontro do sistema colonial, como afirma Lima (2013, p. 13). O café

[...] cristalizou uma cultura própria que, por sua vez, se sustentava em antigas variáveis culturais e sociológicas, dentre as quais se destacavam: o patriarcado; o uso do escravo negro que, por transferência ou similaridade com as funções anteriores que exercia, era visto como a mão-de-obra perfeita para o plantio do café; o poder da religião católica, a sua atuação como parceira do Estado, protetora do capital e legitimadora do modelo escravocrata de trabalho; o apoio às comunidades e a benemerência, através da qual se buscava o reconhecimento e, também, a obtenção de títulos, status e poder; e o conservadorismo, abrangente e enraizado, que presidiu os mais variados aspectos do cotidiano urbano e rural da civilização cafeeira.

Nessa mesma perspectiva sobre as fazendas de café, Pasin (2001, pp. 19-20) relata que

[...] surgiram as casas-grandes, as senzalas, as tulhas construídas em taipa de pilão, com paredes internas e divisórias em pau-a-pique, os tanques para a lavagem do café, os grandes terreiros de pedras para secar os grãos de café, as casas de máquinas para beneficiar o produto, as oficinas de selaria, cestaria, carpintaria, as cozinhas imensas com grandes fogões e fornos sempre acesos e fumegando, os carros de bois, as tropas de mulas, os jardins, pomares, hortas, galinheiros, currais, os chiqueiros para os porcos.

Enquanto na época das bandeiras as figuras que estavam ali em forte relação eram os bandeirantes e os indígenas, na época cafeeira essas relações estavam centradas entre os barões do café e os negros escravizados.

Lima (2013) nos esclarece como era essa relação dentro das fazendas de café. Segundo o pesquisador,

[...] dois personagens foram, realmente, as maiores e mais representativas figuras deste período e fizeram o Ciclo do Café no Vale acontecer. Os fazendeiros de café, genericamente chamados de “barões do café”, tenham ou não sido nobilitados como tal pelo Império, responsáveis pelo capital, pela abertura, consolidação, crescimento e administração das “Empresas Agrícolas do Café”, muitas delas verdadeiros feudos autônomos e fechados em si mesmos, e que só não produziam, *latu senso*, o ferro, o sal e o vinho; e o negro, mão-de-obra feita escrava na sua África natal que, verdadeiramente, produziu a riqueza verde (ouro verde) e tantos benefícios trouxe à cultura e à vida do país, a ele se incorporando definitivamente na sua formação racial e histórico cultural (Lima, 2013, p. 19).

Ah, os barões, donos das terras, das plantações, dominavam tudo e todos, suas palavras eram a lei, suas ordens eram obedecidas e, como Pasin (2001, p. 20) afirma,

[...] fizeram nascer e florescer as grandes fazendas de café e as poderosas oligarquias, enobrecidas pelo Império, dominando as terras, os caminhos, as águas, os municípios, as câmaras municipais, as irmandades religiosas, as mesas das santas casas de misericórdia, projetando-se no cenário político e social do Império.

E quanto poderio esses barões tinham!

Sobre poder, há um escrito encontrado na bíblia cristã que diz o seguinte, “[...] em verdade vos digo que, se tiverdes fé e não duvidardes, não só fareis o que foi feito à figueira, mas até se a este monte disserdes: Ergue-te, e precipita-te no mar, assim será feito (Bíblia, Mateus, 21:21)”, mas nesse mundo capitalista não é a fé que consiste a fonte de poder, mesmo que os fazendeiros se declarassem religiosos, irem à Santa Igreja todos os domingos e fazerem suas preces e orações: o que move montanhas, neste caso, é o dinheiro!

E é nessa abertura trazida pelo ouro verde que os barões surgem no Brasil. Moura (2001, p. 15) relata que os títulos de nobreza não eram usualmente conferidos a alguém nas terras brasileiras, mas o que acontece no século XIX é o “desejo de prestigiar a classe de senhores de engenho e fazendeiros de café em um momento que a grande lavoura se afirmava como a maior propulsora do volume e do valor da balança de exportações [...]”.

Nessa conjuntura econômico-político-social, “a concessão de títulos aos fazendeiros de café do vale do Paraíba representou o reconhecimento de sua importância como grupo social [...] (Moura, 2001, p. 11); contudo, esses títulos não garantiam vantagens reais aos fazendeiros: “o valor de um título repousava muito mais em circunstâncias formais: prestígio social, entrada

facilitada à Corte Imperial e certa deferência por parte dos círculos econômicos e políticos” (Moura, 2001, p. 12).

Santo dinheiro! “Concentrou-se na cidade, nas mãos dos fazendeiros e de negociantes, uma parte ponderável da riqueza paulista. E foi a prosperidade econômica a responsável pelo enobrecimento dos plantadores de café” (Pasin, 2001, p. 23). Imaculadas condecorações!

A mão-de-obra negra escravizada na época foi aumentando à medida que a produção de café também foi. Nesse sentido, Pasin (2001, p. 22) revela que, “em 1888, ano da abolição da escravatura no Brasil, 75% da mão-de-obra escravizada existente no país estava nas fazendas de café do vale do Paraíba fluminense e paulista”.

Assim como os indígenas, os negros fizeram parte da mercadoria dos senhores brancos. Na época da Lei Eusébio de Queiroz, que proibira a entrada de negros escravizados nos portos brasileiros, houve uma grande reestruturação do tráfico de pessoas escravizadas, o que fez com que os “barões do café” da região vale-paraibana criassem o tráfico interno, comprando pessoas escravizadas dos engenhos decaídos do nordeste brasileiro (Pasin, 2001).

A escravização de pessoas negras era tão lucrativa quanto as plantações de café no vale do Paraíba. Pasin (2001, p. 22) afirma que “nos inventários e testamentos dos fazendeiros de café, os escravos representavam o patrimônio maior, acima dos valores das terras e cafezais”.

A decadência do café no vale do Paraíba acontece ainda no século XIX – a má utilização das terras cultiváveis e a falta de conhecimento sobre o plantio do café fizeram com que a produção diminuísse em quantidade, valor e qualidade (Lima, 2008), mas não somente isso:

[...] ao mesmo tempo em que a abolição dos escravos foi o golpe de misericórdia nas velhas fazendas do Vale do Paraíba, a proclamação da República foi o desdobramento desse processo de decadência, pois aqueles fazendeiros representavam uma das mais sólidas bases políticas da monarquia (Moraes, 1989 apud Nagay, 1999, p. 18).

Lima (2008, p. 37) complementa esse quadro de declínio ao reiterar que “a Abolição, reduzindo fortemente de um dia para o outro o patrimônio do fazendeiro — no geral, a escravaria representava cerca de 40 a 50% dele — tornou a derrocada inevitável”.

E o que resta desse período de riquezas no vale do Paraíba? Terras improdutivas e inférteis, uma herança colonizadora e patriarcal que está vívida até nos nossos dias.

Feito esse paralelo histórico entre as épocas dos barões do café e dos bandeirantes, pode-se dizer que a união dessas duas figuras se consolida ainda no século XIX e, mais intensificadamente, no século XX. Esta unificação se dá a partir do mito dos bandeirantes.

Como se verá mais adiante, esse mito é de suma relevância para se entender a constituição atual da região do Vale do Paraíba paulista.

O mito é construído a partir de características positivas dos bandeirantes (Souza, 2007), os associando a um povo empreendedor, criativo, valente, destemido, sonhador, que queria seu lugar ao sol. Esses adjetivos não são meras coincidências do acaso em relação aos discursos proferidos por políticos que pleiteiam o poder político no estado de São Paulo.

No contexto histórico da criação desse mito, Oliveira (1998, p. 206 apud Souza, 2007, pp. 153-154) afirma que

[...] se as décadas seguintes à Independência significaram uma ruptura com o passado colonial e um abandono do status a ele relacionado, a mitologia bandeirante seria construída a partir do final do século. Nesse momento, São Paulo já era o centro econômico da nação, mas ainda ocupava posição política secundária e acumulava ressentimentos. Nesse contexto, os cafeicultores paulistas acentuavam seu passado, mesmo que imaginário.

Com a expansão econômica paulista, é de bom grado que se reconheça em alguma figura o valor do povo paulista, por isso o bandeirante - que figura! - é retratado como a figura do povo paulista. Reis (2014, p. 55) ressalta que

[...] o símbolo foi encontrado na figura do bandeirante, entendido como elo entre a pujança econômica vivida pelo estado nos primeiros anos da República e o elogio das conquistas que os sertanistas teriam realizado no período colonial, com vistas à expansão do território brasileiro.

Os próprios cafeicultores, ou melhor, barões do café, foram retratados como os novos bandeirantes (Souza, 2007)> Nesse bojo, o próprio pesquisador traz as falas de Getúlio Vargas ao se referir sobre os feitos dos fazendeiros de café tal como fizeram os bandeirantes outrora: “no ambiente rude que atuaram os pioneiros das entradas, souberam realizar, com o bacamarte e a espada, uma obra gigantesca, tal como fazem nos modernos tempos, com o arado e a enxada, os paulistas da têmpera dos bandeirantes” (Vargas, 1944, p. 213 apud Souza, 2007, p. 154).

Importa destacar que sobre este mito “pinçavam-se os temas políticos, como os desbravamentos e as conquistas levados a cabo pelos sertanistas paulistas no interior do território ‘brasileiro’ entre os séculos XVI e XVIII” (Reis, 2014, p. 54), com isso “[...] a mitologia bandeirante define o paulista, portanto, como o agente de construção da nacionalidade, e o bandeirante como o seu protótipo histórico, cuja herança atávica deve a qualquer custo sobreviver aos riscos da contemporaneidade” (Souza, 2007, p. 155).

Claramente, o objetivo principal era “um símbolo gerado para uma identidade própria do estado, mas que também convergia com os interesses políticos de uma elite que pretendia se afirmar em âmbito nacional” (Reis, 2014, p. 58), pois como constata Souza (2007, p. 158) “a construção de uma mitologia implica na invenção de tradições, e a mitologia bandeirante foi utilizada neste sentido pelas elites paulistas; para enobrecer suas origens”.

Mas, essa tradição e identidade a partir da mitologia do bandeirante é construída a partir das relações de raça e gênero:

[...] dessa forma, a preocupação em decifrar árvores genealógicas deriva da preocupação em dar ao paulista um “estatuto racial superior”; leia-se, livre, na medida do possível, da miscigenação com o negro, admitindo-a, por outro lado, no tocante ao índio [...] Define o bandeirante, ainda, como um salvador e, fazendo isso, transforma a escravidão em redenção (Souza, 2007, p. 162).

E não podemos perder de vista a importante dimensão simbólica de que

[...] tal processo tem como base a penetração do bandeirante sertão adentro, descrita, às vezes, em termos de uma posse que implica na relação entre macho e fêmea. Em 1936, por exemplo, uma manifestação da Academia Brasileira de Letras publicada no Diário do Rio Claro parte da metáfora sexual para explicar o papel de São Paulo na policultura: “O paulista foi o deus, o elemento masculino que penetrou a virgindade da terra: foi o verbo criador, fazendo a luz na treva florestal, abrindo os penhascos, rumando as águas domesticado (sic) os criando enfim o novo “homem”, a sua semelhança, para suceder-lhes nos séculos” (apud Bilac & Terci, 2001, p. 25). O bandeirante é o macho fecundador, e é um herói caracterizado pelo movimento incessante, pela ação. Não deixa textos, deixa pegadas, e sua mitologia é o elogio do movimento (Souza, 2007, p. 157).

É sob essa égide que se constitui a história e identidade do vale do Paraíba paulista, sob a dominação de bandeirantes e dos barões do café. Sob esse mito que se ligam essas duas histórias e é nos moldes do conservadorismo e do patriarcalismo que elas foram construídas.

A história e o mito dessas figuras estão muito vívidos atualmente, é só lembrar que das 39 cidades da região do vale do Paraíba e litoral Norte, nas eleições presidenciais de 2022, em 34 cidades, levando em consideração somente o segundo turno, o representante da extrema-direita venceu (G1, 2022).

Mas o que isso significa?

Significa que o discurso conservador, neoliberal e colonizador soa em bom-tom como uma linda melodia de Beethoven aos ouvidos da maioria populacional da região.

Como afirma Viveros Vigoya (2018, p. 144) apoiada em estudos de Echeverría (2007),

[...] certos períodos ou momentos históricos de crise requerem produção estatal de indivíduos que encarnem a “santidade” capitalista moderna (desde que visível em sua cor de pele branca) e que proponham “salvar”, ou melhor, proteger a nação da heterogeneidade (seja cultural, étnica, racial, sexual, religiosa ou política) percebida como sintoma fundamental da crise ou da decadência espiritual da nação.

Não se admira de relacionar esse tipo de narrativa supracitada com aquilo que já foi escrito nesse trabalho, como o mito do bandeirante, os colonizadores como cristãos que salvariam os povos originários do inferno, o discurso é o mesmo!

Portanto, assim como afirma Saffioti (2015, p. 71),

[...] é preciso analisar a sociedade burguesa para se entender as que a precederam, mesmo porque aquela contém, ainda que de forma estiolada, travestida, a sociedade antiga e a feudal. [...]. Assim, o novo e o velho coexistem até que prevaleça o primeiro, sem, contudo, desaparecer completamente o velho, que se apresenta de outras formas.

3.4.3 De Evas a Marias: qual o papel das relações de gênero na construção do Brasil?

“Então o Senhor Deus fez com que o homem caísse num sono profundo. Enquanto ele dormia, Deus tirou uma de suas costelas e fechou a carne naquele lugar. Dessa costela o Senhor formou uma mulher e a levou ao homem” (Bíblia, Gênesis, 2:21-22), e assim começa a análise sobre a relação de gênero e a construção do paraíso brasileiro.

A escolha deste título para a discussão sobre as mulheres na construção do Brasil sintetiza aquilo que elas vivenciam até a atualidade, pois as mulheres, em geral, sempre foram vistas a partir da oscilação entre a figura de Eva, primeira mulher, pecadora, manipulável, desobediente, e Maria, mãe de Jesus, abençoada, santa, submissa (Raminelli, 2004).

Nessa esteira de pensamento,

[...] a utilização de dois personagens bíblicos nos discursos de controle social demonstra claramente que tipo de sociedade se formou no Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII: uma sociedade hierárquica, patriarcal, ordenada pelos discursos e leis da Igreja Católica que estava intrinsecamente ligada ao Estado por meio do Padroado (Silva, Castilho, 2014, p. 261).

Importa ressaltar a importância da Igreja na construção (devastação?) das terras brasílicas, sim, nossa herança racista e patriarcal foi também difundida e pregada pela Igreja portuguesa! Desse modo, a Igreja era determinante no controle dos corpos, desejos e sexualidade, principalmente, e quase exclusivamente, das mulheres (Araújo, 2004). Soma-se esse enredo o

da história contada a partir da visão masculina: têm-se uma história hegemônica que deixa as mulheres em segundo plano ou inexistentes (Figueiredo, 2004).

Ao mergulhar na história brasileira, percebe-se que as mulheres por muitas vezes tiveram o papel de subversão da ordem colonial e patriarcal, de resistência e luta em vários cantos do país, contrastando com a ideia de feminilidade e de mulher apregoada aos quatro cantos pela classe hegemônica⁴.

Quando se trata da história das mulheres, esta é contada pelos que detêm o poder, prevalecendo a história hegemônica e um apagamento intencionalmente engendrado que se faz valer da máxima “não permito que as mulheres ensinem ou tenham autoridade sobre os homens; elas devem ficar em silêncio” (Bíblia, 1 Timóteo 2: 12).

A partir desse enredo, tentou-se nessa escrita fazer um progresso histórico sobre a relação de gênero e a construção do Brasil. Salienta-se que, ao fazer tal movimento, partiu-se da constatação de diferentes feminilidades, por isso a realidade material construída, debatida e explorada nesta pesquisa, compreende que este movimento não é único e engessado, são múltiplas as feminilidades, mas com um fator determinante em todas elas: o gênero!

Como já referido, a visão dos portugueses em relação aos indígenas era muito contraditória, alguns os viam como inocentes e por isso pecavam contra Deus, por estarem nus ou praticarem antropofagia, e outros demonizavam e animalizavam a cultura e o modo de viver desses indígenas (Vainfas, 1989).

Nesse sentido, “a cultura indígena foi descrita a partir do paradigma teológico e do princípio de que os brancos eram os eleitos de Deus, e por isso superiores aos povos do novo continente” (Raminelli, 2004, p. 10). Por conseguinte, a “animalização e demonização andaram de braços dados nesse discurso, que, essencialmente jesuítico, espalhar-se-ia entre outros religiosos e leigos até bem avançado o século XVIII” (Vainfas, 1989, p. 31).

No entanto, percebe-se na literatura construída na época do Brasil-Colônia os embates entre os católicos portugueses e a cultura indígena e sua estrutura social, que, de acordo com os santificados portugueses, eram degradadas e demoníacas. Raminelli (2004, p. 21) afirma que

⁴ Nísia Floresta, “uma voz feminina revolucionária, denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como o instrumento através do qual essa meta seria alcançada”(Del Priore, 2004, p. 371) e as mulheres alforriadas mineiras que em suas vendas prestavam solidariedade e ajudavam pessoas escravizadas, alforriadas e pobres, além de seus espaços de vendas serem lugares para organizar embates contra o governo Imperial (Figueiredo, 2004), são exemplos de mulheres que subvertiam a lógica hegemônica da época.

As perversões sexuais marcaram as representações do índio. Os tupinambás eram afeiçoados ao pecado nefando, e sua prática era considerada uma conduta normal. Os “índios-fêmeas” montavam tendas públicas para servirem como prostitutas. Algumas índias cometiam desvios contra a ordem natural e furtavam-se de contatos carnavais com os homens, vivendo um estrito voto de castidade. Deixavam, por conseguinte, as funções femininas e passavam a imitar os homens, exercendo os mesmos ofícios dos guerreiros: “Trazem os cabelos cortados da mesma maneira que os machos, e vão à guerra com seus arcos e flechas”. Cada fêmea guerreira possuía uma mulher para servi-la, “com que diz que é casada, e assim se comunicam e conversam como marido e mulher”.

É nesse contexto que,

[...] a lógica das narrativas sobre o cotidiano ameríndio prende-se aos interesses da colonização e da conversão ao cristianismo. Representar os índios como bárbaros (seres inferiores, quase animais) ou demoníacos (súditos oprimidos do príncipe das trevas) era uma forma de legitimar a conquista da América (Raminelli, 2004, p. 10).

A partir dessa introdução, entende-se o caldo de cultura no qual as mulheres indígenas estavam inseridas socialmente.

Tudo começa com ela, Eva! A mitologia em torno da figura Eva, que cai como uma luva para a manutenção do *status quo* das relações de gênero que embarcaram junto aos portugueses e desembarcam nas terras brasileiras, destarte, sendo as MULHERES, e aqui aglutinam-se todas, filhas de Eva, “reuniam em si os piores predicados” (Raminelli, 2004, p. 29).

Ao comer da árvore do bem e do mal (Bíblia, Gênesis, 2) recaiu sobre as mulheres toda a sorte de desgraças que se caracterizam pela inferioridade, serem o poço de pecados e causa da perdição de todos os homens (Silva, Castilho, 2014).

Sobre as indígenas, pode-se analisar sobre dois grupos distintos, as indígenas novas e as indígenas idosas, pois há uma diferenciação da percepção do colonizador entre as duas categorias etárias.

É importante compreender que para uma sociedade misógina tudo é motivo para inferiorizar as mulheres, e com as indígenas que estavam no Brasil não foi diferente. Raminelli, aponta dois tipos de teorização em relação às indígenas, “a classe de idades” e a “teoria da degeneração”.

As “classes de idades”

[...] seriam um indício da ordenação forjada por Deus. Assim, sob os rudes costumes, os europeus poderiam encontrar vestígios da ordem divina. Nas comunidades indígenas, homens e mulheres seguiam os ensinamentos

naturais, percorriam o ciclo vital estabelecido por Deus. No intuito de aproximar os índios da cristandade, Yves d'Evreux descreveu, em detalhes, a evolução das “classes de idade” entre os ameríndios (Raminelli, 2004, p. 17).

Neste sentido, Raminelli (2004, p. 20) complementa ao afirmar que

[...] as “classes de idade” concebidas pelo religioso francês apresentam uma forte misoginia. Ao longo de suas descrições, o missionário destaca a fragilidade moral das mulheres. Na puberdade, quando descobriam a sexualidade, as moças perdiam a cabeça, tentadas pelo Diabo, enquanto os rapazes auxiliavam a família, caçando e pescando, sem demonstrar tentações libidinosas. A sexualidade pertencia ao mundo feminino, e o trabalho era a tônica entre as “classes de idade” masculinas.

Já a teoria da degeneração

[...] refere-se às comunidades ameríndias como um todo. Mas como explicar o fato de que a degeneração retratada pelos observadores do cotidiano indígena recaía mais sobre o grupo feminino, e principalmente, sobre as velhas? Para retomar a discussão em torno da consideração do sexo feminino, é importante lembrar a misoginia da tradição cristã. No final do século XVI, vários teólogos reafirmavam que o sexo oposto era mais frágil em face das tentações por estar repleto de paixões vorazes e veementes (Raminelli, 2004, p. 34).

Desse modo, a teoria da degeneração e as classes de idade se retroalimentam e se convergem ao atravessar as percepções sobre as mulheres. Raminelli (2004, p. 34) corrobora essa ideia ao afirmar que “se a misoginia cristã explica a ligação da imagem feminina à perversão, a teoria da degeneração permite entender as características atribuídas às velhas índias”.

Ao aprofundar sobre as indígenas idosas, muitos escritos da época – lembrando que vários registros são construídos a partir da visão dos padres missionários da Igreja portuguesa – indicam uma intrínseca relação entre o canibalismo e as anciãs indígenas. Raminelli (2004, p. 29) aponta que Yves d'Evreux “descreve as anciãs como sujas, porcas, descuidadas da higiene, enrugadas, de seios caídos e com um desejo incontrolável de comer a carne do inimigo”, “a imagem da velha canibal, nesse sentido, reunia em si os piores atributos de Eva” (Raminelli, 2004, p. 22); “as índias idosas, na visão misógina dos europeus, pareciam ser um locus privilegiado para observação e descrição das atitudes de um canibal” (Raminelli, 2004, p. 29).

Em suma, as mulheres indígenas, sejam elas novas ou idosas, sofreram com a violência a partir do gênero, da misoginia, apregoadas pela Coroa Portuguesa e sua Igreja.

Ao adentrar nas relações sociais estabelecidas entre a mulher escravizada e o senhor, fica escancarada a objetificação das mulheres (algo que é vivenciado até hoje por elas, que coincidência!). A exemplo disso, Vainfas (1989, pp. 61-62) assevera que

[...] desde o início confundir-se-iam no Brasil a exploração de ameríndios e africanos e o abuso sexual, consentido ou forçado, de índias, negras ou mulatas, a despeito que fizeram os missionários para obstar semelhantes práticas. A crença popular de que a melhor cura para a sífilis consistia na "cópula com negrinha virgem", bem nos mostra o perfeito casamento entre escravidão e abuso sexual promovido pela colonização.

Abuso e exploração sexual das mulheres escravizadas eram recorrentes, tanto com as mulheres indígenas quanto com as mulheres negras. Silva e Castilho (2014, p. 269) afirmam que, “consideradas território do prazer, as escravas eram obrigadas a prostituírem-se para arrecadar dinheiro aos cofres do senhor”. Ou seja, além de serem abusadas sexualmente pelos senhores das casas, eram expostas a prostituição para enriquecerem os patrões.

Em relação às indígenas, Miranda (2003, p. 8) enriquece essa discussão ao afirmar que

Parte integrante da violência da escravidão era voltada diretamente para as mulheres. Basta o exemplo da expedição colonizadora de Martim Afonso que trouxe 300 homens, mas não mulheres. Como colonizar e povoar sem mulheres? Disto resulta a caça às mulheres indígenas, arrancadas à força de suas aldeias, de seus maridos e filhos para o mundo do colono europeu, dando início à população mameluca que tanto marcou os primórdios da colônia vicentina, da vila de santo André da Borda do campo e, depois, da aldeia de São Paulo de Piratininga.

Quanto ao trabalho destas mulheres, Silva e Castilho (2014, p. 268) afirmam que “as mulheres trabalhavam principalmente na cozinha na Casa Grande e recebiam o mesmo tratamento severo que os homens”. Engana-se quem acredita que trabalhar nas cozinhas dos senhores era um privilégio ou o trabalho era menos “duro” - nem mesmo as grávidas tinham o privilégio de terem suas gravidezes tranquilas ou eram abrandados os serviços a elas (Silva, Castilho, 2014).

Assim, o fato de que as mulheres indígenas e negras “são transferidas para a esfera do projeto colonial, como escrava doméstica, como companheira forçada e reprodutora” é indubitável, pois esta condição é documentada fartamente, por várias fontes (Miranda, 2003, p. 8).

Como já referido, as mulheres escravizadas não eram poupadas nem mesmo em suas gravidezes, como completam Silva e Castilho (2014), e, em consequência, aconteciam vários

abortos sendo suas principais causas a exaustão em decorrência do trabalho ou o fato de as próprias mulheres os provocarem para que seus filhos não tivessem o mesmo fim que elas.

O sofrimento não parava quando o bebê nascia: o medo das mães em verem seus filhos sendo vendidos ou mortos pelos senhores da Casa Grande estava sempre presente, e, quando cresciam, essas mães presenciavam os castigos que seus filhos sofriam ou, no caso das meninas, testemunhavam serem abusadas sexualmente nada conseguindo fazer para protegê-los (Silva, Castilho, 2014).

Silva e Castilho (2014, p. 269) ainda complementam que

[...] ocorria também das escravas engravidarem de seu senhor. Raras vezes o pai assumia o filho, geralmente quando fosse do sexo masculino, mas na maioria das vezes eram abandonados à própria sorte, não obstante os “proprietários” os venderiam sem remorso algum.

A intencionalidade desse excerto da pesquisa é expressar quanta violência marcou os corpos, as mentes e o coração de mulheres indígenas e negras nas terras do paraíso Brasil, o quanto estas foram transpassadas pelas iniquidades criadas pelo sistema colonial, patriarcal, misógino e racista.

Desse lado da história, da história das mulheres, conta-se ainda com as mulheres livres, entre estas mulheres pobres e as ricas da classe hegemônica. É interessante perceber o movimento contraditório que existe na história à medida que se coloca frente a frente estas classes antagônicas para compreender as especificidades das mulheres livres da Colônia.

D’Incao (2004) traz o panorama da sociedade brasileira no século XIX. Consoante a autora, houve nesse período grandes transformações na estrutura social brasileira: “[...] a consolidação do capitalismo; o incremento de uma vida urbana que oferecia novas alternativas de convivência social; a ascensão da burguesia e o surgimento de uma nova mentalidade burguesa” (D’Incao, 2004, p. 187).

É por meio desta nova mentalidade burguesa que se reorganiza as “vivências familiares e domésticas, do tempo e das atividades femininas; e, por que não, a sensibilidade e a forma de pensar o amor” (D’Incao, 2004, p. 187), reformula-se nas relações burguesas o que é ser mulher (D’Incao, 2004). Nesses aspectos, a burguesia passa a valorizar a figura da mulher mãe, da dona de casa, da intimidade do lar, por isso, como assevera D’Incao (2004, p. 187), “[...] um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo representavam o ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível”.

Em contrapartida, as mulheres das camadas pobres da sociedade brasileira não seguiam a cartilha da feminilidade hegemônica. Falei (2004, p. 208) traz um panorama sobre esta diversidade:

[...] as mulheres de classe mais abastada não tinham muitas atividades fora do lar. Eram treinadas para desempenhar o papel de mãe e as chamadas “prezadas domésticas” - orientar os filhos, fazer ou mandar fazer a cozinha, costurar e bordar. Outras, menos afortunadas, viúvas ou de uma elite empobrecida, faziam doces por encomenda, arranjos de flores, bordados a crivo, davam aulas de piano e solfejo, e assim puderam ajudar no sustento e na educação da numerosa prole.

Figueiredo (2004, p. 120) reitera o dito acima ao dizer que

[...] apareciam, sim, ocupadas na panificação, tecelagem e alfaiataria, dividindo com os homens essas funções, cabendo-lhes alguma exclusividade quando eram costureiras, doceiras, fiandeiras e rendeiras. Ainda como cozinheiras, lavadeiras ou criadas reproduziam no Brasil os papéis que tradicionalmente lhes eram reservados.

Enquanto havia a possibilidade do desfrute do ócio pelas mulheres da classe hegemônica (D’Incao, 2004, p. 191), as mulheres pobres tinham a obrigação de trabalhar desde muito novas. Como afirma Falei (2004, pp. 208-209)

[...] as mulheres pobres não tinham outra escolha a não ser procurar garantir seu sustento. Eram, pois, costureiras e rendeiras, lavadeiras, fiadeiras ou roceiras - estas últimas, na enxada, ao lado de irmãos, pais ou companheiros, faziam todo o trabalho considerado masculino: torar paus, carregar feixes de lenha, cavoucar, semear, limpar a roça do mato e colher. As escravas trabalharam principalmente na roça, mas também foram usadas por seus senhores como tecelãs, fiadeiras, rendeiras, carpinteiras, azeiteiras, amas de leite, pajens, cozinheiras, costureiras, engomadeiras e mão de obra para todo e qualquer serviço doméstico. Os escravos trabalhavam desde a infância. Aos seis anos, tanto os meninos quanto as meninas, trabalhavam na roça, tomando conta de animais ou fazendo covas para o plantio do milho. Mais tarde, poderiam aprender outras atividades. Em Oeiras, por exemplo, grande parte das meninas eram levadas a especializar-se no trabalho das rendas. A metade das mulheres que exerciam essa atividade, iniciaram-na antes dos 14 anos de idade; já aos 5 ou 6 anos tinham seus dedinhos ágeis aproveitados nesse ofício.

Percebe-se, portanto, que a disseminação da imagética de uma família patriarcal na qual a mulher ficava em casa, cuidava dos filhos e de toda organização familiar, ou melhor dizendo, de mandar as mulheres escravizadas fazerem o serviço doméstico, era constructo da e para a classe hegemônica.

Porém, mesmo essas mulheres, pertencentes à classe hegemônica, sofreram com a violência dentro de seus lares. Como ressalta Falei (2004, p. 202)

[...] mulheres ricas, mulheres pobres; cultas ou analfabetas; mulheres livres ou escravas do sertão. Não importa a categoria social: o feminino ultrapassa a barreira das classes. Ao nascerem, são chamadas “mininu fêmea”. A elas certos comportamentos, posturas, atitudes e até pensamentos foram impostos, mas também viveram o seu tempo e o carregaram dentro delas.

Ao pertencerem à categoria mulher, as mulheres da classe hegemônica também eram filhas de Eva, e, conseqüentemente, eram sempre vigiadas, primeiro por seus pais, depois, por seus maridos e também pela sociedade que estava sempre atenta aos passos dessas mulheres (D’Incao, 2004).

O controle social imposto às mulheres, teve a participação significativa da Igreja e dos médicos, seja por meio da mitologia cristã na figura de Eva ou de Maria, esta última como sendo a figura a ser seguida, por carregar em seu útero o salvador do mundo ou uma cientificidade imbricada na mitologia cristã proferida pelos médicos.

Nessa esteira de pensamento, sobre o corpo da mulher, Del Priore (2004, p. 66) afirma que

[...] nos tempos da colonização, o médico era um criador de conceitos, e cada conceito elaborado tinha uma função no interior de um sistema que ultrapassava o domínio da medicina propriamente dito. Ao estatuto biológico da mulher, estava sempre associado outro, moral e metafísico. Como explicava o médico mineiro Francisco de Melo Franco em 1794, se as mulheres tinham ossos “mais pequenos e mais redondos”, era porque a mulher era “mais fraca do que o homem”. Suas carnes, “mais moles [...] contendo mais líquidos, seu tecido celular mais esponjoso e cheio de gordura”, em contraste com o aspecto musculoso que se exigia do corpo masculino, expressava igualmente a sua natureza amolengada e frágil, os seus sentimentos “mais suaves e ternos”. Para a maior parte dos médicos, a mulher não se diferenciava do homem apenas por um conjunto de órgãos específicos, mas também por sua natureza e por suas características morais.

Araújo (2004) complementa ao citar que a Santa Igreja se impunha à vigilância da sexualidade feminina, “a todo-poderosa Igreja exercia forte pressão sobre o adestramento da sexualidade feminina. O fundamento escolhido para justificar a repressão da mulher era simples: o homem era superior, e, portanto, cabia a ele exercer a autoridade” (Araújo, 2004, p. 37).

Essa vigilância e adestramento das mulheres ocorriam desde a escolarização, lembrando que as únicas mulheres que estudavam eram as da elite. Araújo (2004, pp. 41-42) alega que

[...] o programa de estudos destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas limitava-se ao mínimo, de forma ligeira, leve. Só as que mais tarde seriam destinadas ao convento aprendiam latim e música; as demais restringiam-se ao que interessava ao funcionamento do futuro lar: ler, escrever, contar, coser e bordar; além disso, no máximo, que “a mestra lhes refira alguns passos da história instrutivos e de edificação, e as faça entoar algumas cantigas inocentes, para as ter sempre alegres e divertidas”. No conjunto, o projeto educacional destacava a realização das mulheres pelo casamento, tornando-as afinal hábeis na “arte de prender a seus maridos e filhos como por encanto, sem que eles percebam a mão que os dirige nem a cadeia que os prende”. Em outras palavras, devia-se aguçar seu instinto feminino na velha prática da sedução, do encanto.

Após toda essa preparação para ser a esposa ideal, enfim chega o dia do casamento! Araújo (2004, p. 42) ressalta: “com o desejo e as sensações pretensamente domados, vinha afinal o casamento, que podia ser com um homem bem mais velho, de trinta, sessenta e até setenta anos. Agora seu senhor passava a ser o marido”. Pobres mulheres, tão ricas e sem o privilégio de poder escolher se casar ou com quem.

Agora casadas, as mulheres tinham uma única função, respaldada pela medicina e pela Igreja, reproduzir e cuidar da prole, Del Priore (2004, pp. 69-70) afirma que:

[...] no entender de muitos médicos da época, a mulher não passava de um mecanismo criado por Deus exclusivamente para servir à reprodução. Assim como a pluma do poeta ou a espada do guerreiro, ela era só um instrumento passivo do qual seu dono se servia. A medicina traduzia então as suas poucas descobertas sobre a natureza feminina em juízos fortemente misóginos e desconfiados em relação às funções do corpo da mulher. Na tentativa de isolar os fins aos quais a natureza feminina deveria obedecer, os médicos reforçavam tão-somente a ideia de que o estatuto biológico da mulher (parir e procriar) estaria ligado a um outro, moral e metafísico: ser mãe, frágil e submissa, ter bons sentimentos, etc. Convém notar que a valorização da madre como órgão reprodutor levava a uma valorização da sexualidade feminina, mas não no sentido da sua realização e sim no de sua disciplina. Pensava-se que, ao contrariar sua função reprodutiva, a madre lançava a mulher numa cadeia de enfermidades, que iam da melancolia e da loucura até a ninfomania.

Ou seja, “insistindo sempre na dignidade da procriação, na excelência dos sentimentos maternos e na necessidade de equilíbrio para evitar as “afecções morais”, o discurso médico só enxergava a vocação biológica das mulheres” (Del Priore, 2004, p. 73).

Araújo (2004, p. 43) complementa tal visão social ao afirmar que “[...] finalmente, com prazer ou sem prazer, com paixão ou sem paixão, a menina tornava-se mãe, e mãe honrada, criada na casa dos pais, casada na igreja. Na visão da sociedade misógina, a maternidade teria de ser o ápice da vida da mulher”.

Assim, “a mulher “bem constituída”, no entender dos doutores, era exclusivamente a que se prestava à perpetuação da espécie, unvida por uma vocação biológica que fazia da madre uma forma na qual era organizada a hereditariedade” (Del Priore, 2004, p. 71).

Portanto, as mulheres, sejam livres ou escravizadas, experimentaram (e ainda experimentam) diversos tipos de violência. Violências respaldadas pela Santa Igreja, pelo Reino Português, pela elite acadêmica, literária e médica.

3.4.4 Os nós com que se atam a escola

Como última parte do movimento de construção histórica proposta aqui, foi desenvolvida a discussão sobre as mediações de classe, raça e gênero na constituição da escola brasileira.

Compreende-se que a estrutura escolar brasileira foi construída a partir deste nó e sua decantação é visível entre os muros da escola. Vale ressaltar o que já foi previamente discutido sobre a feminização do trabalho docente nas escolas da Educação Infantil, as restrições impostas às mulheres em sua escolarização.

O que será aprofundado neste subcapítulo e será discutido é sobre a problemática do acesso à escolarização, quem poderia acessar os espaços escolares, quem deteve esse privilégio e quais populações foram mais afetadas com essa restrição. O que se pode adiantar é que estas mediações decantaram nas desigualdades presentes na atualidade da escola brasileira.

Percebe-se, portanto, que o movimento feito neste trabalho, foi um movimento cíclico, inicia-se pela escola da Educação Infantil e finaliza nas estruturas que constituem a escola brasileira, isso para dizer que tudo está interligado, a realidade material é esta!

Silva e Araújo (2005, p. 67) salientam que “desde o início da colonização a educação brasileira apresenta uma gestão problemática e discriminatória”. Como salienta Vieira e Heredero (2021, p. 1212):

Houve uma escola que limitou os que tinham e os que não tinham direito ao aprendizado, os que podiam ou não frequentar a escola e, por consequência, seriam incluídos ou excluídos dos processos de aprendizagem. Far-se-ia desta forma, ideias de um modelo de educação ‘ideal’, para época, porém, que

deixaria de fora do prosseguir de estudos a maior parte da população com direito à escolarização, por serem socialmente excluídos em diversos sentidos, fatores econômicos, culturais, étnicos, de raça e crença da escola como ‘tábua de salvação’.

Começa-se a história da educação no Brasil pela escolarização dos indígenas exercida pelos jesuítas, tinha como finalidade de “instruir a população nativa, também pretendia transformar os nativos brasileiros em índios submissos, domesticando-os por meio de interdições – do corpo “nu”, do incesto, da mulher, do canibalismo – sob forte ideologia religiosa” (Silva; Araújo, 2005, p. 67).

Hofmann (2012, p. 131) complementa que as políticas imperiais condescendiam “com intervenções educativas das mais variadas confissões religiosas que construíram as primeiras escolas entre os índios, desde as primeiras missões e reduções jesuíticas já no século XVII”.

Louro (2004, p. 372) complementa a questão sobre a exclusão dos indígenas da educação: “sua educação estava ligada às práticas de seus próprios grupos de origem e, embora fossem alvo de alguma ação religiosa, sua presença era, contudo, vedada nas escolas públicas”.

Salienta-se que, até nos dias atuais, as missões religiosas se inserem no contexto indígena com a finalidade proselitista de conversão à fé cristã (Hofmann, 2012), isto é, se alimentando do mesmo fruto plantado no processo de colonização estabelecido em terras brasileiras.

Junto aos indígenas, outro grupo que teve o acesso restrito à educação foi a população negra.

Louro (2004, p. 372), em relação à população negra escravizada, retrata que

[...] para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis, que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo, não trouxeram, como consequência direta ou imediata, oportunidades de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas – o que vai ocorrer no final do século.

Nesse sentido, as leis que imperavam no sistema escravocrata brasileiro reafirmavam a educação excludente que se construíra ao longo dos anos, ou seja,

[...] a população escrava era impedida de freqüentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros – automaticamente esta legislação

(art. 6, item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento (Silva; Araújo, 2005, p. 68).

Em 1854, a Reforma Couto Ferraz torna a educação primária obrigatória para crianças maiores de 7 anos, mas, mesmo assim, as crianças escravizadas não foram incluídas na reforma proposta e não havia uma sinalização de educação para adultos (Silva; Araújo, 2005).

Além disso, a Reforma reafirmava a exclusão, pois “nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas” (Silva; Araújo, 2005, p. 68), em outras palavras, “essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose” (Silva; Araújo, 2005, p. 68).

Barros (2005, p. 85) complementa a colocação acima ao lembrar que,

[...] assim como ter de provar que eram livres, durante a vigência da escravidão, diversos outros mecanismos foram acionados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos mostram que falta de “vestimentas adequadas”, ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. Ou seja, as dificuldades enfrentadas por alunos negros, presentes durante o século XIX, permaneceram nas primeiras décadas do século XX; no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular.

Esse texto de Barros enfatiza o fato de a escola e os estudos sempre terem sido privilégios para poucos, na “gloriosa” era colonial quando, até mesmo as mulheres da elite eram privadas de estudar. Falei (2004, p. 201) relata que

[...] muitas filhas de famílias poderosas nasceram, cresceram, casaram e, em geral, morreram nas fazendas de gado. Não estudaram as primeiras letras nas escolas particulares dirigidas por padres e não foram enviadas a São Luís para o curso médio, nem a Recife ou Bahia, como ocorria com os rapazes de sua categoria social. Raramente aprenderam a ler e, quando o fizeram, foi com professores particulares, contratados pelos pais para ministrar aulas em casa. Muitas apenas conheceram as primeiras letras e aprenderam a assinar o nome.

Enquanto as meninas das elites, aquelas que tinham a permissão e a possibilidade de estudar, estudavam leitura, escrita e noções básicas de matemática, piano e francês (Louro, 2004), as meninas pobres “estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no

trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas” (Louro, 2004, p. 372).

Além disso, o ensino era diferente para meninos e meninas: “[...] ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (Louro, 2004, p. 372).

Importante ressaltar que as diferenças no ensino de meninos e meninas eram, primordialmente, para preparar as meninas para serem boas mães e esposas, o santo ofício destinado às mulheres burguesas, pois, como afirma Louro (2004, pp. 373-374),

[...] na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos.

Diferentemente da Educação Infantil que foi construída por mulheres para mulheres (Oliveira, 2011), o Ensino Fundamental, ou em melhor contexto, o ensino das primeiras letras, tem um caminho histórico diferente.

O ensino das primeiras letras foi exercido pelos homens, a educação jesuítica é prova disto, de 1549 até a Reforma Pombalina em 1759, o ensino era exercido por eles (Louro, 2004). Foram os “homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria” (Louro, 2004, p. 375).

Havia mulheres professoras, mas em menor número, pois, como explica Louro (2004, p. 371), existia mais escolas para meninos, mas também as havia para as meninas, “[...] escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas”.

Este parâmetro começa a mudar com a urbanização e industrialização dos países que promoveram outros campos de trabalho aos homens (Louro, 2004). A partir disso, há uma diminuição crescente das matrículas de homens para as escolas normalistas e um aumento de matrículas por mulheres (Louro, 2004).

A feminização do trabalho docente não aconteceu rapidamente; houve, por certo tempo, vários embates em relação à mulher como educadora. Louro (2004, p. 376) assevera que

[...] o processo não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. Um dos defensores dessa ideia, Tito Lívio de Castro, afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava “um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa”.

Enquanto algumas camadas da sociedade viam a mulher como inapta a exercer a profissão de docente das crianças, outras ficavam a favor, pois

[...] afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocaçãõ” [...] esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas – e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo restrito ao lar e à igreja. A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação (Louro, 2004, p. 376).

Engana-se quem acredita que as mulheres puderam exercer a profissão docente em absoluta paz. Mesmo com o discurso da feminização desse trabalho, ainda assim entendeu-se esse trabalho docente como transitório para elas (Louro, 2004).

Assim, a docência

[...] se construiu, para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas (Louro, 2004, p. 379).

À medida que a construção do magistério se dá a partir da relação com a vida doméstica, que deveria ser almejada por todas as mulheres, o magistério era visto também como a preparação dessas mulheres para serem futuras esposas e donas dos lares (Louro, 2004),

[...] dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de “um só turno”, o que permitia que elas atendessem suas “obrigações domésticas” no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido – supostamente, um “salário complementar” (Louro, 2004, p. 379).

Além disso, Louro (2004) expõe a difícil decisão das mulheres, que naquela época trabalhavam como docentes: renunciar ao trabalho docente ou à vida de casada. Como reitera a autora

[...] para muitas jovens o trabalho remunerado se colocava como uma exigência para sua própria sobrevivência, e o magistério, como se sabe, apresentava-se como um trabalho digno e adequado. No entanto, na medida em que a maioria dos discursos da época apontava uma incompatibilidade entre trabalho e casamento, essa exigência de sobrevivência iria cobrar um preço: a renúncia ao casamento (Lopes, 2004, p. 389).

Essa construção, que é intencional, afetou (e afeta) diretamente a vida das mulheres e a construção do trabalho docente. Como expõe Louro (2004, pp. 389-390),

[...] essa representação de professora solteirona é, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para desprofissionalizar a atividade. A boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela esquece de si.

Interessante perceber que a constituição do espaço escolar sempre foi mediada pelas relações de gênero e inculcadas em nossas memórias. Como argumenta Louro (2004, p. 384):

[...] com exceção das escolas mantidas por religiosas onde as mães ocupavam posição superior, nas escolas públicas, foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de

sentimento, tolerância, etc. Aos homens eram encaminhados os alunos problemas ou qualquer outra questão que exigisse a tomada de decisões de problemas mais graves.

Demonstra-se, portanto, que toda a divisão sexual do trabalho, que já foi discutida nesta pesquisa, também é histórica e é mediadora na constituição da escola brasileira.

Mas, qual é a relação desse relato histórico aqui discutido com a realidade da escola brasileira atual?

Ao analisar a realidade material traduzida em dados e os imbricando ao nó gênero-racismo-classe social, se pode constatar alguns inter-relacionamentos.

A começar pela característica da docência na educação básica:

Dados do INEP (Brasil, 2022) constata a feminização do trabalho docente na educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais, etapas de ensino em que o cuidar tem forte relação com o educar (Arce, 2001; Louro, 2004; Ramos, 2017) e, à medida que se avança nas etapas de ensino, a diferença entre homens e mulheres na educação diminui.

Enquanto os dados mostram que na educação infantil somente 3,7% dos professores são homens e nos anos iniciais do ensino fundamental 12,2% são homens, no ensino fundamental - anos finais e no ensino médio essa divisão fica, respectivamente, 33,9% e 42,7% de professores homens atuando nas escolas brasileiras (Brasil, 2022); seguindo essa tendência, dados do INEP (Brasil, 2022) mostram que, tanto em instituições de nível superior públicas quanto privadas, a maioria dos docentes é constituída por homens. Entende-se, portanto, que a feminização do trabalho docente ocorre somente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental justamente pelo caráter de cuidado mais próximo aos alunos em que está atrelado a este início da educação básica e toda a estrutura construída na formação do Magistério que foi discutido anteriormente.

Outro fator importantíssimo de análise é a enorme concentração de pessoas pardas e pretas na educação de jovens e adultos (EJA). Segundo o INEP, 74,2% das matrículas nas salas da EJA é composta, prioritariamente, por esse recorte racial (Brasil, 2023). Isso demonstra que essa população não teve garantida sua permanência na escola em idade certa, pois, como afirma a LDB em seu artigo 37 “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na própria idade” (Brasil, 1996).

Sobre o abandono escolar, dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontam as seguintes características:

“Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário. No Brasil, esse contingente chegou a 40,2%” (Brasil, 2023, p. 10). Tanto entre homens quanto entre mulheres esse foi o principal motivo de abandono escolar: 51,6% e 24% respectivamente (Brasil, 2023).

Ainda sobre o gênero masculino, o não interesse em estudar configura como a segunda maior causa de abandono (26,9%) e entre as mulheres, essa mesma causa configura como a terceira maior (21,5%) (Brasil, 2023).

Ressalta-se a particularidade encontrada em relação ao gênero feminino: a segunda maior causa de abandono escolar das mulheres é a gravidez (22,4%) e um número expressivo de abandono escolar tem por causa a necessidade de dedicação aos afazeres domésticos (10,3%) (Brasil, 2023). Esse quadro mostra a reafirmação de estereótipos de gênero discutidos nesta pesquisa.

Em relação à cor/raça, o principal motivo de abandono escolar para pretos/pardos e brancos foi ter que trabalhar (40,2% população preta ou parda e 40,7% população branca), mas o que chama atenção é que a gravidez como motivo para o abandono escolar é maior entre a população preta ou parda (9,9%) do que entre a população branca (7,1%).

Os dados do IBGE apontam que em 2022, dados mais recentes, a taxa de analfabetismo é maior entre a população negra brasileira (Brasil, 2023). Quando os dados são cruzados entre raça-idade, se percebe que entre a população de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo está cerca de 7,4% da população preta ou parda, enquanto para a população branca é de 3,4% (Brasil, 2023). Entre os mais velhos o abismo é maior: na população preta ou parda de 60 anos a mais a taxa de analfabetismo concentra-se em torno de 23,3%; em contrapartida, na população branca da mesma faixa etária a taxa fica em 9,3%.

Com isto, ao revelar dados da educação presente, se presencia as mediações construídas sócio e historicamente na sociedade brasileira, e permanece presente. Estes dados revelam o quanto as desigualdades prevalecem e fazem parte da realidade material na qual todos estamos mediados.

3.5. EDUCAÇÃO E AS MASCULINIDADES NÃO HEGEMÔNICAS

3.5.1 Os nós das masculinidades: as tensões e as relações com o patriarcado

Para chegar a este subcapítulo, precisou-se fazer um percurso histórico sobre as relações sociais desenhadas desde a colônia, pois, como afirma Hija de Perra (2015, p. 2)

[...] hoje ainda estamos expostos a parâmetros herdados por estes violentos conquistadores através de uma valoração social, moralista e religiosa, que mudou para o bem e para o mal, ordenando essas estúpidas formas de pensamento em nossa vulnerável e adormecida sócio cultura latino-americana.

Nesse sentido, entende-se que a base das relações sociais na sociedade brasileira é repleta de aspectos que vigoram desde a colônia.

Uma destas representações pairam sobre as questões de gênero, a representação de masculinidade e feminilidade, por isto, neste estudo, optou-se por trazer a grafia masculinidades, pois a representação social das masculinidades é permeada por indicadores sociais como raça, sexualidade, deficiências, status econômico e social entre outros indicadores que delineiam a construção dessas masculinidades (Viveros Vigoya, 2018). A grafia utilizada também denota que não há masculinidade única, ou uma caracterização fixa da masculinidade, mas que ela é diversa e plural (Viveros Vigoya, 2018).

Nesta esteira de pensamento, ao deslocar-se o estudo para as masculinidades, Viveros Vigoya (2018, p. 44 apud Connell, 1997) alerta que “trata-se não apenas de reconhecer as múltiplas masculinidades, mas também de entender as relações que elas mantêm entre si e identificar as relações de gênero que operam dentro delas”.

Outro fator importante para a compreensão deste estudo é a não utilização do termo “novas masculinidades”, pois como afirma Viveros Vigoya (2018, p. 185), “são estilos de vida oferecidos pelo mercado [...] que não questionam o modelo atual de dominação sobre as mulheres, nem interrogam os privilégios dos homens na sociedade” (Gil, 2008 apud Viveros Vigoya, 2018, pp. 92-93), ou seja, essas masculinidades mercadológicas, que até podem vir com uma aparência progressista, mas que contribuem para a manutenção da masculinidade hegemônica e do patriarcado, por serem acríticas do *status quo* mantido pela ideologia dominante.

Ao adentrar no mundo simbólico do patriarcado, entende-se a partir de Oliveira (2017) que a masculinidade hegemônica é reconhecida e lida como socialmente aceita, pois “repetimos

expressões de gênero, ao longo do tempo, que citam e reiteram uma maneira de ser de um determinado gênero” (Oliveira, 2017, p. 14).

A repetição de expressões de gênero, notadamente as expressões que caracterizam a masculinidade hegemônica, faz com que se crie a ilusão, ou em outras palavras, que se construa na subjetividade a naturalização dessas expressões, expressões estas lidas como inerentes ao gênero (Oliveira, 2017).

Essa naturalização da construção dos gêneros ocorre a partir da relação com o patriarcado, que pode ser primariamente definido como “uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens” (Hirata, 2018, p. 16). Essa construção está posta, consolidada, a partir do falocentrismo (Bourdieu, 2012).

Nessa perspectiva, o falo como representante desse poder simbólico media a construção da realidade, o que contribui para a reprodução do patriarcado (Bourdieu, 2012), essa “lógica tradicional heterocentrada, com seu binarismo pênis (homem) – vagina (mulher), como modelo do “natural”, o normal, o harmonioso, o que deve ser” (Sáez; Carracosa, 2017, p. 65).

Pierre Bourdieu (2012, p. 13) ainda vai adiante ao afirmar que

[...] como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nós nos esforçamos por apreender, incorporamos sob formas de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas de ordem masculina; arriscamo-nos, pois, a recorrer para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produtos da dominação.

Consoante essa assertiva, os autores Sáez e Carracosa (2017, pp. 79-80) asseveram que “esse controle chega até nossos corpos, obriga-nos a ajustarmos alguns papéis de gêneros e sexuais, como atuar, trepar, trabalhar, vestir, viver”.

Nesse sentido, a masculinidade desempenha seu papel a partir do poder estabelecido pelo patriarcado. É nessa relação que os papéis de gênero são constituídos, a expressão de gênero é definida e a construção social e cultural daquilo que define o que é masculinidade é consolidada (Rosostolato, 2018).

Alinhado a Rosostolato, Bourdieu (2012) explana que a construção da masculinidade parte da atribuição de estereótipos que simplificam a realidade a partir de um pequeno número de características específicas hiperbolizadas, da ocultação consciente ou do esquecimento, socialmente construídas e aceitas como indiscutíveis características inerentes ao macho.

A partir dessa conjuntura, entende-se que o patriarcado, a partir do seu poder simbólico, constrói a masculinidade hegemônica e a construção de um discurso que naturaliza essa masculinidade (Rosostolato, 2018).

Esse poder simbólico, como afirma Bourdieu (1989, p. 14), tem

[...] poder de construir o dado de enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” em forma de uma “illocutionary force”, mas que se define em numa relação determinada- e por meio desta- entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura em que se produz e se reproduz a crença.

E é partindo desse poder simbólico que discursos e práticas “partindo dos púlpitos das igrejas e das mesquitas, das escolas, dos tribunais, das famílias, das rádios, das televisões e da imprensa” (Sáez; Carracosa, 2017, p. 75) continuam a perpetuar o *status quo*, o patriarcado e a masculinidade hegemônica.

Assim, temos que “a masculinidade dominante se construiu sobre a falsa premissa de sua oposição à feminilidade e, em troca, a feminilidade se construiu sobre a falsa premissa de uma teatralidade natural” (Viveros Vigoya, 2018, pp. 55-56).

Sobre a masculinidade hegemônica, Rosostolato (2018, p. 60) assevera que

[...] o conceito de masculinidade hegemônica é uma das violências sociais mais intransigentes na constituição do sujeito e das subjetividades, que se baseia numa fantasia egóica falocentrada, determinando o que é diferente, minoria e transgressor, e assim, possui como característica a punição ao que julga abjeto.

Essa masculinidade é “[...] uma masculinidade firmada e legitimada, mas, igualmente ludibriada por um Estado patriarcal, pois, os homens se apropriam de uma representação dada pela ideologia, distorcida e efêmera, mas assumida como verdadeira Rosostolato” (2018, p. 62).

Sintetizando, a masculinidade hegemônica é aquela lida socialmente como a “ideal”, a “natural”, a “possível”, e todas as outras expressões de masculinidades são lidas como “estranhas”, “erradas”, “pecaminosas”, e ficam assim na subalternidade.

Complementa-se essa ideia considerando-se que “[...] a masculinidade hegemônica não é um tipo de personalidade imutável, mas a masculinidade que está em posição hegemônica em

uma estrutura dada de relações de gênero, uma posição que está, além disso, sempre sujeita a questionamentos” (Connell, 2014b apud Viveros Vigoya, 2018, p. 44).

Nesse sentido, há uma relação de poder não só de homens sobre mulheres como forma de dominação, mas também de homens sobre outros homens. Pois como afirma Rosostolado (2018, p. 62)

[...] uma masculinidade hegemônica que se distingue das masculinidades subordinadas e coagem os homens a se moldarem a esta hegemonia. Concepção que supõe o que seria a melhor maneira de ser um homem íntegro e austero e a subordinação global da mulher a este homem. Masculinidade que se legitima através da hostilidade, tirania, cerceamento, distorções e funciona no sentido de ocultar e camuflar as singularidades num desrespeito ao lugar de fala do outro.

A partir dessa perspectiva, qualquer marcador social e estruturante que subverte a lógica da masculinidade hegemônica, cispatrilial e brancocêntrica, é vista como menos masculina, menos viril.

Em contrapartida, as masculinidades não hegemônicas são masculinidades desviantes do padrão hegemônico, são elas que questionam, criticam e refletem sobre a perpetuação de uma única forma de viver e experienciar a masculinidade.

Portanto, é a partir dessas masculinidades não hegemônicas que homens têm desafiado a masculinidade vigente, desafiando a lógica patriarcal, cisgênera e heteronormativa, pois são esses corpos que vestem roupas que não “cabem” na masculinidade hegemônica, trabalham em áreas que não são “naturais” de homens viris e não concebem que “fraquejadas” sejam cometidas.

3.5.2 Educação infantil e a construção de masculinidades não-hegemônicas

Para finalizar a revisão de literatura, a articulação entre a construção de masculinidades não-hegemônicas e a educação é fundamental para a conclusão do que se construiu até aqui.

Precisa-se, primeiramente, salientar que a escola é um *locus* de excelência de relações sociais, como afirma Estepa (2018, p. 226, tradução nossa) “a escola é um destes espaços por excelência, lugar onde ocorrem as interações mais significativas com o outro nos primeiros anos de vida”

É, sobretudo, a partir dessas relações sociais, ou seja, da socialização, na perspectiva de humanização (processo em que nos tornamos humanos), que acontece o desenvolvimento infantil. Como bem salienta Vigotski (2021, p. 212),

[...] o desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta, sempre em todos os casos, em função do desenvolvimento de seu comportamento no coletivo; em qualquer lugar, observa-se a mesma lei de transposição de formas sociais de comportamento para a esfera da adaptação individual.

Em Vigotski (2021, p. 104), aprendemos que “o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado”, ou seja, “o desenvolvimento da criança corresponde ao processo histórico de desenvolvimento do comportamento” (Vigotski, 2023, p. 99).

Finco e Oliveira (2011, p. 62) apontam que “[...] no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações sociais da creche e da pré-escola condição social de ser criança”.

Nesse entendimento, “a apropriação da cultura constitui o processo de humanização, no qual o indivíduo apreende o que é ‘ser homem’ na sociedade em que nasceu; marcando assim o seu nascimento social” (Arce; Baldan, 2009, p. 189).

Nesse contexto, Vigotski destaca que

[...] o desenvolvimento cultural do comportamento se baseia fundamentalmente nos meios exteriores do comportamento. Tais meios exteriores, por sua natureza, são sociais e não surgem dentro do organismo, mas são dados ao sujeito pelo meio social e cultural circundante (2023, p. 114).

Esse bojo de reflexões fortalece o entendimento de que a escola como, já referido, é o lugar por excelência para o desenvolvimento da criança. Afirma Vigotski (2021, p. 103) que “[...] no processo desta conquista, o ser humano, um determinado biótipo, transforma-se em ser humano como um sociotipo, um organismo animal se converte em personalidade humana. O domínio social desse processo natural é chamado de educação”.

Ao ter consciência de que o desenvolvimento humano está interligado à apropriação da cultura por meio do processo de socialização-humanização e o espaço por excelência para este desenvolvimento é a escola por meio da educação, o professor precisa entender, urgentemente, seu papel político e o papel político da educação. Nas palavras de Estepa (2018, p. 238, tradução

nossa), “[...] uma conclusão importante deste trabalho tem a ver com a importância do docente e seu atributo como sujeito político, com capacidade de pensar e atuar criticamente numa leitura de contexto, que assuma posturas frente a educação, frente ao poder, frente a sua prática”.

Nesse sentido, ao proporcionar aos alunos uma educação antirracista, antissexista, anticapacitista e antilgbtfóbica, o professor exerce seu papel político como educador. Como dialoga Freire (2020, p. 37), “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Diante disso, o professor em sala de aula precisa entender que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (Freire, 2020, p. 35), não adianta dizer que é antimachista se não há exemplos práticos, ou corporificados, nas palavras de Freire, frente às relações sociais presentes na sala de aula.

As brincadeiras e os brinquedos são exemplos vívidos do que se propõe neste subtítulo. Afirma-se que as brincadeiras e brinquedos são construções sociais e perpetuam a cultura (Arce; Baldan, 2009, Giardinetto; Mariani, 2010), compreende-se, portanto, que é pelo brinquedo, pela brincadeira e pelo jogo “que a criança em idade pré-escolar se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento, do lugar onde vive” (Giardinetto; Mariani, 2010, p. 192).

Desde muito pequenas as crianças são inseridas no mundo social e cultural pelas brincadeiras, mesmo em idade inferior a 3 anos em que as crianças têm como atividade principal a manipulação dos brinquedos.

Nesse contexto, Arce e Baldan (2009, p. 195) afirmam que

[...] os objetos produzidos pela humanidade são portadores de cultura. Ao manipulá-los, a criança está em contato direto com valores, regras de comportamento, conhecimento sintetizado e sistematizado no objeto e no uso que dele fazemos. Portanto, a criança inicia o processo de apreensão do mundo adulto, do mundo humano por meio da manipulação destes objetos, ao mesmo tempo em que imita a forma como os adultos a educam e lidam com tais objetos.

O professor, ao disponibilizar brinquedos e brincadeiras para as crianças desde a mais tenra idade, precisa se preocupar com as intervenções e mediações proporcionadas na utilização dessas ferramentas.

Desse modo, ao lembrar que somos também seres políticos, a reflexão sobre a prática pedagógica é importantíssima: como afirma Freire (2020, p. 40) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Sobre isso, Finco e Oliveira (2011, p. 62) afirmam que

[...] as experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e a homens, aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades na vida adulta.

Isso posto, o professor deve ter como reflexão, para uma prática antimachista, as relações que ele estabelece entre os brinquedos e as brincadeiras com seus alunos. Os professores podem refletir se na disponibilidade de brinquedos, por exemplo, há uma generificação dos mesmos, ou seja, como na prática pedagógica o professor disponibiliza os brinquedos? Será que as bonecas são somente para meninas e os carrinhos somente para os meninos, fazendo com que as crianças não experimentem outras construções sociais de feminilidades e masculinidades em suas brincadeiras?

Outro fator de importância para a prática de uma educação antimachista na educação infantil é a intervenção do docente nas brincadeiras, como bem lembram Arce e Baldan (2009, p. 193):

[...] os conteúdos dos papéis interpretados, dos brinquedos, trazem padrões de conduta social: a associação de subordinação e de dominação, o preconceito e o prestígio entre as pessoas representadas nos papéis sociais, sejam entre uma mesma classe social, seja entre classes antagônicas. Ressalta-se que a aprendizagem do comportamento e das relações sociais, representadas pelas crianças nas brincadeiras infantis, é o que torna a brincadeira o objeto fundamental de investigação e intervenção direta e intencional dos professores, dos adultos e das crianças mais velhas.

Arce e Baldan (2009, p. 194) complementam a assertiva acima ao afirmarem que “[...] é necessária a intervenção direta e intencional do adulto, procurando levar as crianças, aos poucos, a compreenderem que nossas relações sociais (expressas na produção cultural) são permeadas, atravessadas por preconceitos, pois

[...] é justamente pelo contexto da transmissão, aquisição e atualização dos elementos culturais, que se constitui no processo de socialização das crianças, por meio, das brincadeiras que a educação e intervenção direta e intencional faz-se necessária. Tornando-se uma ferramenta poderosa para subtrair a alienação presente no processo de apropriação cultural, auxiliando, ao mesmo tempo, a não formação da segregação e seus mecanismos que levam à exclusão (Arce; Baldan, 2009, p. 195).

Portanto, são nas relações sociais, nas mediações dos professores e na disponibilidade de brinquedos e brincadeiras, sem generificação dos mesmos, que a criança poderá experienciar e desenvolver masculinidades não-hegemônicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 AS SIGNIFICAÇÕES QUE MEDEIAM A FALA: O QUE OS PROFESSORES QUEREM FALAR?

4.1.1 Para começar...

Como já exposto, as análises que aqui se concretizam por meio dos núcleos de significação são balizadas pelas mediações das categorias teórico-metodológicas do MHD e PSH.

A organização das análises passa pela seleção dos Pré-indicadores, construção dos indicadores e aglutinação em núcleos de significação. Importante ressaltar que a análise não é feita somente a partir da construção dos núcleos de significação, mas é algo imbricado desde as leituras feitas das entrevistas.

O resultado de todo esse movimento analítico resulta na construção dos núcleos e nas análises feitas nas dimensões inter e intra núcleos.

Para a construção e o movimento de análise dos núcleos importa que se façam as seguintes considerações:

O movimento de análise parte do arcabouço teórico construído neste trabalho, ressalta-se a utilização do panorama de pesquisa aqui desenhado e das categorias teórico-metodológicas que foram explicitadas.

As análises começam, portanto, pelas leituras flutuantes feitas a partir das transcrições das entrevistas, para correção e padronização da escrita.

A partir desse primeiro movimento foi possível destacar algumas falas que chamaram a atenção pela sua dialogicidade ou contradição em relação aos objetivos e arcabouço teórico aqui construído.

O segundo movimento foi de releitura das entrevistas para outra análise e perceber outras falas que não estavam inseridas nos Pré-indicadores (Apêndice D). Saturada a realização das análises para os pré-indicadores, começa-se o movimento dos Indicadores.

Desse modo, a partir da aglutinação de pré-indicadores que dialogam ou se contradigam sobre os mesmos assuntos, foram formados os Indicadores. No total são 10 (dez) Indicadores

(Apêndice D) que, com o movimento de aglutinar Indicadores que se vinculam ou contrapõem-se, resultaram em 5 (cinco) núcleos de significação. Esses dez indicadores e cinco núcleos são apresentados no Quadro 6, abaixo:

Quadro 6. A construção dos Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEOS
<p>Dicotomia masculino/feminino</p> <p>Questões de gênero e ambiente escolar: da profissionalização ao dia a dia escolar</p> <p>Classe social, localidade e ambiente favorecem o desenvolvimento de preconceito</p> <p>Quando a vida pessoal esbarra na vida profissional</p>	<p>1. Relações de gênero e trabalho na Educação Infantil. “Nunca essa questão do meu gênero impactou nesta situação, eu que sempre me preservei em relação a isso...” (Prof. Ronaldo)</p>
<p>Espaço escolar como lugar de inclusão efetiva</p>	<p>2. A escola como lugar de inclusão e pertencimento: a representatividade de outras feminilidades e masculinidades. “... travestis, né, também o espaço delas é dentro da escola, não é fora! Não é para elas viverem isoladas da sociedade, porque a escola não pode ser um espaço?” (Prof. Zion)</p>
<p>Entre o trabalho produtivo e reprodutivo: o cuidar e o educar</p> <p>Desafios e caminhos: tratando sobre sexualidade e gênero na educação infantil, repensando masculinidades e feminilidades</p>	<p>3. Sexualidade e gênero na educação infantil: repensando masculinidades e feminilidades. “Aí, a menina pegou o carrinho e falou, ‘estou indo trabalhar’... Chegou o menino com a boneca e... ‘olha aqui, o senhor pode tomar conta da minha filha, que a minha mulher acabou de sair para trabalhar e eu tenho que ir lá comprar leite’” (Prof. Carlos)</p>

Validação e estágio comprobatório como meio de se estabelecer como professor na EI	4. Estágio comprobatório e validação: a permanência de homens na profissão docente. “Sabe, era muito assim, eu tinha que ficar me validando, eu fiquei tão exausto que eu quis sair...” (Prof. Zion)
Valorização e desvalorização: face da mesma moeda Profissionalização do trabalho docente da educação infantil	5. Valorização da profissionalização do trabalho docente na educação infantil. “Ser “tia” ou “tio” não é ser profissional da educação...” (Prof. Ronaldo)

Fonte: os autores (2023).

4.1.2 Núcleo 1- Relações de gênero e trabalho na educação Infantil. “*Nunca essa questão do meu gênero impactou nesta situação, eu que sempre me preservei em relação a isso...*” (Prof. Ronaldo).

Este primeiro núcleo de significação foi constituído pelos indicadores “dicotomia: masculino/feminino”, “questões de gênero e ambiente escolar: da profissionalização ao dia-a-dia escolar”, “classe social, localidade e ambiente favorecem o desenvolvimento de preconceito” e “quando a vida pessoal esbarra na vida profissional”.

Existe alguém que possa não ser afetado pelas relações de gênero? Essa pergunta embasada no trecho da entrevista do professor Ronaldo norteará a discussão deste núcleo de significação.

Como propagado, gênero é uma categoria de análise, mas Saffioti (2015) revela, embasada nos estudos de outras pesquisadoras, que o gênero também é uma categoria histórica. O gênero pode ser entendido como “[...] um conjunto de normas modeladoras dos seres humanos em homens e mulheres, normas estas expressas nas relações destas duas categorias sociais, ressalta-se a necessidade de ampliar este conceito para as relações homem-homem e mulher-mulher” (Saffioti, 2015, p. 74).

As relações de gênero estão em todo o lugar e não seria diferente entre os muros da escola para a educação de crianças pequenas: a dicotomia masculino/feminino, os estereótipos de feminilidade e masculinidade ultrapassam os muros da escola e chegam às salas de aula.

Dentro deste núcleo, pode-se perceber falas que vêm ao encontro destas narrativas, a naturalização do espaço como feminino e a falta de discussões acerca das questões de gênero e da sexualidade na formação de professores.

A discussão que segue reforça que é importante “problematizar a naturalização que fixa modelos de ser homem e mulher, modelos esses constituídos nas relações e que ganham significados e representatividades nos espaços sociais” (Vidal, Pucci, 2020, p. 318).

Como já explanado, há uma divisão sexual do trabalho imposta na sociedade capitalista, é por ela que a sociedade capitalista dicotomiza o trabalho reprodutivo do trabalho produtivo, aquilo que é trabalho de homem e trabalho de mulher (Federici, 2021, Biroli; Quintela, 2020).

Essa relação de gênero e trabalho pode ser descrita pela fala do professor Carlos quando diz *“ah, mas na nossa comunidade, o certo é mulher trabalhar para dar aula, e não professor homem”*.

A constituição da escola para a infância é mediada por essa relação de gênero, pela feminização do trabalho na EI, determinada pela história da construção da EI.

Essa construção histórica é mencionada pelos participantes da entrevista: *“eu acho que já vem de um histórico, faz parte da História da Educação”* (Professor Carlos); o professor Zion reitera e relata a inculcação da figura feminina em relação à docência na EI

“[...] mas acho que é bem comum o aluno ficar pensando na professora, qual será a professora do próximo ano, eu acho que é uma questão histórica, é uma estrutura da História Brasileira... as pessoas não conseguem desapegar disso, então fica muito latente”.

A generificação do espaço da EI fica evidente nas falas trazidas pelos professores: o professor Carlos enfatiza *“já falavam isso: ah, é gay que está, ele já é mais afeminado, é mais fácil para ele estar trabalhando”*; ou como enfatiza o professor Zion *“... se já tem todo o estereótipo de uma imagem criada em cima do professor homem, quem dera se ele tivesse uma orientação sexual, né, tipo... ser homossexual”*.

Essas falas dialogam com a análise da dicotomia masculino-feminino, ao destacar a “naturalização” de comportamentos, trabalhos e relações sociais referentes ao gênero. Nesse sentido, “as diferenças entre os sexos são marcadas por um viés “biologicista”, no qual as mulheres são enquadradas como as mais frágeis e os homens como os mais fortes” (Silva, 2011, p. 113), e por isto, há uma relação de trabalhos que são mais bem desenvolvidos por homens e outros que o são por mulheres.

Corroborando essa opinião, Prado, Anselmo e Fernandes (2020, p. 610) consideram que

[...] os limites aos quais estamos confinados, enquanto homens ou mulheres, firmam em cada cultura não só comportamentos, como também padrões estéticos, que definem os modos de falar, de se relacionar, de se expressar corporalmente, de se vestir, de se portar, tomar atitudes em diferentes situações, se emocionar, se afetar, se sentar e brincar, de acordo com o que se espera, de um homem e de uma mulher.

E por que não o trabalhar?

Ao direcionar essa reflexão a partir das falas dos professores, fica evidente que “sobre a sexualidade desses professores, muitas pessoas pensam que se um homem escolhe dar aulas para crianças, ele é homossexual” (Silva; Veloso, 2018, p. 3), pois espera-se que, ao se tratar em “relação ao homem, as pessoas dessa mesma sociedade entendem o homem como uma pessoa que não sabe dispor dessas características femininas com as crianças, pois, a figura masculina, representa uma imagem poderosa com aspectos brutais” (Silva; Veloso, 2018, p. 3). Nesse sentido, o professor homem subverte essa lógica hegemônica.

Isto posto, precisa-se considerar que, em relação a esse discurso, segundo Jaeger e Jacques (2017, p. 546),

[...] não podemos deixar de sublinhar que esses encaminhamentos sociais e culturais produzem e são produzidos em meio a discursos e representações que buscam afirmar e reafirmar estereótipos culturais, os quais fixam, em determinados papéis e funções, os lugares de homens e de mulheres.

E assim, “resultando em noções estereotipadas acerca do que é e pode ser um homem ou uma mulher” (Jaeger; Jacques, 2017, p. 547).

Por outro lado, se o professor homem não é visto como homossexual, ele é o agressor, aquele que colocará as crianças em risco (Ramos, 2017), “dessa mesma forma, tal visão reduzida à sexualidade contribui para afastar o homem professor e/ou colocar sob suspeita suas práticas educadoras-cuidadoras” (Zanette; Dal’igna, 2018, p. 135). Silva *et al.* (2020, p. 521) complementam essa colocação ao afirmarem que

[...] além do dispositivo de controle, do vigiar, vivido pelo professor ao adentrar à docência na pré-escola, o que ainda é muito forte e presente nos dias de hoje, uma lógica repleta de mecanismos de controle e atenção para esse profissional do sexo masculino.

Ou seja, “tal representação reforça a noção que coloca os homens como impróprios para cuidar de crianças pequenas. No outro extremo dessa polarização, as mulheres são posicionadas

como seres assexuados e puros, e, portanto, ideais para essa profissão” (Jaeger; Jacques, 2017, p. 557).

Nessa conjuntura, a figura da mulher como auxiliar se estabelece na sala do professor homem. Trechos da entrevista com os professores relatam essa movimentação.

Os três professores entrevistados relataram a existência e a preferência por ter uma figura feminina os auxiliando, principalmente na hora de levar ao banheiro ou de proceder a higiene. Segundo o professor Carlos, “*na época não tinha ajudante, eles começaram a colocar uma ajudante, pois eu mesmo pedi, pois para a gente, querendo ou não, fica meio constrangedor*”.

O professor Ronaldo também compartilha esse sentimento de “constrangimento” e se precavia ao dar aula de porta aberta

[...] eu dava aula de porta aberta, até hoje eu dou aula de porta aberta, sempre tive auxílio de uma figura feminina de apoio aos cuidados da criança para evitar estes constrangimentos, tanto para mim, quanto para criança, pois a sociedade ainda não vê com bons olhos a figura masculina dentro do Magistério, principalmente, com criança pequena...

O professor Zion compartilha que

[...] outra mãe também tinha receio de quem iria levar a criança ao banheiro, se eu pudesse levar, eu levaria, com certeza, tenho formação para isso, mas eu também acabo cedendo em algumas questões para ... (quebra de fala) porque nosso trabalho é difícil, se você for querer, né... (quebra de fala). Igual a ter uma pessoa para me ajudar, eu prefiro até, pois para me resguardar um pouco também.

Essa relação entre o trabalho do professor da EI e as auxiliares, levantam as seguintes questões: a naturalização do espaço escolar da infância como espaço feminizado (Saffioti, 1987, Ramos 2017 e Silva, 2014) e como afirma Silva *et al.* (2020, p. 517):

[...] a naturalização de algumas práticas no dia a dia com as crianças pequenas não só contribui para que a docência na primeira etapa da educação básica seja uma função para as mulheres, como reafirma a relação mulher, professora e mãe como algo determinado, pautado numa visão biológica e social da espécie humana e dos cuidados maternos, o que também determina a reprodução de práticas machistas.

Isso faz sentido quando Carlos afirma que, a partir das falas do secretário da educação da cidade em que ele leciona,

[...] tem aquela coisa machista, mas se for preciso você vai levar uma menina no banheiro, você vai dar banho na menina se precisar, porque acontece da criança se sujar tudo e a gente ter que estar cuidando da higiene, mas eu vou arrumar uma pessoa para ficar com você[...]

O professor Carlos complementa essa questão ao afirmar que:

[...] para você estar levando ao banheiro vai normal, porque quem tem sobrinho não tem sexo (não diferencia gênero), mas os pais não têm essa linha de pensamento, né. Foi quando eles colocaram até ajudante, foi por causa disso mesmo, para estar levando as crianças ao banheiro, orientando nessas horas [...]

Em consequência do fato de deslocar as atividades de troca e higiene para as mulheres companheiras de trabalho, essas trabalhadoras ficam sobrecarregadas no dia a dia do labor na EI (Silva et al., 2020).

Isso demonstra que as concepções de assistencialismo ou de uma educação doméstica prevalecem na constituição da escola para a infância (Silva, 2011), e isto está ligado à construção sócio-histórica da educação infantil que foi explorada e debatida na revisão de literatura que embasa este trabalho.

Como afirma Silva (2011, p. 109),

[...] quanto mais ligada a essa ideia de professora-mãe, indo em direção à concepção doméstica de educação, mais difícil é aceitação de homens e mais associada a características femininas a ocupação, o que explicaria essa visão da maternagem e essa resistência das famílias à presença dos homens como docentes na educação infantil.

Para a superação dessa naturalização da feminização dos espaços da escola para a infância o caminho é inverso, precisa haver a desnaturalização desses espaços. É pelo movimento dialético natural-social que a desnaturalização deve ser abordada.

Destarte, “a prática pedagógica predominantemente na educação infantil ainda possui forte influência da formação para o magistério tradicional” (Silva, 2011, p. 116); isso posto, há nessa formação tradicional o predomínio das dicotomias “feminino-masculino, razão-afetividade, aprender-brincar, cabeça-corpo, forte-fraco, lento-esperto” (Silva, 2011, p. 116).

Um exemplo desse movimento dialético está descrito nas falas do professor Zion: “[...] é um mito que a mulher por ser mais delicada, saber lidar melhor com as situações, sabe conduzir tudo, vai saber ensinar, vai ter o jeito, e não é isso, é uma técnica, é uma forma, você tem que ter conhecimento”.

A fala dos outros professores incorporam esse movimento dialético. O professor Carlos sempre está “[...] *mostrando para a comunidade, para a sociedade, que a gente pode estar trabalhando como qualquer outro profissional, que ali (no trabalho) está, não importa que seja homem ou mulher[...]*” ou, em outra de suas falas muito importantes sobre o assunto, declara que o fundamental “[...] *é mostrar que não importa se você é homem, mas se você estudou para aquilo, se você trabalhou... está se empenhando, se você consegue realizar seu trabalho[...]*”.

Ao desnaturalizar a docência na EI, coloca-se em xeque a vocação para o professorado (Tardif, 2013) e entende-se a docência como profissão. Nesse sentido, Silva (2014, p. 37) diz que

*[...] profissão, profissionalismo, professar dimensionado para o educador (a) infantil implica um estado, ou condição de alguém que se **preparou na universidade para ter aportes teórico-metodológicos para iniciar ou continuar o exercício do magistério** na escola da infância que prescinde adentrar à cultura da infância, compreendê-la “de fora” e, num processo cíclico, intervir, orientar os pequenos rumo à construção de suas identidades e desenvolvimento humano, assumindo sempre uma postura política, crítica e reflexiva sobre a prática, portanto compreendendo esse universo “por dentro” (grifo nosso).*

Desse modo, ao articular gênero e trabalho na educação infantil, há perguntas a responder: “será este espaço de trabalho, um espaço inclusivo?”, “todos têm o direito de estar e exercer a docência na educação infantil?”

4.1.3 Núcleo 2- A escola como lugar de inclusão e pertencimento: a representatividade de outras feminilidades e masculinidades. “... *travestis, né, também o espaço delas é dentro da escola, não é fora! Não é para elas viverem isoladas da sociedade, por que a escola não pode ser um espaço?*” (Professor Zion)

O indicador “espaço escolar como lugar de inclusão efetiva”, tornou-se a composição deste segundo núcleo de significação.

Os embates que se situam na inclusão dos docentes homens na educação da primeira infância são mediados pelas relações de gênero, Ramos (2017, p. 27) enfatiza que [...] o fato de ser homem atuando em um espaço majoritariamente ocupado por mulheres era motivo suficiente para que algumas pessoas me vissem como um corpo estranho, um forasteiro, um sujeito fora do lugar, especialmente nos primeiros meses de trabalho.

O professor Zion transforma essa vivência em fala confirmando a assertiva supracitada:

[...] como professor, logo no primeiro ano, também foi a mesma coisa que aconteceu com você, tive muita dificuldade, a primeira barreira foi entre as próprias professoras e a minha coordenadora que não verbalizavam, mas demonstravam que parecia que eu estava ocupando um espaço que não era meu, sabe, com gestos, com conversinhas, a gente sempre sente, né?

Em contraste, o professor Ronaldo teve outro tipo de vivência em seu acolhimento: perguntado sobre os desafios no acolhimento quando ingressou na EI, o professor respondeu “*não, porque eu sempre tive um apoio muito grande de quem era responsável pelo apoio. Eu tive coordenadoras que sempre viram meu trabalho*”. A partir da contradição estabelecida nessas falas, evoca-se Huberman (1992) ao reiterar que cada carreira, bem como o desenvolvimento da mesma, é única, pois ela se constrói a partir das mediações que constituem o desenvolvimento profissional.

Nóvoa (2022) entende que a comunidade escolar é um eixo importante para que os docentes se afirmem e construam suas identidades profissionais, é a partir do acolhimento feito pela comunidade escolar que o profissional se sentirá pertencente e estabelecerá a identificação da escola como sendo seu lugar. Huberman (1992) complementa essa assertiva ao enfatizar a importância das relações e vivências estabelecidas no início da carreira docente como sendo propulsoras da permanência ou não desse profissional.

Em consonância aos pesquisadores, as falas dos professores entrevistados apontam para a importância desse acolhimento e dessa inclusão que precisa ser feita com os professores da educação infantil.

O professor Zion, por exemplo, exclama em sua fala que “*quantas e quantas pessoas não fizeram igual a nós e não prosseguiram, abandonaram no meio do caminho porque sofreram tanto e falaram, ‘estou remando contra a maré, porque aqui não é meu espaço’[...]*”.

As falas dos professores também revelam a importância de uma escola inclusiva não só para as crianças, mas também aos profissionais: “*Eu mesmo nunca conheci uma pessoa com deficiência que dê aula, por exemplo, um cadeirante nunca conheci, então assim, se não faz parte da infância como vai existir uma educação inclusiva neste parâmetro?*” (Professor Zion).

Tudo o que a escola deveria ser é a representação da sociedade. Na sociedade não existe todas essas pessoas pela orientação sexual, pelo gênero, pela deficiência? Então, na escola teria que ter também, seria o certo as crianças terem contato com tudo isso, com essa pluralidade de diferenças, esses assuntos viriam à tona (Professor Zion).

Nesse sentido, Silva *et al.* (2020) afirmam a importância de se ter diferentes professores na EI para poder apontar que a “profissão docente para a pequena infância está sendo inventada e que os papéis não podem se restringir a uma única visão de docência” (Silva *et al.*, 2020, pp. 522-523).

Em contrapartida, a realidade material e as mediações que acometem a escola para a infância, sabe-se, pela pesquisa até aqui discutida, que o espaço escolar historicamente é excludente.

Intencionalmente foi inserida a frase do professor Zion. “[...] *travestis, né, também o espaço delas é dentro da escola, não é fora! Não é para elas viverem isoladas da sociedade, por que a escola não pode ser um espaço?*”, para lembrar que o espaço da escola não foi construído para todas as pessoas.

Xavier e Viana (2023) discutem que a educação, mesmo sendo um direito subjetivo amparado pela Carta Magna, “não é realidade para grupos marcados por gênero, sexualidade, etnias/raça e classe social inconformes” (Xavier; Viana, 2023, p. 2).

Nesse sentido, não é diferente com as pessoas trans e travestis, invisibilizadas pela sociedade e nos Censos feitos pelo governo.

Lima (2020) deixa claro que não há estatísticas oficiais sobre questões de saúde, educação, entre outros setores que garantam o mínimo de dignidade humana para a população trans e travesti no Brasil. O que se encontra, segundo ela, são levantamentos feitos por pesquisadores, ongs e outras entidades não ligadas ao poder público (Lima, 2020).

Como exemplo, a autora cita um levantamento feito por jornalistas na reportagem “no ensino superior, o espelho da exclusão de pessoas trans”, publicado no O Estadão, relatando que

[...] transexuais e travestis representam cerca de 0,1% do total de 420 mil estudantes das universidades federais, a partir de um levantamento realizado em 2018 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em parceria com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (Fonaprace) (Lima, 2020, p. 83).

E nem mesmo na educação básica as pessoas trans e travestis são acolhidas e incluídas. Lima (2020) revela que a escola é um espaço de exclusão e violência contra a comunidade trans e travesti, essas pessoas não podem utilizar os banheiros correspondentes ao seu gênero, não são respeitadas em seu direito de serem chamadas pelo seu nome, além do *bullying* e outras violências que atravessam tais corpos.

Ainda sobre a violência de gênero e de sexualidade na educação básica, Xavier e Viana (2023) citam o levantamento de dados da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais de 2016. Esses dados mostram que 73% dos estudantes da comunidade LGBT+ já foram agredidos verbalmente na escola e um a cada quatro estudantes mencionaram, nesse levantamento, a vivência de agressões físicas no âmbito escolar.

A pesquisa de Xavier e Viana (2023) conflui com a discussão até aqui estabelecida - os relatos de pessoas trans e travestis mostram o quanto é desafiador e quantas violências são acometidas com estas pessoas nas escolas desde a mais tenra idade.

Quantos professores trans e travestis estão em nosso convívio? Quantas pessoas trans e travestis conhecemos que se formaram no ensino superior? E o que esse tema tem a ver com a educação infantil?

Em relação às(aos) professoras(es) trans e travestis, as pesquisas de Torres e Prado (2014) e, Franco e Cicillini (2015) mostram que as professoras trans e travestis só puderam exercer suas funções dentro das escolas a partir de “processos constantes de resistência” (Franco; Cicillini, 2015, p. 328) e “suas presenças são firmadas muitas vezes por processos judiciais” (Torres; Prado, 2014, p. 215).

Nesse sentido, Torres e Prado (2014, p. 215) reiteram que “apesar dessas aparentes conquistas, no ambiente escolar as travestis e/ou transexuais que entrevistamos, ainda que na função de professora, são definidas como alguém perigoso, a ser barrado”.

Essas incessantes lutas e movimentos de resistência pairam na vida de professoras (es) trans e travestis desde serem professores da educação básica até professores de ensino superior, o que nos revela Franco e Cicillini (2015, p. 329):

[...] essas professoras representam uma pequena parcela de pessoas trans que conseguiram suportar as imposições heteronormativas em razão da vulnerabilidade social à qual foram expostas desde as fases iniciais da Educação Básica, associadas a processos de exclusão anteriores.

Franco e Cicillini (2015) mostram que esse caminho percorrido pelas(os) professoras (es) trans e travestis é de muita luta, subversão e obstáculos, desde sua vida escolar como estudante até o exercício da profissão de professoras(es).

Por isso é preciso lembrar que o espaço de educação infantil é constituído de pessoas diversas e plurais, cabe ao(à) professor(a) trabalhar o respeito às diferenças desde a mais tenra idade. Cabe também a este profissional proporcionar vivências diversas nas atividades e

brincadeiras para que as crianças possam experienciar diversas formas de masculinidades e feminilidades e respeitar quem seja diferente - como será detalhado no próximo núcleo.

Deste modo, Finco e Oliveira (2011, p. 78) afirmam que

[...] o espaço da educação infantil pode ser um espaço coletivo de educação para o respeito e a valorização das diferenças, de uma educação que permita e favoreça a diversidade. As diferenças enriquecem o ambiente coletivo das instituições de educação infantil e contribuem para que as crianças tenham a possibilidade de construir uma visão positiva sobre a diversidade de vida e contextos, bem como o respeito pelas diferenças relacionadas às questões de gênero e raça.

Como afirma o professor Zion, “[...] elas (as crianças) vendo que há representatividade de tudo na escola, que na escola tem pessoas negras, tem homens, pessoas com deficiência”.

Portanto,

[...] a luta por uma educação não sexista é a luta pela defesa da vida contra todas as formas de exclusão e desigualdades, por isso, defendemos uma pedagogia da infância, descolonizadora, antirracista, antifascista, não adultocêntrica, não elitista, não violenta e não sexista desde o nascimento (Silva *et al.*, 2020, p. 523).

E por falar em educação, qual é o papel dos brinquedos e das brincadeiras na construção de masculinidades saudáveis e na construção de uma educação antimachista e antissexista?

4.1.4 Núcleo 3 - Sexualidade e gênero na Educação Infantil: repensando masculinidades e feminilidades. *“Aí, a menina pegou o carrinho e falou, ‘estou indo trabalhar’... Chegou o menino com a boneca e... ‘olha aqui, o senhor pode tomar conta da minha filha, que a minha mulher acabou de sair para trabalhar e eu tenho que ir lá comprar leite’”* (Professor Carlos).

Este terceiro núcleo é formado pelos indicadores “Entre o trabalho produtivo e reprodutivo: o cuidar e o educar” e “desafios e caminhos: tratando sobre sexualidade e gênero na educação infantil, repensando masculinidades e feminilidades”.

A análise desse núcleo começará pela seguinte pergunta: ter filhos ou sobrinhos ajudaria esses profissionais a vivenciarem menos preconceitos dentro da escola de EI, ou só é a subversão da lógica que até aqui se construiu a EI?

Essa pergunta parte dos seguintes trechos da entrevista:

[...] mas, eu acho que é a confiança mesmo da família em questão de se ter o professor homem e, principalmente, solteiro, eu acho que este tem um pouco mais de dificuldade. As famílias falam: “mas você não tem filho, como você dará aula? Você não saberá lidar com a criança? Você terá que ter mais paciência...” (Professor Carlos).

Eu acho uma coisa natural, normal, assim... no início, eu venho vendo os estudos sobre Educação, isso antes era até gritante, mas eu me vejo normal, eu vejo uma situação normal. Se você pode trabalhar com Educação Infantil, como eu falo, você pode ser pai, você pode ser tio e vai cuidar de um sobrinho, você vai cuidar do seu filho. Por que não pode cuidar também de outra criança? Então, eu não vejo barreira alguma, um homem estar trabalhando na Educação Infantil (Professor Carlos).

Ao regressar na história da EI, o que foi bastante explorado, a construção das escolas para a pequena infância foi pautada pela mulher como apta a cuidar dos pequenos pela sua condição “natural” de ser mãe (Oliveira, 2011, Arce, 2001).

Ao equacionar “professor homem = pai ou tio”, está apenas subvertendo a lógica da EI ser um ambiente maternal. Jaeger e Jacques (2017, p. 550) afirmam que “a naturalização da Educação Infantil como espaço feminino acaba por dificultar a construção da profissão de professor/a de Educação Infantil e a definição do perfil dessa/e profissional”, ou seja, só se estaria trocando a mãe pelo pai.

Por isso, “[...] quanto a esta questão do cuidado, é preciso uma mudança de concepção na sociedade como um todo sobre o que seria o cuidar e o educar na educação infantil, pois esse cuidar não pode se reduzir ao cuidado corporal, embora presente e intrinsecamente a ele relacionado” (Silva; Veloso, 2018, p. 7).

Silva (2011) complementa ao discorrer sobre a diferença dos cuidados na educação infantil e o cuidado doméstico. Para ele,

[...] o que diferencia das práticas domésticas os cuidados realizados nas instituições de educação infantil é que o cuidado que ocorre de forma coletiva não tem a mesma forma de cuidado materno ou paterno, mas existem diversas formas de cuidar, sendo que é necessário captar quais são as necessidades de meninos e meninas no contexto coletivo. É uma possibilidade que se representa como um diferencial em relação a outros tipos de cuidados realizados em outros espaços diferenciados (Silva, 2011, pp. 114-115).

Nesse sentido, a busca pela superação da naturalização de espaços generificados é a profissionalização. Como afirma Jaeger e Jacques (2017, p. 552),

[...] para ser professor/a de Educação Infantil, são necessárias competências e habilidades que só serão alcançadas no decorrer do processo formativo e do exercício da docência, portanto, não são inatas às mulheres ou, mesmo, aos homens. Nesse sentido, a busca pela formação acadêmica se torna fundamental, independente do sexo.

Isso posto, qual seria o papel do professor homem na EI?

“Eu defino como essencial, para mim é essencial, porque, muitas crianças querem ter uma figura masculina positiva dentro de casa, muitas crianças que são filhas de mães solas ou que o pai não é uma boa referência infelizmente” (Professor Zion).

“Eu vejo isso muito fácil, essa é vantagem que nós temos, cativamos as crianças facilmente por essa figura masculina que falta na vida delas” (Professor Ronaldo).

Essas falas demonstram a importância de professores na EI, é por esses relatos que se percebe a importância em dar a oportunidade para que crianças, tanto meninos quanto meninas, experienciem diversidade de masculinidades e feminilidades que fujam do padrão hegemônico. Destarte,

Os professores de EI derrubam as barreiras erguidas pela representação da masculinidade-padrão, posicionando-se em favor do exercício de masculinidades plurais. Assim, rompem com o normalizado para o seu sexo e enunciam que não existe uma única forma de viver a masculinidade, visto que sentimentos como afeto, cuidado e delicadeza também constituem o mundo masculino (Jaeger; Jacques, 2017, p. 562).

Desse modo, a atuação do professor em sala de aula importa, pois

[...] podendo tanto atuar no processo de produção de novos sentidos sobre as masculinidades e as feminilidades quanto reforçar estereótipos sociais. Tal posicionamento dependerá do quanto os sujeitos (homens e mulheres) inseridos na instituição de educação infantil se reconheçam como agentes transformadores das diferenças de gênero (Santos, 2021, p.7).

Santos (2021, pp. 9-10) complementa esse raciocínio ao tratar sobre a relevância de professores homens na EI, pois

[...] embora, desde meninos, os homens tenham acesso, via processos de socialização, a padrões hegemônicos ou dominantes de masculinidade, eles convivem também com outras possibilidades de vivenciar a masculinidade, envolvendo, muitas dessas experiências, relações mais igualitárias e respeitadas com meninas e mulheres — como é o caso dos professores homens que optam por atuar na educação infantil.

A brincadeira como ferramenta para o desenvolvimento de masculinidades e feminilidades é o último movimento de análise deste núcleo.

Como já referido, o movimento de posicionamento sobre a conservação ou o rompimento de uma masculinidade e feminilidade hegemônicas dentro da escola dependerá das mediações que os professores farão (Santos, 2021).

As mediações passam pela brincadeira. Segundo Rau (2011, p. 90), baseada nos estudos de Kishimoto (2008, p. 18), “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”. Nesse ponto, “admitimos que o brinquedo represente certas realidades, posto que representar é estabelecer uma correspondência com alguma coisa e evocá-lo, mesmo que ali não esteja presente o objeto” (Rau, 2011, p. 90). Neste sentido, “a imersão nos valores sociais, por meio dos grupos e brincadeiras infantis interfere no comportamento e contribui para a formulação das ideias da criança sobre os aspectos da vida social” (Arce; Baldan, 2009, p. 191).

Sobre as brincadeiras, Arce e Baldan (2009, p. 193) ainda ressaltam que:

[...] os conteúdos dos papéis interpretados, dos brinquedos, trazem padrões de conduta social: a associação de subordinação e de dominação, o preconceito e o prestígio entre as pessoas representadas nos papéis sociais, sejam entre uma mesma classe social, seja entre classes sociais antagônicas.

A representação da realidade nas brincadeiras, foi observado pelo professor Carlos. Em um dos trechos da entrevista ele relata: *“Na hora da brincadeira, ‘o que você quer para brincar? Ah tio, eu quero boneca! Ah tio, eu quero carrinho! Mas, por que você quer a boneca? Porque ela vai ser minha filha, eu vou cuidar dela[...]’”*.

Assim sendo, as mediações dos professores diante das brincadeiras podem, segundo Jaeger e Jacques (2017, p. 547) produzir

[...] um conjunto de símbolos e significados que marcam de modo diferenciado os corpos de homens e mulheres, suas aparências, seus modos de ser e se comportar, resultando em noções estereotipadas acerca do que é e pode ser um homem ou uma mulher.

Como representa o diálogo entre o professor Carlos e sua companheira de trabalho

*Teve uma colega que falou: “você deixa seu aluno brincar de boneca?”.
Eu falei assim: “o que tem?”.
“Mas o que os pais vão falar?” (fala da professora)*

Eu falei para ela: “espera aí, mas será que não é o pai dela que cuida dela, por isso que ela está pegando a boneca, ou ela tem tio que cuida do primo? São vivências.”

Ela falou assim: “É, mas a gente sabe disso, a comunidade não enxerga isso, porque a própria comunidade tem essa coisa”

Eu falei para ela: “não estou preocupado com o que comunidade vai enxergar ou deixar de enxergar, eu estou fazendo meu trabalho, porque eu vejo que isso faz parte do desenvolvimento da criança, eu não vou intervir”.

Ela respondeu: “Ah, mas e a nossa reputação?”

“Que reputação? Você tem que mostrar para comunidade que eles estão com o pensamento errado”. (Professor Carlos).

Este relato corrobora o que tem sido discutido ao lembrar que, ao distanciar as crianças de brinquedos e brincadeiras “não apropriados” ao seu gênero, o professor estará privando-as de estabelecerem outras experiências com as masculinidades e feminilidades. Como afirma Vigotski (2014, p. 15),

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para ampliar a experiência do “homem” porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá a partir da descrição do outro, representar para si a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social dos outros. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do “homem”.

Além disto, Arce e Baldan asseveram que

[...] a transmissão de valores culturais tradicionais, em cuja sociedade capitalista se estrutura baseados em relações antagônicas e, de exploração, revestidos de preconceitos sociais perpetuados por meio das brincadeiras infantis gerarão movimentos de segregação dentro do processo de socialização da criança por meio da apropriação cultural. As segregações passam, então, a se constituírem como regra social apreendida pelas crianças do mundo social (2009, p. 195).

Por isso, salienta-se a importância do professor frente a disponibilizar brinquedos e momentos de brincadeiras que venham ao encontro da construção de masculinidades e feminilidades não hegemônicas, pois “a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo “homem”, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia”

(Vigotski, 2014, p. 12), pois “essa forma de ligação torna-se possível apenas graças à experiência alheia ou à socialização” (Vigotski, 2014, p. 14).

Ao compreender o espaço da escola da educação infantil como um lugar privilegiado para a construção de masculinidades e feminilidades que fogem ao padrão hegemônico, pode-se constatar que isso só é possível a partir das significações produzidas a partir das mediações estabelecidas nesse ambiente.

Para entender tal processo, Molon (2015, p. 102) afirma que “desde que a criança nasce, ela se relaciona pela mediação, que acontece de diferentes maneiras, diferentes intensidades e inúmeras formas”. Nessa perspectiva, a disponibilização de brinquedos independente da relação com o gênero, as relações sociais promovidas a partir da relação aluno-professor e da relação aluno-aluno, promovem estas mediações e construções de significações sobre o que é ser homem ou mulher.

Com isso, estas relações se estabelecem em uma dimensão social, passa a integrar a dimensão individual do sujeito (Molon, 2015), pois:

[...] o outro atribui significado à situação, que posteriormente é significada pela criança, ou seja, em uma situação objetiva o outro atribui significado a uma determinada condição na relação interpsicológica, que se converte posteriormente na relação intrapsicológica do sujeito consigo mesmo como significativa (Molon, 2015, p. 100).

Isso posto,

[...] é necessária a intervenção direta e intencional do adulto, procurando levar as crianças, aos poucos, a compreenderem que nossas relações sociais (expressas na produção cultural) são permeadas, atravessadas por preconceitos. A imitação espontânea exercida pela criança pode aprisioná-la neste emaranhado de representações sociais sintetizadas na cultura e que regulam nossos padrões sociais de relações, portanto, não haverá transgressão se o professor não estiver atuando nas apropriações realizadas pelas crianças (Arce; Baldan, 2009, p. 194).

Estas relações se materializam na fala do professor Zion quando relata que

[...] trazendo estes temas para a sala de aula, falando não só da profissão de professor, mas é mostrar que... tem mais profissões que são por gênero, mas que isso não é um fator limitante. Pode trazer a representação de pilotas de corrida né, de Stock Car, que tem aquela famosa lá... esqueci o nome dela, homens que são chefes de cozinha, porque para as crianças isso não é muito natural, então é mais essa questão de você abordar o assunto, é naturalizar isso, a profissão dessas pessoas, é... a pessoa escolhe a profissão que quiser, não precisa ter um gênero definido para exercer tal profissão.

Portanto, a escola para a infância tem que se estabelecer como um espaço inclusivo para que as masculinidades e feminilidades não hegemônicas possam ser vivenciadas pelas crianças, para que a imaginação das crianças possa experimentar e ter liberdade de construir vivências a partir destas masculinidades e feminilidades.

4.1.5 Núcleo 4 - Estágio comprobatório e validação: a permanência de homens na profissão docente. *“Sabe, era muito assim, eu tinha que ficar me validando, eu fiquei tão exausto que eu quis sair...”* (Professor Zion)

Este penúltimo núcleo de significação é composto pelo indicador “validação e estágio comprobatório como meio de se estabelecer como professor na EI”.

As análises deste núcleo se estabelecem a partir dos estudos de Ramos (2017) ao relacionar a permanência do profissional docente nas escolas de EI.

Para a análise e discussão deste núcleo, é preciso voltar na história da EI e na dicotomia feminino-masculino, pois essas são as bases para a discussão da validação e do estágio comprobatório vivenciado por professores homens na EI.

Lembrando que, como já articulado e debatido, o estágio comprobatório é a avaliação feita pelos gestores, professoras e famílias que integram a comunidade escolar, em que se é colocada à prova a idoneidade e o caráter do professor do gênero masculino que trabalha com crianças da educação infantil (Bonifácio, 2019; Ramos, 2017).

Tudo parte da generificação dos espaços escolares infantis, em que a mulher é apta a trabalhar por suas condições inatas de maternagem (Oliveira, 2011, Arce, 2001), o que se relaciona à divisão sexual do trabalho em que a mulher fica em casa na pia, no fogão e na educação das crianças, enquanto os homens vão para as fábricas (Federici, 2021).

Isso colabora para a manutenção do *status quo* separando em “caixinhas” o que é de homem e o que é de mulher, a generificação das coisas (Saffioti, 1987, Bourdieu, 2012) e, por conseguinte, a divisão da classe trabalhadora (Federici, 2021).

Carlos elucida esta generificação do espaço de EI: *“[...] só teve esse receio mesmo da gestão quando eu falei que queria uma sala de Educação Infantil, foi essa alegação que eles fizeram sobre a questão de troca, ‘Ah! Mas, você não pode levar a menina no banheiro, você preste atenção como vai pegar as crianças’”*.

Essas mediações históricas e contradições entre feminino e masculino estão na base da constituição da EI; por isto, é a partir desta conjuntura que a análise deste núcleo ocorre.

A perpetuação de estereótipos da masculinidade hegemônica como aventureira, sem paciência, violenta e sexual (Silva et al., 2020) impregna-se no ambiente escolar,

[...] desse modo o homem, quando exerce uma profissão feminina, está em um ambiente estranho, “fora do seu lugar” e deve lidar com o preconceito, a discriminação e a desconfiança sofridas no interior das escolas, por suas próprias colegas de trabalho e, principalmente, pelas famílias das crianças, devido à dificuldade de desvincular a masculinidade ao perverso, ativo e sexuado (Prado; Anselmo; Fernandes, 2020, p. 613).

Nesse sentido, Silva (2011, p. 110) afirmar que:

[...] diante deste contexto, podemos dizer que a polêmica do trabalho docente masculino em creches e pré-escolas se coloca dessa maneira porque, historicamente, os cuidados e a educação das crianças pequenas vêm sendo, em grande parte das culturas, uma atribuição ao universo da mulher, carregando assim as marcas culturais da maternagem, ou seja, as marcas culturais de uma única forma de feminilidade.

Zion em sua fala, contribui para a compreensão dessa questão sobre a polêmica do trabalho docente masculino na educação infantil: “[...] *teve pai perguntando para mim, igual em uma aula Educação Física, porque eu não usava calça em vez de uma bermuda até o joelho, pois as crianças iriam ver os pelos da minha perna... que elas (crianças) iriam estar expostas a isso*”.

As mediações e falas aqui salientadas e representadas, configuram o que pode ser chamado de estágio comprobatório. Sobre isso, o estágio comprobatório é o processo para validação que a comunidade escolar e a sociedade efetuam para reconhecerem que o docente do gênero masculino dispôs de provas suficientes sobre sua idoneidade e que não oferece riscos às crianças (Ramos, 2014).

As falas dos entrevistados coadunam com as pesquisas sobre validação e estágio comprobatório para os professores de EI. O professor Zion declara que

[...] *era vigiado pela secretária da escola a pedido da coordenadora, sabe, eles confiavam no que convinha, mas no que não convinha ficavam em cima. Ela passava cada detalhe, se as crianças tinham arranhado o dedo, machucado, caído, se comeram ou não, se tinha comida, se o pai tinha conversado comigo, quem era, isso foi horrível, isso foi muito ruim.*

A fala do professor Carlos engrossa esta discussão: “*Uma resistência de aceitar homem, eles (a gestão) achavam que homem não tinha que estar trabalhando com criança pequena*”.

O professor Zion ainda complementa ao dizer que

[...] a minha coordenadora pedagógica não botava fé no meu trabalho, ela não acreditava que realmente eu conseguiria auxiliar a criança, tipo, homem não consegue ajudar a criança na higiene, em uma orientação e até mesmo na questão pedagógica!

Prado; Anselmo e Fernandes (2020, p. 616) reiteram que o olhar diferenciado,

sentido pelo professor, mesmo que singelo e a necessidade de comprovação constante de suas habilidades e capacidades, como professores das crianças pequenas retratam o preconceito e a discriminação sofrida por eles. Mais do que uma desconfiança inicial, um olhar que os acompanhará, constantemente, ainda que já tenham provado suas capacidades.

Ramos (2017) denomina estágio comprobatório como “uma exigência velada que recai de maneira visceral sobre os homens no interior das instituições públicas de educação infantil, com repercussão direta na esfera das relações de gênero”.

Prado; Anselmo e Fernandes (2020, p. 625) reiteram que “o estágio comprobatório, pelo qual passam os professores, por não pertencerem ao universo feminino considerado para esta profissão docente. É preciso provar, continuamente, a legitimidade de ocupar este lugar”.

Ramos (2017) ainda ressalta que o estágio comprobatório não é algo linear e homogêneo, pois cada profissional o vivencia de formas diferenciadas, podendo, assim, vivenciá-lo inúmeras vezes em sua trajetória profissional.

Os professores compartilharam em suas entrevistas as diversas formas de vivenciar o estágio comprobatório. O professor Zion fala sobre a experiência de um colega de escola: “*[...] igual ano passado, tinha mais um professor na minha escola, e aconteceu algo horrível com ele, não seria o caso contar em relação a essa questão preconceituosa. Preconceito mesmo! Ele chegou a sair da escola*”.

Em relação a sua experiência profissional, ela foi vivenciada de outra forma:

Primeiro ano foi essa coordenadora junto à secretária que dificultaram bastante a minha vida, a diretora foi mais imparcial, mas a corda arrebenta do lado mais fraco. Na segunda escola foi perfeito, não tive problema com ninguém, nem com pai, nem com o diretor, nem com a coordenadora, as mães me adoravam. Lógico que o primeiro mês foi difícil, mas depois já viram o jeito que eu lido com as crianças (Professor Zion).

O professor Carlos relata que o seu estágio comprobatório teve menos desafios, pois ele já exercia a docência antes da municipalização das escolas. Segundo ele: “[...] eu não tive tanta dificuldade, pois como estava essa transição do Estado para o Município, na época em que entrei já era uma equipe única, eu já estava acostumado mesmo”.

Fatores presenciados e vivenciados como esses tornam únicas as vivências em relação ao estágio comprobatório: alguns vivenciam uma vez, outros vivenciam a cada escola nova que passa, alguns têm mais desafios, outros nem tanto.

Sendo assim, a trajetória docente do homem na EI é mediada por toda essa representação da mulher como a educadora nata, aos estereótipos estabelecidos em relação à masculinidade e à feminilidade, determinações que impactam diretamente na realidade professoral.

4.1.6 Núcleo 5 - Valorização da profissionalização do trabalho docente na educação infantil. “Ser ‘tia’ ou ‘tio’ não é ser profissional da educação...” (Professor Ronaldo)

Chega-se ao último núcleo de significação, composto pelos indicadores “valorização e desvalorização: face da mesma moeda” e “profissionalização do trabalho docente da educação infantil”.

Tardif (2013), em seus estudos sobre a profissão docente, afirma que o ensino passou ou passa por estágios diferentes, e, dependendo da localidade, esses estágios não estão completos ou se consegue perceber qualidades de um estágio anterior no outro estágio. De acordo com Tardif (2013), há três estágios pelos quais o ensino passou: o estágio da vocação, o do ofício e o da profissionalização.

O estágio da vocação “era, portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la” (Tardif, 2013, p. 555), o ensino na época da vocação já tinha como característica a mulher como educadora. Tardif (2013, p. 555) infere que “as ‘virtudes femininas tradicionais’ eram valorizadas e serviam de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir”.

Louro (2004, p. 376) complementa esse entendimento ao afirmar que “seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem ‘vocação’”.

Consegue identificar semelhanças com a construção da EI e as mediações que ainda constituem o trabalho docente nessa etapa de ensino?

Tardif (2013, p. 556) responde à indagação ao afirmar que

[...] essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras e perdura até hoje. [...] Em suma, mesmo sendo antiga, a idade da vocação continua ainda a marcar, em parte, em todo o mundo, o trabalho das professoras, bem como seu status.

Louro (2004, pp. 376-377) relembra que as características da vocação

[...] vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” (apud Louro, 1995), o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho, etc.

Essas mediações constitutivas da realidade material do trabalho docente ficam explicitadas na fala do professor Zion, quando este afirma que

[...] aqui na cidade X, posso pegar como exemplo pelo seguinte, os professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental 1 ganham a mesma coisa, mas o (Ensino) Fundamental 2 não, estes são os especialistas Geografia, História... aí é diferente, não faz sentido, agora na cidade Y, onde eu sou concursado, o professor de Educação Infantil ganha menos, pois trabalha menos, a carga horária de 4 horas, mas os especialistas ganham mais também. Qual é a diferença de uma graduação de História para uma graduação de Pedagogia? Eles estão no mesmo nível...

Essa diferenciação salarial, embora muitos municípios tenham adotado a equiparação salarial entre os professores, é o retrato fiel da constituição sócio-histórica da desigualdade que permanece no trabalho docente, como nos relata Safiotti (1976, pp. 104-105) a partir da reflexão dos *Annaes do Parllamento Brasileiro* de 1826 que diz:

Haverão (sic) escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império. (...) Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma já indicada, para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, em que o presidente da província, em conselho, julgar necessário este estabelecimento, aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar.

Ao continuar sua explicação, Safiotti (1976) esclarece que esta lei acaba se tornando projeto de ensino e que “isenta a mestra da necessidade de ensinar noções de geometria e

restringe o ensino da aritmética nas escolas de meninas às quatro operações” (Safiotti, 1976, p. 105).

Nesse sentido, “a lei consagrava a igualdade de salários entre mestres e mestras. Todavia, como o ensino da geometria constituía o critério para o estabelecimento dos dois níveis de salários dos professores, as mestras eram as piores remuneradas” (Safiotti, 1976, p. 105).

Percebe-se que há uma forte relação entre a idade da vocação e a EI, uma vez que os estudos até aqui corroboram com a “naturalização” da mulher em ser educadora. Nesse ponto, “a identidade profissional docente é resultado de processos sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos” (Zanette; Dal’igna, 2018, p. 130). Moreira et al. acrescentam que

[...] essa etapa educacional tem uma história instituída de ‘subalternidade’ em relação às outras etapas da educação básica justamente por não ter origem como instituição educativa, mas, sim, como uma instituição de arremedo social, de guarda e de cuidado, devido às exigências do contexto social, principalmente em decorrência da liberação da força feminina para o trabalho. As práticas educativas, desde o princípio, calcada sem uma concepção de cuidado e de assistência, ainda persistem na condução de políticas e de diretrizes que desconsideram a especificidade do processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas (2020, p. 9).

Sendo a construção da identidade e formação profissional constituídas por meio das mediações determinadas social e historicamente, Bertoni e Martins (2016, pp. 2-3) apresentam, em relação aos docentes da educação infantil, que

[...] a formação acadêmica de professores, inicialmente não tratava da educação infantil como categoria do ensino, e não se pensava em formar profissionais “qualificados” para trabalhar com os pequenos. A preparação dos docentes era destinada ao ensino fundamental, pois a prioridade do estado era ensinar as noções básicas do ler, escrever e contar, sendo assim, crianças da EI não “precisavam” de profissionais instruídos. Esta consideração se deve a história de consolidação da educação infantil, que esteve atrelada ao âmbito de amparo e assistência social e não propriamente ligada à educação.

Destaca-se que a profissão e a prática docente na educação infantil remontam ainda à sua construção histórica de ser assistencialista, condição que também se reafirma a partir de velhos problemas, destacando-se a precariedade das condições de trabalho profissionais, número excessivo de crianças em sala de aula que inviabilizam o fazer pedagógico, remuneração inadequada dos profissionais, formação dos professores leviana e insatisfatória (Moreira *et al.*, 2020).

Os dados do Censo escolar de 2022 apoiam tal assertiva, quando revelam que a educação infantil é a etapa da Educação Básica com o menor percentual de professores com o Ensino Superior completo (79,5%) (Brasil, 2022).

Destarte, Moreira e colaboradoras (2020, p. 8) afirmam que “a persistência da presença de profissionais sem qualificação e formação adequadas apresenta-se como entrave antigo que conduz negativamente a história desse segmento educacional”.

As falas do professor Zion avigoram esse fato ao identificar que ainda há o inculcamento desta concepção em relação à EI

[...] eles acham que o meu trabalho é estar lá para divertir as crianças, que não tem seriedade na questão do processo de aprendizagem. E temos metas duríssimas, temos muitas metas, temos as sondagens e os relatórios. Tanto que o PPP (projeto político pedagógico) das escolas tem as metas “quais as prioridades daquele ano”, então assim, eu acho que só a comunidade escolar entende.

E o mesmo reforça que “é o que eu vejo, a sociedade ainda pensa que a criança vai lá, faz somente atividades recreativas, não tem aprendizagem, que você está lá só para brincar, divertir as crianças, para que os pais possam trabalhar” (Professor Zion).

Portanto, a valorização docente na EI só será realizada a partir da desnaturalização do trabalho em escolas de primeira infância e de se estabelecer políticas públicas eficazes e sérias para a valorização desse profissional da EI.

4.1.7 Análise internúcleos à guisa de Considerações Finais:

Sabores e dissabores na relação gênero e trabalho na educação infantil

Chega-se à finalização das análises que compreendem esta pesquisa. Retomando a metodologia proposta, a análise internúcleos tem por característica a articulação dos núcleos construídos e a análise desta articulação (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). A partir disso, a análise entre os núcleos traz alguns pontos a serem discutidos.

Como fruto de intensas pesquisas e participações nos grupos de estudos dos quais faço parte, entendo que todo esse processo está mediado por contradições e movimentos dialéticos: o que hoje é, amanhã pode não ser.

Importa ressaltar que, para não incorrer no perigo de produzir uma pesquisa a-histórica e acrítica, as categorias de análise foram basilares na fundamentação teórico-metodológica aqui usada desde o escopo da pesquisa até o resultado que foi construído.

Destaco também que, pelo tempo determinado e pela delimitação da pesquisa, tenho a clareza de que precisam ser produzidas mais pesquisas nesse campo; nesse sentido, importa que pesquisas deem a voz para professores negros, transmasculinos, não-binários, dentre outros. Nesse caminho, importante reconhecer essa como uma limitação também em minha pesquisa, que poderia ter compartilhado vivências e histórias as mais diversas, para que pudesse desbravar outros caminhos e compreender tais vivências.

Feito este necessário alerta, a reflexão aqui posta versa sobre o ingresso dos professores homens na EI e suas significações a partir da relação gênero e trabalho. Esse processo começa a partir da divisão social e sexual do trabalho cujo objetivo é dividir os trabalhadores (Marx; Engels, 2007, Federici 2021) e que separa muito bem o que é trabalho de homem e trabalho de mulher a partir da naturalização dos corpos (Federici, 2021, Saffioti, 1987, Bourdieu, 2012).

Toda essa dicotomização do trabalho na educação infantil tem origem na divisão social e na divisão sexual do trabalho, tanto que nas primeiras etapas da educação básica - compreendidas pela educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais - tem-se um número muito maior de professoras, sendo que esta disparidade entre homens e mulheres diminui à medida em que há um status de cientificidade na educação (ensino fundamental anos finais e ensino médio) até se chegar ao ensino superior, este sim, um local dominado por homens.

Baseado nessa construção sócio-histórica é que as escolas para a primeira infância foram formadas (Oliveira, 2011, Arce, 2001): o mito da mulher como ser natural e apta para cuidar e educar crianças, encarregada também dos serviços domésticos, se imbricam nos muros da escola (Arce, 2001).

A teoria do nó de Saffioti, aqui discutida, reforça e forma a base para que possa ser entendida esta mediação ocorrida em relação aos professores homens de educação infantil.

Ao entender que esse nó composto pelo inter-relacionamento de classe, gênero e raça medeia a construção sócio-histórica da escola, consegue-se apreender algumas significações.

O espaço escolar não foi criado para toda a população! Esta é uma afirmação historicamente engendrada que nos traz um alerta importante para pensarmos a constituição da escola de hoje: na escola da educação básica, pessoas pretas, pardas, pobres, mulheres, pessoas trans e travestis foram historicamente impedidas de acessarem a educação formal.

Os espaços da escola para a infância, foram criados pelas mulheres para as mulheres, não foi uma reivindicação da totalidade dos movimentos operários à época, diferentemente das escolas de ler, escrever e contar (Ensino Fundamental) que desde sua gênese foram comandadas pelos homens e com o tempo foi-se feminizando.

A educação infantil tem como característica *sui generis* a relação entre o cuidar e o educar feita, indubitavelmente, por mulheres. Os homens, por sua vez, quando inseridos neste espaço são impedidos de exercer a totalidade de suas funções, sobrecarregando as trabalhadoras que exercem a mesma função.

Isto posto, levar as crianças ao banheiro, trocar fraldas ou limpar o corpo da criança fica a cargo das mulheres, comprovando assim uma “certa vantagem” aos homens que desempenham seu trabalho na educação infantil. Entretanto, ao mesmo tempo que esse homem tem esta “vantagem”, são impedidos de o fazer por serem considerados “perigosos” à vida da criança.

Nesse sentido, ao adentrarem os portões da escola para crianças pequenas, os homens que subvertem a lógica hegemônica se deparam com diversos desafios como constatados nas análises dos núcleos de significação: o preconceito, o estigma carregado pelos estereótipos do ser homem, acarretam na desconfiança e vigilância dos professores homens em relação ao trabalho com crianças pequenas.

O estágio comprobatório como característica *sui generis* da caminhada profissional do professor na educação infantil reafirma a mediação de gênero sobre a constituição da escola para a infância, pois o estágio comprobatório é o processo para a validação do docente homem na qual a comunidade escolar e a sociedade reconhecem que ele dispôs de provas suficientes sobre sua idoneidade e não oferece riscos às crianças (Ramos, 2014).

Ao analisar tais mediações, é possível compreender que a profissionalização ou o reconhecimento desse trabalho como profissão é um importante meio para apreensão das contradições existentes nessa realidade e para a busca da superação dessas adversidades. Ao relacionar a profissão docente como uma vocação, algo natural ou um dom, se reafirma a construção socialmente estabelecida para que não haja investimentos, formações de qualidade e valorização do corpo docente.

Dito isso, a partir das análises dos núcleos de significação também pode se perceber o quanto é desafiante falar sobre sexualidade e relações de gênero na educação infantil. Isto se deve pela falta de formação desses profissionais em relação ao tema, mas também ao desconforto em criar atritos com as famílias por se tratar de um tabu, como os próprios professores entrevistados falam.

Diante disso, as brincadeiras e brinquedos fazem parte de uma forma potente de se aprender sobre relações de gênero, papéis sociais e de desconstrução da masculinidade

hegemônica, mas para que isso aconteça de forma efetiva, os professores precisam de formação sólida nessas questões.

Contudo, os professores entrevistados veem de forma positiva a sua presença nas salas de aula da educação infantil e acreditam que sua presença contribui para a quebra de estereótipos de que homem não possa cuidar de crianças, ensinando aos alunos desde cedo que não existem trabalhos, funções ou coisas específicas de homens ou de mulheres, mas que todos podem ter experiências e construir masculinidades e feminilidades diferentes da hegemônica.

Encerro, sinceramente desejando que meu trabalho se torne obsoleto e que possa ser complementado e contraditado por outros, e que no movimento dialético dessa nossa história humana possamos superar essas determinações sócio-históricas expressas nas contradições desveladas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. **Psicologia Sócio-histórica como fundamento para compreensão das significações da atividade docente.** Estudos de Psicologia, Campinas, v. 33, p. 261-270, abril/jun, 2016
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** Psicologia, Ciência e Profissão, v. 26, p 222-245, 2006
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; Ozella, Sérgio. **Apreensão dos sentidos: aprimoramento da proposta de núcleos de significação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan/abril, 2013
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações.** Caderno de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan/mar, 2015
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. **Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 51, p. 1-16, 2021
- AGUIAR JUNIOR, Josué Durval. **Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP, São Paulo. 2017
- ALENCAR, Eudes; FRANCISCHINI, Rosângela. **A construção do sujeito: Vigotski e a perspectiva histórico-cultural.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia - Brasil, v. 14, n. 27, p. 310-334, 2018
- ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica: princípios e fundamentos.** 3 ed. São Paulo: Blucher, 2021
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente.** Contrapontos, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 283-292, maio/ago. 2004
- ARAÚJO, Wagner dos Reis Marques; SIQUEIRA, Antonio Marcos de Oliveira. **O materialismo histórico dialético e a historicidade da sociedade em Marx (1818- 1883).** Research, Society and Development, v. 10, n. 2, 2021.
- ARAÚJO, Emanuel. **Arte da sedução: sexualidade feminina na colônia.** In: DEL PRIORE, Mary (org); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, p. 37- 65, 2004
- ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, n 113 p. 167-184, jul.2001

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. **A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reproduçãoem debate na apropriação da cultura por crianças pequenas.** In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M (orgs). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 187-204, 2009.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO. **Projeto de lei nº 1174/2019, de 16 de outubro de 2019. Confere a profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos das crianças na Educação Infantil.** São Paulo, 2019

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX.** In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e outras histórias, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 79- 92, 2005

BERNARDES, Antonio. **Quanto as categorias e os conceitos.** Revista Formação Online, v. 18, n.2, 2011.

BERTONCELI, Mariane; MARTINS, Sueli. **A valorização ou precarização do trabalho docente na educação infantil.** X seminárionacional do HISTEDBR- 30 anos do HISTEDBR (1986-2016), contribuições para a História e Historiografia da Educação Brasileira, UNICAMP- Campinas, 2016

BÍBLIA, A.T. Gênesis. In BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada: Nova tradução na linguagem de hoje.** Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009. p. 4

BÍBLIA, A.T. Gênesis. In BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada: Nova tradução na linguagem de hoje.** Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009. p. 9

BÍBLIA, N.T. Mateus. In BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada: Nova tradução na linguagem de hoje.** Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009. p. 837-838

BÍBLIA, N.T. 1 Timóteo. In BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada: Nova tradução na linguagem de hoje.** Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009. p. 1046

BIROLI, Flávia; QUINTELA, Débora Françolin. **Divisão sexual do trabalho, separação e hierarquização: contribuições para análise de gênero para as democracias.** Revista de Ciências Sociais, n 53, p.72-89, Junho-Dezembro/ 2020

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2008

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

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janero: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. **Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2015 a 2021** [recurso eletrônico]. Brasília, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica 2022 : resumo técnico** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. **Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Cultura. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Brasília: MEC, [s.d].

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CERVO, Amado Luiz, BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007.

COUTINHO, Rivanildo Monteiro. **O docente masculino na educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Para/ UFOPA, Santarém. 2019.

D'INCAO, Maria Ângela. **Mulher e família burguesa**. In: DEL PRIORE, Mary (org); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, p. 187- 201, 2004.

DE PERRA, Hija. **Interpretações imundas de como a Teoria Queer coloniza nosso contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma**. Revista Periódicus, 1(2), 291–298, 2015.

DEL PRIORE, Mary. **Magia e medicina na colônia: o corpo feminino**. In: DEL PRIORE, Mary (org); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, p. 66- 97, 2004.

ESTEPA, Fredy Alexander Montoya. **Educación para la ciudadanía en la escuela Latinoamericana: tensiones y perspectivas**. In: ALMEIDA, Rogério de; PÉREZ, Tito Hernando (orgs). Culturas de paz e educação latino-americana. São Paulo: FEUSP, p. 226- 249, 2018.

FALEI, Miridan Knox. **Mulher do sertão nordestino**. In: DEL PRIORE, Mary (org); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, p. 202- 231, 2004.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário brasileiro Globo**. 47 ed. São Paulo: Globo, 1997.

FERNANDES, Estevão Rafael. **Homossexualidade indígena no Brasil: desafios de uma pesquisa**. Novos Debates: Fórum de Debates em Antropologia / Associação Brasileira de Antropologia. Vol.1, n.2, julho 2014. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2014.

FERNANDES, Estevão Rafael. **Ativismo homossexual indígena e decolonialidade: da teoria queer às críticas two-spirit**. 37º encontro anual da ANPOCS, Águas de Lindóia- SP, 2013.

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**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG, Belo Horizonte, 2017.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio. **Pesquisa aplicada – reflexões sobre conceitos e abordagens metodológicas**. Biblioteca digital Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2017. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/18700/A_pesquisa_aplicada_conceito_e_abordagens_metodol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em: 30. jul. 2023.

FIGUEIREDO, Luciano. **Mulheres nas Minas Gerais**. In: DEL PRIORE, Mary (org); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, p. 119- 158, 2004.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP. Autores Associados, p.55-80, 2011.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. **Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 23, n.2, maio-agosto/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GALCINO, Aline. **Mães protestam contra dando banho em bebês em creche**. Hoje mais Araçatuba, Araçatuba, 8. out. 2019. Acesso em:
<<https://www.hojemais.com.br/aracatuba/noticia/politica/maes-protestam-contra-homens-dando-banho-em-bebes-em-creches>>. Acesso em 12. jan. 2023.

GALEANO, Eduardo H., 1940-2015. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2022.

GALVAN, Cláudia Terezinha Gagliotto; FLÁVIO, Luiz Carlos. **Estudo bibliográfico sobre o processo de industrialização, a urbanização e o desenvolvimento da habitação no**

Brasil. Revista Faz Ciência, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 127, 2000. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7497>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Alabieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GEROMEL, Renata Cristina. **CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Contradição. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1989 (Resenha).** Bolema, Rio Claro – SP, v. 7, n. 8, 1992.

GIARDINETTO, José R.B; MARIANI, Janeti M. **O lúdico no ensino da matemática na perspectiva Vigotskiana do desenvolvimento infantil.** In ARCE, Alessandra; ; MARTINS, Lígia M (orgs). Quem tem medo de ensinar na educação infantil?. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 185-218, 2010.

GOMES, Camila de Magalhães. **Gênero como categoria de análise decolonial.** Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan.-abr. 2018.

G1. Pais criticam a contratação de homens nas escolas infantis de Barretos. G1 Ribeirão e Franca, Ribeirão Preto e Franca, 18. mar. 2015. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/03/pais-criticam-contratacao-de-homens-nas-escolas-infantis-de-barretos-sp.html>>. Acesso em 12. jan. 2023.

G1. Eleições 2022: Veja como votaram eleitores do vale do Paraíba e região bragantina no segundo turno. G1 vale do Paraíba e região, 30. out. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/eleicoes/2022/noticia/2022/10/30/eleicoes-2022-veja-como-votaram-eleitores-do-vale-do-paraiba-e-regiao-bragantina-no-2-turno.ghtml>>. Acesso em 14.set.2023.

HADAD, Lenira; MARQUES, Claudia Denise Sacur; AMORIM, Luciano Henrique da Silva. **“Eu acho estranho!” Compreensões de presenças profissionais homens em contextos interculturais da educação infantil.** Zero-a-seis, Florianópolis, v.22, n.42, p.409-436, 2020.

HIRATA, Helena. **Gênero, patriarcado, trabalho e classe.** Revista Trabalho Necessário, v.16, n.29, p.14-27, 2018.

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

HOFMANN, Ângela Ariadne. **O mundo além da “terra à vista”: o lado de cá do oceano Atlântico é outra história.** In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merinode Freitas (orgs). Porto Alegre: Mediação, p. 127-138, 2012.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: *Vidas de professores.* Portugal: Porto Editora, 1992.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. **Masculinidades e docência na Educação Infantil**. Estudos Feministas, Florianópolis, v.25, n.2, p 545- 570, maio-agosto, 2017.

LIMA, Roberto Guião de Souza. **O ciclo do café Vale-paraibano**. Disponível em: <http://www.institutocidadeviva.org.br/inventarios/sistema/wp-content/uploads/2008/06/ciclo-do-cafe_pg-13-a-39.pdf>. Acesso em 04.ago.2023.

LIMA, Tatiane. **Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 77, p. 70-87, dez. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (org); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, p. 371- 403, 2004.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP. São Paulo. 2021.

MAGALHÃES, Luciana O.R. **A revolução de Vigotski**. Revista Psicologia da Educação, n. 53, 2022.

MARCONDES, Renato Leite. **A propriedade escrava no vale do Paraíba paulista durante a década de 1870**. Estudos históricos, n. 29, p. 51-74, 2002.

MARQUIT, Erwin. **Contradições na dialética e na lógica formal**. Revista Princípios, n. 43, p.58-68, nov/1996- jan/1997.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. **Trabalho e atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento**. Psicologia em Estudo, Maringá- PR, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARTINS, Elizangela Fernandes. **Categorias de análise dos significados e sentidos constituídos pelo pedagogo/ gestor: uma reflexão necessária**. Educere XII Congresso Nacional de Educação, PUC-PR.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDONÇA, Regina Kátia Rico Santos de. **Escravidão Indígena no vale do Paraíba: exploração e conquista dos sertões da capitania de Nossa Senhora Conceição de Itanhaém, século XVII**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo. 2009.

MIRANDA, Janira Sodré. **Mulheres indígenas, igreja e escravidão na América Portuguesa**. Revista em Tempo de História, n.7, p. 1- 16, 2003.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MONTEIRO, John Manuel. **Os negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. **Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação**. Caderno de Pesquisa. v.44, n.153, 2014.

MOREIRA, Jani Alves da Silva.; SAITO, Heloísa Irie Toshie; VOLSI, Maria Eunice França; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? “novas” e “velhas” representações do professor**. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. e2663033, 2020. DOI: 10.14244/198271992663. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2663>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **Professores homens na educação infantil do município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-RJ. Rio de Janeiro. 2017.

MOTTA, Daniele Cordeiro. **Desvendando o nó: a imbricação de gênero, raça/etnia e classe na obra de Heleieth Saffioti**. Anais do IX Colóquio Internacional Marx e Engels. Unicamp, 2018.

MOURA, Carlos Eugênio Marcos de. **Titulares no vale do Paraíba paulista**. In: José Luiz Pasin. Os barões do café. Titulares do Império no vale do Paraíba paulista. Aparecida, SP: Vale Livros, 2001.

NAGAY, Júlio Hidemitsu de Corrêa. **Café no Brasil: dois séculos de história**. Formação Econômica. Campinas, SP, v.3: p. 17-23, jun/1999.

NÓVOA, A. S. da. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Col. Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, João Manuel de. **Desobediência de gênero**. Salvador, BA: Editora Devires, 2017.

PASIN, José Luiz. **Os barões do café. Titulares do Império no vale do Paraíba paulista**. Aparecida, SP: Vale Livros, 2001.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares; FERNANDES, Isabela Signorelli. **Professores homens na educação infantil: Narrativas e (des)encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados**. Zero-a-seis, Florianópolis, v.22, n.42, p.605-631, 2020.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor homem: o estrangeiro na educação infantil**. Curitiba, PR: Appris, 2016.

PILETTI, Nelson. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed, 1996.

RAMINELLI, Ronald. **Eva Tupinambá**. In: DEL PRIORE, Mary (org); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, p. 10-36, 2004.

RAMOS, Clemerson Elder Trindade. **Quem tem medo do lobo mau?: Inquietações e medos sobre o trabalho o trabalho do homem na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás/ PUC-GO, Goiânia. 2020.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na educação infantil: relações (im)possíveis para professores homens**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibepex, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, Philippe Arthur dos. **O passado servindo aos anseios do presente: Orville Derby e a historiografia bandeirante**. Epígrafe, São Paulo, Edição 1, p. 53-72, 2014.

ROSOSTOLATO, Breno. **O homem cansado: uma breve leitura das masculinidades hegemônicas e a decadência patriarcal**. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, v.29, p. 57-70, 2018.

SAÉZ, Javier; CARRACOSA, Sejo. **Pelo cu: políticas anais**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero patriarcal e violência**. São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento? Crítica Marxista**, São Paulo, Boitempo, v.1, n. 11, 2000, p. 71-75.

SAFFIOTI, Heleieth. Iara. Bongiovani. **Rearticulando gênero e classe social**. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINNI, C. (Orgs), *Uma questão de gênero*. São Paulo: Rosa dos Tentos Editora e Fundação Carlos Chagas, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth. Iara. Bongiovani. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade**. Petrópolis, Vozes, 1976.

SANTOS, Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira. **Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp, Campinas. 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Homens na docência da Educação Infantil: uma análise baseada nas perspectivas das crianças.** Revista Brasileira de Educação. v. 26, 2021.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata; MIESSE, Maria Carolina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **As questões de gênero e sexualidade e o movimento escola sem partido: Qual impacto para a Base Nacional Comum Curricular.** Revista Diversidade e Educação, v. 9, n Especial, p. 509- 531, 2021.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; OLIVEIRA, Leidiane. **Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços.** Rev. Katál. Florianópolis v. 13 n. 1 p. 11-19 jan./jun. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Peterson Rigato da; MONTEIRO, Mariana Kubilius; FARIA, Ana Lúcia Goullart de; ALTMANN, Helena. **Homens na educação infantil: Propostas infantis açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância.** Zero-a-seis, Florianópolis, v.22, n.42, p.507-528, 2020.

SILVA, Peterson Rigato da. **A presença masculin na educação infantil: diversidade e identidades na docência.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP. Autores Associados, p.105-120, 2011.

SILVA, Claudionor Renato da; VELOSO, Luana Alves Porto. **Desafios do professor homem na educação infantil: Um debate a partir do estágio em Pedagogia.** Itinerarius Reflectionis, v.14, n.1, p.01-14, 2018.

SILVA, Claudionor Renato da. **Docência na Educação Infantil: impressões de um iniciante. Gênero e Raça em discussão.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SILVA, Letícia Ferreira da; CASTILHO, Maria Augusta de. **Brasil Colonial: as mulheres e o imaginário colonial.** Cordis. Mulheres na história, São Paulo, n. 12, p. 257-279, jan./jun. 2014.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas.** In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e outras histórias, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 65-78 2005.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de; FERREIRA, José Luiz; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. **Docência na educação Infantil: Tecendo reflexões sobre gênero, masculinidade e formação de professores/as** Zero-a-seis, Florianópolis, v. 22, n.42, p.807-832, 2020.

SOUZA, Ricardo Luiz de. **A mitologia bandeirante: Construção e sentidos.** História social, Campinas-SP, n. 13, p. 151-171, 2007.

SZYMANSKI, Heloísa. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa.** Psicologia da Educação, São Paulo, n. 10/11, p.193-215, 2000.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, n. 73, dez/2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TORRES, Marco Antonio; PRADO, Marco Aurélio. **Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e outsiders.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 201-220, jan./mar. 2014.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados.** Rio de Janeiro: Campus, 1989.

VIDAL, Marinália Lemos Gonçalves; PUCCI, Renata Helena Pin. **A constituição histórica do espaço da educação infantil: uma questão de gênero.** Comunicações Piracicaba, v. 27, n. 1, p. 307-327, jan.-abr/2020.

VIEIRA, Leandro Costa; SEBASTIÁN HEREDERO, Eládio. **Dos aspectos históricos aos tensionamentos de inclusão do povo preto no contexto contemporâneo.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1207-1221, maio/ago. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo.** São Paulo: Hogrefe, 2023.

VIGOTSKI, L.S. **Problemas de defectologia v.1.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIVEROS VIGOYA, Mara. **As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América.** Tradutor Allyson de Andrade Perez. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. **Entrevista reflexiva e grounded-theory: Estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em família.** Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, v. 39, n. 3, 2005.

XAVIER, Thais Pimental de Oliveira; VIANNA, Cláudia. **Aeducação de pessoas trans: relatos de exclusão, abjeção e luta.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, e124022, 2023.

ZANETTE, Jaime Eduardo; DAL'IGNA, Maria Claudia. **“Ser homem” e “ser pedagogo: relações de gênero nos caminhos da profissionalização.** Textura, Canoas, v. 20, n. 43 p.121-150 mai/ ago, 2018.

APÊNDICE A – Google Forms: Informações para a caracterização dos participantes

LINK:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe9IYdaD_LnVkg2lmWUISJn4w02i0CT8pUY4p861V5pU-pIFw/viewform?usp=sf_link>

- 1- Cidade.
- 2- Telefone (com DDD).
- 3- E-mail
- 4- Idade
- 5- Gênero
 Homem Cisgênero Homem Transgênero Outro
- 6- Qual a sua orientação sexual?
- 7- Você se autodeclara
 Branco Negro Pardo Amarelo Indígena Outro
- 8- Há quanto tempo atua como professor?
- 9- Atualmente atua em sala de Educação Infantil?
 sim não
- 10- Caso afirmativo à resposta anterior, há quanto tempo você atua na sala de Educação Infantil?
- 11- Você é professor de escola pública ou privada?
- 12- Em caso de ser professor de escola pública você trabalha como contratado ou efetivo?
- 13- Você concorda em participar da entrevista para a produção de dados?
 sim Não

APÊNDICE B – Perguntas para a entrevista reflexiva

Perguntas para a entrevista reflexiva

- 1- Pense em um estudante que marcou sua trajetória docente na Educação Infantil. Porque ele foi marcante? Podemos usar o nome deste aluno/a como um nome fictício para identificar você nesta pesquisa?
- 2- Qual o motivo que te levou a ingressar no curso de Pedagogia?
- 3- Quando e por que você resolveu trabalhar como professor de educação infantil?
- 4- Como foi o início da carreira? Quais foram os desafios? Quais eram os seus receios ao dar aula na educação infantil?
- 5- Como foi a recepção dos seus colegas da escola? Como foi a acolhida no primeiro dia como professor, quais foram suas impressões e como a gestão reagiu a sua chegada?
- 6- Em sua percepção como é a relação entre os pais dos alunos e você?
- 7- Como você definiria a relação de ser homem e atuar na educação infantil?
- 8- Quais as vantagens e desvantagens que você poderia relatar em ser um homem atuando na educação infantil?
- 9- Quais as consequências de uma educação sexista e machista no desenvolvimento da criança? E como os professores na educação infantil podem colaborar para uma educação antimachista ?
- 10- Você fala abertamente sobre sua sexualidade na escola, com os seus pares, pais e com os próprios alunos?
- 11- Atualmente, quais são os desafios que você vivencia como professor de Educação Infantil?

APÊNDICE C – Convite para a participação da pesquisa

PESQUISA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SOU MATHEUS DOS SANTOS BATIVA, MESTRANDO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UNITAU E VENHO CONVIDAR PROFESSORES QUE SE IDENTIFICAM COM O GÊNERO MASCULINO, QUE ATUAM OU JÁ ATUARAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR PELO MENOS UM ANO E TRABALHAM NA REGIÃO DO VALE DO PARAÍBA E REGIÃO SERRANA PARA PARTICIPAR DA MINHA PESQUISA, INTITULADA "QUEM SÃO OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL? SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO DE TRABALHO E GÊNERO". ENTRE EM CONTATO PELO E-MAIL: matheus_bativa@hotmail.com

APÊNDICE D – Pré-indicadores e indicadores

Após as entrevistas concretizadas, o próximo passo foi, a partir das análises, construir o movimento dos núcleos de significação.

Esse apêndice detalha esse movimento de síntese provisória entre os Pré-indicadores para a construção dos Indicadores (ver Quadro 7).

Observa-se que os Indicadores são a construção das análises que podem ser contraditórias ou que reafirmam um ponto em comum destes Pré-indicadores.

Quadro 7. Indicadores e Pré-Indicadores

Indicadores	Pré-Indicadores
<p>Indicador 1: DICOTOMIA MASCULINO/FEMININO</p>	<p>Já falavam isso: “Ah, é gay que está, ele já é mais afeminado é mais fácil para ele estar trabalhando”. Prof. Carlos</p> <p>... se já tem todo o estereótipo de uma imagem criada em cima do professor homem, quem dera se ele tiver uma orientação sexual né, tipo... ser homossexual... Prof. Zion</p> <p>Tem dificuldades por ser homem, o próprio preconceito da sociedade que fala: “homem não é para estar ali dentro lidando com criança” ou até taxava “o homem que vai para educação infantil, o professor homem, é gay”. Prof. Carlos</p> <p>E isso na escola é uma coisa normal e deveria ser normal, isso ajuda muito em relação a essa questão de ser um homem, não digo delicado, pois às vezes as pessoas confundem delicadeza com outra vertente, mas com essa questão de sensibilidade. Uma sensibilidade de você demonstrar um carinho para com a criança e nessa demonstração você acaba cativando essas crianças... Prof. Ronaldo</p> <p>Até na época não tinha ajudante, eles começaram a colocar uma ajudante, pois eu mesmo pedi, pois para a gente, querendo ou não, fica meio constrangedor. Prof. Carlos</p>

Tem aquela coisa machista, mas se for preciso você vai levar uma menina ao banheiro, você vai dar banho na menina se precisar, porque acontece da criança se sujar tudo e a gente ter que estar cuidando da higiene, mas eu vou arrumar uma pessoa para ficar com você”. Prof. Carlos

Para você estar levando ao banheiro a gente vai normal, porque quem tem sobrinho não tem sexo (não diferencia gênero), mas para os pais não têm essa linha de pensamento, né. Foi quando eles colocaram até ajudante, foi por causa disto mesmo, para estar levando as crianças ao banheiro, orientando nessas horas, mas ao contrário (quebra de fala). Prof Carlos

Dentro da escola, enquanto eu era o educador e não o professor da sala que é aquele que respondia por tudo, até que não teve preconceito, não consegui perceber nessa primeira escola que eu era um auxiliar. Eu auxiliava professora, eu não conseguia perceber, pode até ter ocorrido, mas eu não percebi, porque era uma comunidade muito diferenciada, eram pessoas que conheciam a minha irmã, e minha irmã era diretora, era uma escola de período integral, e eu fiz amizade com os pais, e a gente estava o tempo todo circulando pelo bairro, tinha um parque próximo... Prof. Zion

... mas profissionalmente fui conquistando esse espaço. Sempre com cautela e com auxílio. Prof. Ronaldo

Outra mãe também tinha muito receio de quem iria levar a criança ao banheiro, se eu poderia levar, eu levaria com certeza tenho formação para isso, mas eu também acabo cedendo em algumas questões para ... (quebra de fala) porque nosso trabalho é difícil, se você for querer né ... (quebra de fala) Igual a ter uma pessoa para me

ajudar, eu prefiro até, pois para me resguardar um pouco também. Prof. Zion

... eu dava aula de porta aberta, até hoje eu dou aula de porta aberta, sempre tive auxílio de uma figura feminina de apoio aos cuidados da criança para evitar esses constrangimentos tanto para mim quanto para criança, pois a sociedade ainda não vê com bons olhos a figura masculina dentro do magistério, principalmente, com criança pequena... Prof. Ronaldo

Lá em cima quando eu fui mesmo trabalhar na Educação Infantil, foi quando o Secretário (de Educação) falou: “olha, só vou arrumar agora uma pessoa para ficar com você” (quebra da fala) ... (retomando a fala do Secretário) “para poder levar as meninas ao banheiro, porque aqui é uma escola de zona rural, os pais já são meio” (quebra de fala). Prof. Carlos

Contei à vice-diretora e ao diretor: “mas, como assim? Você iria largar o menino lá dentro da cozinha?”. Nessa parte a direção dá bastante apoio para gente. “Não, você não fez errado, mas eu peço para você então... quando for assim, pede para a ajudante ir pegar o menino. Você não pega mais! Já que ela questionou que você pegou o filho dela, então você não pega”. Prof. Carlos

O homem que manda, o homem que provê
...Prof. Ronaldo

...é um mito que a mulher por ser mais delicada, sabe lidar melhor com as situações, sabe conduzir tudo, vai saber ensinar, vai ter o jeito, e não é isso, é uma técnica, é uma forma, você tem que ter conhecimento, então eu acho que existe isso sim, você se validando o tempo todo, e você tem que além de comprovar...Prof. Zion

... “Ah, mas na nossa comunidade, o certo é mulher trabalhar para dar aula e não Professor homem” (fala da família citada).
Prof. Carlos

É você ouvir mais e falar menos, é uma coisa que a gente (homens) consegue...
Prof. Ronaldo

Eu vejo que o convívio com a maioria das mulheres é muito difícil, elas têm outro sistema, a cabeça delas em relação à questão de convívio profissional é muito difícil ... Prof. Ronaldo

Eu creio que sim, mas não tanto no sentido de provar sua capacidade profissional, mas sim de uma quebra de um tabu. Porque, o Magistério, nós sabemos que, até hoje, é predominantemente feminino...
Prof. Ronaldo

... essa questão de você provar, não é sobre a questão profissional, mas sim de quebra de tabu, pois é um campo feminino. Isso se dá também quando uma mulher atua em uma profissão dita, por exemplo, uma gerente de banco, a grosso modo, também é vista com olhos que ela tem que provar a sua capacidade enquanto mulher nessa profissão dita masculina. A mesma coisa nós professores nesse meio, que para você ter a chancela da sociedade, porque você é capaz de fazer, mesmo que o Magistério tenha essa gama maior de professores atualmente, a sociedade ainda vê que a mulher, ainda mais na pré-escola, a “tia” é mais bem vista que o “tio”. Prof. Ronaldo

Eu tenho muitas queixas em relação que até hoje que a palavra é direcionada a elas... e veio para mim “querida professora” Prof. Zion

Eu sinto muito em relação à formação, elas nem me encaram! É uma palavra direcionada às meninas, você está de fora.
Prof. Zion

...eu acho que se a gente não mudar os documentos e o pensamento, não vai evoluir... Prof. Zion

veio um documento escrito professora, todo mundo assinou. A diretora tinha pressa que assinasse, mas eu não assinei. Aí ela pegou e falou assim: “você não assinou?”

Eu respondi: “está escrito professora, eu não vou assinar”.

Ela refez o documento inteiro, pois era para escrever um embaixo do outro e estava lá professor, aí eu assinei. Porque assim, é desgastante... Prof. Zion

quando manda bilhete para mim, eu desço de novo para secretaria e falo: “não, põe professor, ou se não põe professores [enfático]. Prof. Zion

...mas por uma fala direcionada, você é excluído. Prof. Zion

Faremos um passeio de trenzinho dia 10, bem, está escrito (no bilhete) “que as professoras estão organizando”, então não estou incluso, põe professores [enfático], ou se não põe professoras e professores [enfático], ou professor. Prof. Zion

Esse ano eu entrei lá na cidade X, é uma papelada gigante, você sabe disso ... é autorização de quem pode ir tirar na escola, direito de imagem, entrevista ... cara, tudo que vem professora, eu tenho que pegar o corretivo e passar! São 30 alunos vezes 3 já dá 90 documentos, aí fica uma coisa feia, um negócio mal feito... Prof. Zion

Amanhã eu vou, e se ela fala eu vou argumentar, “mas quanto tempo que já não existem homens na Educação Infantil e até quando a gente vai ficar ouvindo só elas” também é muito chato... Prof. Zion

... eu acho que eu já falei isso, mas só reforçando, eu acho muito irritante quando

a pessoa já começa a mandar uma palestra, uma formação falando, por exemplo, professora, parece que você não está ali, você não é mulher, você não é do sexo feminino. Prof. Zion

...mas acho que é bem comum do aluno é ficar pensando na professora, qual será a professora do próximo ano, eu acho que é uma questão histórica, é uma estrutura da História Brasileira... as pessoas não conseguem desapegar disso, então fica muito latente. Prof. Zion

Então, se isso já fosse é ... assim, naturalizado, não teria estranheza. Prof. Zion

Seria diminuir o machismo, não sei se seria diminuir o machismo, mas seria você levar a reflexão, eu acho que é isso. Pois, ficou meio que naturalizado com a questão histórica, à questão da romantização... Prof. Zion

Eu acho que já vem de um histórico, faz parte da História da Educação... Prof. Carlos

eu sempre levo numa questão mais leve, porque algo que a gente tem que se conscientizar, às vezes, é tão natural... é como se diz, eu não sei se existe esse preconceito estrutural, como o racismo, já é uma estrutura. Prof. Zion

Também acho que esse estereótipo da professora, principalmente das meninas de sonharem com a professora, se espelharem nela, às vezes fica muito assim no imaginário das pessoas, chega lá é um homem, quebra com toda essa expectativa. Prof. Zion

... mas eu acho que o fato de ser homem e essa sensibilidade a florada me ajuda muito com eles e com as famílias... acho que a gente tem mais olhar para ela do que

	<p>as mulheres que trabalham com a gente... Prof. Ronaldo</p> <p>De ter essa conquista completa da sociedade... Prof. Carlos</p>
<p>Indicador 2: QUESTÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: DA PROFISSIONALIZAÇÃO AO DIA-A-DIA ESCOLAR</p>	<p>Eu estou aqui como professor, e professor não tem sexo. Prof. Carlos</p> <p>...é você está mostrando o seu melhor, independente do seu sexo, da sua cor, do seu tamanho, da sua fala, mas que você consiga realizar seu trabalho. Prof. Carlos</p> <p>Eu sei que as mulheres na sociedade sempre tiveram menos oportunidades né, mas isso não anula o fato que a figura masculina, ou melhor dizendo, que profissão não tem gênero. Prof Zion</p> <p>... eu não vejo desvantagem, pois sou uma pessoa que acredita que profissão não tem gênero. Prof Zion</p> <p>... entender sobre a questão de gênero e a opção profissional, que isso não deveria limitar, você abre precedentes para outros tipos de preconceitos, igual ao racismo, homofobia e outras questões. Prof Zion</p> <p>A vantagem é mostrar que não importa se você é homem, mas se você estudou para aquilo, se você trabalhou ... está se empenhando, você consegue realizar seu trabalho... Prof. Carlos</p> <p>...e procuro estar mostrando para comunidade, para a sociedade que a gente pode estar trabalhando como qualquer outro profissional, que ali (no trabalho) está como profissional, não importa se seja homem ou seja mulher... Prof. Carlos</p> <p>... a partir do momento que já tem um professor homem na Educação Infantil, já prova que não importa o sexo do profissional, ele é um profissional... Prof. Carlos</p>

Como eu falo, não é porque você é homem, que você não pode sentar lá no chão e brincar com as crianças como uma professora mulher. Prof. Carlos

...não tem que impor gênero para trabalhar na educação, o que vale é o profissional, através do desenvolvimento das atividades do profissional. Prof. Carlos

Mas, eles não enxergam isso, eles acham que você está lá, mas você não pode acompanhar. Então acho que o entendimento (quebra fala) acho que da sociedade em geral é entender a importância da Educação Infantil, não importa quem esteja ali, se é professor homem ou mulher... Prof. Carlos

Nunca essa questão do meu gênero impactou nesta situação, eu que sempre me preservei e, relação a isso... Prof. Ronaldo

...isso foi a minha coordenadora que me falou tempos depois, que a Irmã fundadora achou estranho um homem na Educação Infantil, foi a única situação que chegou até mim sobre essa questão de receio, ou que é que seja, ou estranheza. Prof. Ronaldo

Ele é aposentado e tudo, e continua na rede está fazendo (trabalhando). “Mas ele trabalhar no berçário? Será que vai dar certo? Será que vai funcionar?”

Deu super certo, igualmente a mim lá em cima (na escola), o pessoal pensava: “Nossa você” (tom de dúvida) (quebra de fala). Prof. Carlos

hoje em dia eu não ligo, continua acontecendo, mas naquele momento foi bem marcante, e sempre a gente sente, sabe. Prof. Zion

...não vejo essa dificuldade só na Educação Infantil, mas até mesmo nos

anos iniciais para o professor homem.
Prof. Carlos

Eu falo para você, na Educação Infantil tem o professor interino, o da sala, e tem o de artes, e eu fui como professor de artes e eu não cheguei a encontrar essa barreira lá na creche, lá na cidade. Prof. Carlos

Você fala da Educação Infantil, mas a gente chega a ter preconceito com essa ideia de homem (como professor) até para primeira série: “na alfabetização, ele não era muito bom” eu cheguei a escutar isso do secretário. Prof. Carlos

É um homem, um marmanjo perdendo tempo com criança, eu acho que algumas pessoas devem pensar, e eu sinto muito...
Prof. Zion

Quando eu fui para Educação Infantil, foi assim um choque, até mesmo para comunidade, porque “nossa, professor homem na Educação Infantil?” (fala representando à comunidade). Prof. Carlos

... mas eu vi um rapaz que entrou para trabalhar com o ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) sofrer esse preconceito, esse receio. O mesmo que fizeram com você, ele passou como ADI do berçário. Eu vi que ele sofreu com esse preconceito, e quando apareceu e se apresentou, todo mundo: “mas um homem? Ele vai trabalhar no berçário?”.
Prof. Carlos

...quando os professores de creche estavam ingressando, eu falei lá na (Secretaria de) Educação que nós professores homens, nós devemos evitar trocar uma criança, não porque nós não temos capacidade, é porque a sociedade ainda vê com maus olhos. Prof. Ronaldo

Inclusive, eu estou com um A.V.E (auxiliar de desenvolvimento educacional) que é homem também na pré-escola, eu sempre falo que sempre que for trocar, não que ele não tenha capacidade, pois ele é pai de uma criança especial, mas é questão da preservação da imagem dele. Prof. Ronaldo

Nós tivemos isso, não querendo abordar, mas que vem disso, nós tivemos uma gestão na Presidência da República no qual ela foi muito fechada, pois ela vem de um regime formativo militar. E o Regime Militar é isso, “o homem tem que ser homem até debaixo de outro homem”... Prof. Ronaldo

Não é que não exista (preconceito) em outros lugares, mas eu acho que o Brasil é um país mais preconceito, é onde as pessoas elas são tradicionalistas (conservadoras), elas não gostam de pensar de forma diferente e o que é novo assusta, e elas não querem entender. Prof. Zion

E essas professoras vêm de uma formação... a minha formação é uma formação militar, nós pegamos o regime militar em sala de aula, nós éramos alunos, tínhamos que prestar juramento à bandeira, aquela coisa militar mesmo. E essas professoras, infelizmente, não se abriram para essa nova realidade da sociedade, por isso que nós temos essas questões. Prof. Ronaldo

...eles ainda estão muito no tradicional, a visão de ensino está parada para estas pessoas, a questão de gênero está parada para estas pessoas... Prof. Zion

E isso fez com que a nossa sociedade ficasse nesta balança, nós temos um segmento que apoia no caso, a liberdade de gênero e igualdade de gênero, não estou dizendo as outras vertentes do gênero, mas eu digo a igualdade de gênero em relação

	<p>ao gênero masculino e o gênero feminino, mas nós estamos assim parece uma disputa em relação a isso, e a escola ela não pode assumir. O que a escola tem que assumir? Ela vai assumir uma formação moral e de valores na qual não vamos interferir na formação familiar desta criança. Então, se essa família vem de uma formação machista, é óbvio que a escola vai trazer essa questão de igualdade de gênero, mas de uma forma que não conduza a criança a ir para o lado A ou lado B. Prof. Ronaldo</p> <p>Creemos que hoje, estamos em uma sociedade em que está aberta, está aberta demais até. Eu creio que nós enquanto rede (de ensino) temos que pensar nessas vertentes, porque é tirar essa questão do meu posicionamento e sim de qual posicionamento a sociedade tem que seguir, só que eu vejo que a sociedade tem vários vieses em relação a isso, então fica complicado de nós definirmos... Prof. Ronaldo</p> <p>... então, acho que precisaria desta reflexão dentro do planejamento. Prof. Zion</p>
<p>Indicador 3: CLASSE SOCIAL, LOCALIDADE E AMBIENTE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO DE PRECONCEITOS</p>	<p>... bem, acredito sim que dá para tirar uma reflexão disso, que dependendo da comunidade há mais preconceito. Esta comunidade parece uma comunidade mais instruída, está em uma zona nobre da cidade, acho que os pais estão mais acostumados, e eu acho que isso faz total diferença. A primeira escola é em uma zona que digamos... assim... quase que rural sabe, deu muita estranheza, porque é uma criação mais tradicional, as pessoas têm mais receio de ... com tudo, não só comigo. Prof. Zion</p> <p>Agora os pais têm o pensamento um pouco mais avançado, mas antigamente não, o homem era só mesmo para fazer serviço pesado, não era para estar em uma</p>

	<p>sala de aula, não era para estar lidando com criança, então essa era a dificuldade, esse preconceito na zona rural que não vejo mais como uma barreira, lá é uma zona rural e não tem mais essa barreira, estão mais avançados. Prof. Carlos</p> <p>O homem na Zona Rural tinha aquela coisa que não poderia estar fazendo serviço doméstico, eles tinham essa linha de pensamento. Prof. Carlos</p> <p>isso que você falou de receio, eu cheguei a enfrentar lá na cidade, quando eu trabalhei lá com os pais... Mas, a Zona Rural tem um pouco esse... esse fretamento (restrição) de professor, que até então eles não viam ... eu acho que até para (Ensino) Fundamental 1, eles não viam professor homem trabalhando, eles viam mais mulher. Prof. Carlos</p>
<p>Indicador 4: QUANDO A VIDA PESSOAL ESBARRA NA VIDA PROFISSIONAL</p>	<p>... é uma coisa que eu converso bastante com a parte da gestão aqui, não tem como a gente separar a vida profissional, da particular. Prof. Carlos</p> <p>... porque tem esse estereótipo também que o professor não pode beber numa balada, que o professor não pode... Prof. Zion</p> <p>Lógico que a gente traz sim uma carga, uma responsabilidade de ser uma referência para os alunos, então é lógico que temos que pensar em nossas atitudes até que não seja algo tão explícito, mas só que dá a entender uma falta de caráter ou alguma coisa que isso vai impactar as crianças né? Prof. Zion</p>
<p>Indicador 5: ESPAÇO ESCOLAR COMO LUGAR DE INCLUSÃO EFETIVA.</p>	<p>... por serem poucos os homens, às vezes a gente se sente deslocado sem ter acontecido nada. Prof. Zion</p> <p>Não, porque eu sempre tive um apoio muito grande de quem era responsável</p>

pelo apoio. Eu tive coordenadoras que sempre viram o meu trabalho. Prof. Ronaldo

... e só tinha eu de homem e não sei o porquê, mas eu me senti muito mal assim, não consegui socializar direito. Prof. Zion

O principal desafio Matheus, vem ao encontro com a sua discussão na dissertação, o fato de ser homem, isso foi uma conquista, pois até no ano de 2019, eu era o único professor no município, ou seja, de 1996 para cá eu era o único professor, e do vale do Paraíba também, eu fiz uma pesquisa, e eu fiquei um bom tempo sendo o único professor de Educação Infantil. Prof. Ronaldo

... era um aluno que brigava com a mãe dele, pois queria ir à escola por causa do tio Carlos. [Ele dizia a sua mãe] que ele nunca teve um professor... Prof. Carlos

Quantas e quantas pessoas não fizeram igual a nós e não prosseguiram, abandonaram no meio do caminho porque sofreram tanto isso, e falaram, “estou remando contra a maré, porque aqui não é meu espaço”... Prof. Zion

... é isso que eu vejo como desvantagem de ser homem, pois não há essa cumplicidade enquanto professor com essa professora, mas há entre as professoras. Prof. Ronaldo

Como professor, logo no primeiro ano, também foi a mesma coisa que aconteceu com você, tive muita dificuldade, a primeira barreira foi entre as próprias professoras e a minha coordenadora que não verbalizavam, mas demonstravam assim que parecia que eu estava ocupando um espaço que não era meu sabe, com gestos, com conversinhas, a gente sempre sente, né? Prof. Zion

E a gente sente também, quando você falou em relação à acolhida, nem tudo são palavras, mas, por exemplo, tudo cor de rosa, te dá um livro cor de rosa, os documentos sempre são no feminino, o bilhetezinho “querida professora”, até brinco com as professoras hoje em dia “não sou mulher, muito menos querida”
Prof. Zion

... mas não dá o braço a torcer, porque parece que você não está em seu lugar, aquele lugar não era para você estar ocupando. Prof. Zion

... você vai estar colocando lenha no fogo né, porque as pessoas continuam pensando que não é o lugar do homem estar na escola. Então eu só posso ensinar, eu não posso cuidar, eu não posso ajudar? E o pai não pode ajudar o filho em casa né? Prof. Zion

... agora por ser homem eu não vejo desvantagem, a não ser assim lidar com preconceito... Prof. Zion

... a resistência deles era um pouco esta, o pensamento da sociedade de nunca ter visto o trabalho de um homem na Educação Infantil e a questão mesmo da parte de higiene pessoal das crianças. “Ah! Mas, como você é homem e vai levar a menina no banheiro?” Prof. Carlos

... se o papel da educação infantil já é mal compreendido, quem dera de um professor na Educação Infantil. Prof. Zion

... o desafio continua sendo as pessoas que acompanham a estrutura da escola, de acharem que não é o lugar da gente, em todos os âmbitos, como falei, desde o Secretário da Educação até a coordenação, a direção, entre outros professores e também é um desafio a sociedade entender qual é o papel do professor não só do homem na Educação Infantil. Prof. Zion

	<p>Um ponto é esse, o professor ter argumentações, levar reflexão para as famílias pensarem, pois, acredito que é um preconceito que com algumas pessoas será fácil derrubar, e às vezes a gente continuar reproduzindo algo do senso comum sem refletir. Prof. Zion</p> <p>Tudo que a escola deveria ser é a representação da sociedade, na sociedade não existe todas essas pessoas pela opção sexual, pelo gênero, pela deficiência? Então na escola teria que ter também, seria o certo, as crianças tendo contato com isso, com essa pluralidade de diferenças, esses assuntos virão à tona. Prof. Zion</p> <p>... elas vendo que há representatividade de tudo na escola, que na escola tem pessoas negras, tem homens, pessoas com deficiência. Prof. Zion</p> <p>... é negativo por não trazer esse tema para ser abordado, a gente não consegue ter espaço dentro da escola, que também deveria falar sobre tudo, até tipo pessoas que são mais estereotipadas. Prof. Zion</p> <p>... eu mesmo nunca conheci uma pessoa com deficiência que dê aula, por exemplo, um cadeirante, nunca conheci, então assim, se não faz parte da infância, como que vai existir uma educação inclusiva nesse parâmetro. Prof. Zion</p> <p>... travestis né, também o espaço dela é dentro da escola, não é fora! Não é para ela viver isolada da sociedade, por que a escola não pode ser um espaço? Prof. Zion</p>
<p>Indicador 6: DESAFIOS E CAMINHOS: TRATANDO SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, REPENSANDO MASCULINIDADES E FEMINILIDADES</p>	<p>Cabe ao professor trazer isso de que todo mundo pode brincar de tudo, e isso não quer dizer que vai caracterizar você como homem ou mulher. Prof. Zion</p> <p>Teve uma colega que falou: “você deixa seu aluno brincar de boneca?”.</p>

Eu falei assim: “o que tem?”.

“Mas o que os pais vão falar?” (fala da professora)

Eu falei para ela: “espera aí, mas será que não é o pai dela que cuida dela, por isso que ela está pegando a boneca, ou ela tem tio que cuida do primo? São vivências?”

E ela falou assim: “É, mas a gente sabe disso, a comunidade não enxerga isso, porque a própria comunidade tem essa coisa”

. Eu falei para ela: “não estou preocupado com o que comunidade vai enxergar ou deixar de enxergar, eu estou fazendo meu trabalho, porque eu vejo que isso faz parte do desenvolvimento da criança, eu não vou intervir”.

Ela respondeu: “Ah, mas e a nossa reputação?”

“Que reputação? Você tem que mostrar para comunidade que eles estão com pensamento errado”. Prof. Carlos

Aí, a menina pegou o carrinho e falou, “estou indo trabalhar”... Chegou o menino com a boneca e... “olha aqui, o senhor pode tomar conta da minha filha que a minha mulher acabou de sair para trabalhar e eu tenho que ir lá comprar leite”. Prof. Carlos

... eu vejo que isso daí atrapalha muito desenvolvimento da criança numa comunidade onde tem esse pensamento machista, não só para homem, mas também para mulher, porque até mesmo a mulher tem esse pensamento machista: “Ah, vamos fazer enfeite na escola, o azul é do menino e a rosa da menina”. Prof. Carlos

Na hora da brincadeira, “Do que você quer para brincar?” “Ah tio, eu quero boneca! Ah tio, eu quero carrinho”, “mas, por que você quer a boneca?” “Porque, ela vai ser a minha filha, eu vou cuidar dela”. Então, a gente não dá o brinquedo em si só, solto, mas você vê o motivo, e isso a gente tem

que trabalhar com a comunidade. Prof. Carlos

Eu quando criança também vestia fantasia, punha a capa, fingia que tinha peruca, cabelos longos e nada disso interferiu na minha sexualidade, e muitas professoras ainda acham que isso irá interferir. Prof. Ronaldo

Já teve casos a respeito disto, ao ponto de eu chegar na vice-diretora e falar: “olha, na hora do brincar, na hora da imaginação, eu estou com um aluno homem e ele está com uma boneca para baixo e para cima”. E lá na escola onde trabalho tem o acesso muito amplo para rua, então não era questão dos colegas, mas da comunidade estar vendo aquela situação e ficar falando que o professor está incentivando o menino brincar de boneca e a menina de carrinho. Prof. Carlos

... como você trabalha sexualidade na Educação Infantil, é muito complicado, principalmente, para gente homem, de estar entrando nessa fase. Prof. Carlos

Nós tivemos no ano passado o projeto de leitura, ele trouxe vários textos para nós em relação à literatura, no qual tinham essa inferência, não só sobre a questão de raça, mas também questão de sexualidade, tem um livro, não sei se você teve a oportunidade de ver, não lembro o título dele, mas ele queria se vestir de sereia, e o livro não tinha nada a ver com a sexualidade dele, ele queria ser, pois a personagem via sua mãe com o vestido e parecia um rabo de sereia e ele colocou. Prof. Ronaldo

... quantas coisas a gente já viu, até em materiais didáticos, quer dizer, pseudo-materiais didáticos, que dizem existir a cartilha gay, que ensina sobre a questão da homossexualidade ou... tipo, nem falam que ensina, falam que induz, que induz a

homossexualidade, então eu acho assim que é bem complicado... Prof. Zion

E da Educação Infantil, assim, eu não trabalho diretamente também a sexualidade, pois eu tenho esse tipo de receio, acho que isso não é só por nós sermos homens, sermos gays também, mas vejo também essa dificuldade em mulheres estarem trabalhando, porque é um assunto meio complicado de se trabalhar dentro da escola.

É como você disse, os próprios pais estarão lá, “é para incentivar meu filho a seguir tal caminho, incentivando meu filho a fazer tal coisa”. Prof. Carlos

... mas você sabe que independente se fosse uma mulher, mesmo que ela fosse heterossexual falando sobre a questão sexual, é um tabu na escola. Prof. Zion

Eu não falo abertamente, eu tento desviar o assunto, não deixo de responder, mas também não aprofundo. Prof. Carlos

... é um assunto tabu realmente... Prof. Zion

Mas, a parte da sexualidade assim não... eles questionam, mas não aprofundo muito não. Prof. Carlos

Agora as vantagens são iguais, eu falei da figura masculina ser muito importante para as crianças, você quebrar com preconceito em relação ao gênero e a profissão, você reproduzir o que existe dentro da sociedade, pois a sociedade não tem homens em todas as áreas, por que dentro da escola só mulheres? Você chamar a atenção dos pais para serem protagonistas dentro das suas famílias, eles espelharem. Prof. Zion

Então, só de você ser um professor na Educação Infantil, você já está colaborando, pois você estará representando um lugar de fala, a criança,

	<p>ela já está quebrando essa questão de que só a mulher cuida, que só... que é uma professora que terá jeito para lidar com a sala, que terão formas de ensinar... Prof. Zion</p> <p>... trazendo estes temas para a sala de aula, falando não só como a profissão de professor, mas é mostrar que... tem mais profissões que são por gênero, mas que isso não é um fator limitante. Pode trazer a representação de pilotas de corrida né, de Stock Car, que tem aquela famosa lá... esqueci o nome dela, homens que são chefes de cozinha, porque para as crianças isso não é muito natural, então é mais essa questão de você abordar o assunto, é naturalizar isso, a profissão destas pessoas, é... a pessoa escolha a profissão que quiser, não precisa ter um gênero definido para exercer tal profissão. Prof. Zion</p> <p>... eu vejo que você tendo esse olhar, essa sensibilidade de trabalho com essas crianças, eu não vejo empecilho e dificuldades. Prof. Ronaldo</p>
<p>Indicador 7: ENTRE O TRABALHO PRODUTIVO E REPRODUTIVO: O CUIDAR E O EDUCAR</p>	<p>... mas eu acho que é a confiança mesmo da família em questão de se ter o professor homem e principalmente solteiro, eu acho que esse tem um pouco mais de dificuldade. As famílias falam: “mas você não tem filho, como você dará aula? Você não saberá lidar com a criança? Você terá que ter mais paciência...” Prof. Carlos</p> <p>Então, eu acho que é o entendimento da família, da comunidade ver o professor homem, não importando se é casado ou solteiro, eu acho que essa é a dificuldade de eles estarem aceitando o homem estar em uma sala de aula. Prof. Carlos</p> <p>Ele falou: "Por que não? Eu não tenho filho, mas tenho meus sobrinhos, eu dou banho nos meus sobrinhos, eu troco meus sobrinhos". Prof. Carlos</p>

Eu acho uma coisa natural, normal, assim... no início, eu venho vendo os estudos sobre Educação, isso antes era até gritante, mas eu me vejo normal, eu vejo uma situação normal. Se você pode trabalhar com Educação Infantil, como eu falo, você pode ser pai, você pode ser tio e vai cuidar de um sobrinho, você vai cuidar do seu filho, por que não pode cuidar também de outra criança? Então eu não vejo barreira alguma, um homem está trabalhando na Educação Infantil. Prof. Carlos

Eles (Secretaria de Educação) acham que não têm tanta importância, que confundem com o cuidador e não como educador, como profissional, como professor, que irá desenvolver outras habilidades com aquela criança. Prof. Carlos

Eu acho que eu realmente tenho perfil para ser professor, não educador de crianças pequenas, porque, eu acho que tudo que sofri virou uma bagagem para que eu possa fazer diferente Prof. Zion

Eu vejo isso muito fácil, então essa é vantagem que nós temos, cativamos as crianças facilmente por essa figura masculina que falta na vida dela. Prof. Ronaldo

E hoje eu cobro muito dos pais homens que têm que participar desta construção de cuidado da criança. Sem o preconceito do sexo... do gênero masculino, ele é o pai, independentemente de ser do gênero masculino ou feminino, eles são os pais da criança. Prof. Ronaldo

Eu defino como essencial, para mim é essencial porque, muitas crianças querem ter uma figura positiva masculina dentro de casa, muitas crianças que são filhas de mães solas, ou que o pai não é uma boa referência, infelizmente. Prof. Zion

A vantagem, é o que acabei de dizer a você, é a facilidade desta figura masculina em relação às crianças pela falta da figura masculina na família. Hoje nós sabemos que é uma ausência na maioria das crianças a presença do pai na família, isso nós temos dados, mas não é de hoje, eu comecei a dar aulas e já era assim. E quando tem a figura masculina, não é uma figura que é sensível, amorosa, é a figura de um pai é mais ríspido. Prof. Ronaldo

... pois a figura masculina na família é muito ríspida, é aquela coisa o homem tem que esse padrão de homem da sociedade, não pode chorar, não pode sorrir, não pode abraçar, não pode beijar, não é o beijar na boca, é o beijar no rosto. Prof. Ronaldo

... hoje em dia há uma defesa que o homem participe muito, que seja ativo na educação dessas crianças, que a figura de um pai, de um professor até de um responsável, isso é muito importante, não podemos ficar presos no passado em um momento em que essas crianças não tinham apoio dessas desse gênero... do gênero masculino. Prof. Zion

Neste sentido, o pai ser integrado nesse processo de desenvolvimento da criança, de participar da reunião, de contribuir com aquilo que ele sabe, com as vivências, com as histórias, eu acho que é um papel a ser exercido, falando nisso, é uma criança que vai ter um professor homem, um pai participativo junto à mãe, com certeza ela vai ser mais assim... vai delegar as tarefas, quando ela for ter os filhos dela, vai distribuir essas tarefas, não limitar, tipo... “isso é mulher e isso é homem”, e também, até nas brincadeiras, pois tem muito assim, homem não brinca de boneca, não pode cozinhar, menina não pode brincar de carrinho, então eu acho que no momento das brincadeiras, é um momento de reflexão também. Prof. Zion

	<p>assim que você entende que você tem esse papel na sociedade, que a figura masculina é necessária dentro das escolas e que é mais uma questão cultural. Prof. Zion</p>
<p>Indicador 8: VALIDAÇÃO E ESTÁGIO COMPROBATÓRIO COMO MEIOS DE SE ESTABELEECER COMO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>Só que eu não sabia das minhas potências, e ainda mais com uma coordenadora falando que eu era péssimo... Prof. Zion</p> <p>Eu falei isso para minha diretora, falei para minha coordenadora: “olha, para evitar”, e elas falaram assim: “não, porque se esbarrar numa questão legal, vão pegar na questão do abuso né, então se ele falou para você não fazer e você fez, então querendo ou não a sociedade vai tratar diferente um homem de uma mulher, nessa questão referente ao abuso”. Eu falei assim: “só que é mesma coisa de você já tá sinalizando, né, que todo mundo que tá aqui...” ainda falei para ela: “olha, porque eram bastante pessoas... não eram bastante, eram sete, eram dois professores mais cinco educadores”, e eu falei assim: “olha para cara de todo mundo aqui, pessoas que saem de casa, fazem um excelente trabalho, tudo o que fazem são ótimos, se você falar uma coisa dessa” né, tipo assim, é muito horrível, porque você já vem carimbado, você não pode porque pode acontecer isso, e as mulheres abusadoras, não existem? Então, é muita [inaudível] fala assim: “se você fizer eu não tenho como te resguardar, então eu estou falando porque eu gosto de você, pelo seu bem”. Prof. Zion</p> <p>Então, sabe o que ela (a coordenadora) chegou a fazer? Ela falou... ela foi lá e refez, para ver se as crianças estavam realmente naquela hipótese de escrita. Prof. Zion</p> <p>Inclusive, ela fez errado! Ela silabou todas as palavras ajudando a criança, ela tirou a criança da sala de aula para fazer uma sondagem no refeitório, um lugar tranquilo... e o professor tem isso no dia-</p>

a-dia? Ele está no meio da muvuca, da bagunça, das crianças com problemas, com disputa de brinquedo, então você... é muito sobre isso, eu acho desleal sabe... Prof. Zion

... que eu não tinha capacidade, ela comprovou que sim, e ainda assim, quando ela foi fazer, era numa situação toda facilitada né, e é lógico que daria tudo certo. Prof. Zion

E a minha coordenadora pedagógica, ela não botava fé no meu trabalho, ela não acreditava que realmente eu conseguiria auxiliar a criança, tipo, homem não consegue ajudar a criança na higiene, em uma orientação e até mesmo na questão pedagógica! Prof. Zion

... ela não assistia às aulas de outros professores, ela ficava na minha sala, ela ia me ensinar o óbvio, aquilo que eu já sabia, ela fazia muita pressão em cima de mim. Prof. Zion

Quando eu trouxe alguns resultados... que eu comecei a dar aula, principalmente em relação ao processo de alfabetização que a gente faz lá as tabelas... se está pré-silábico, se está valor sonoro, ela contestava, ela falava assim: “você tem certeza professor que fez direito?”. Prof. Zion

Eu era vigiado pela secretária da escola a pedido da coordenadora sabe, eles confiavam no que convinha, mas o que não convinha ficavam em cima. Ela passava cada detalhe, se as crianças tinham arranhando o dedo, machucado, caído, se comeram ou não, se tinha comida, se o pai tinha conversado comigo, quem era, isso foi horrível, isso foi muito ruim. Prof. Zion

Primeiro ano foi esta coordenadora junto à secretária que dificultaram bastante a minha vida, a diretora foi mais imparcial,

mas a corda arreventa do lado mais fraco. Na segunda escola foi perfeito, não tive problema com ninguém, nem com pai, nem com o diretor, nem com a coordenadora, as mães me adoravam. Lógico que o primeiro mês foi difícil, mas depois já viram o jeito que eu lido com as crianças. Prof. Zion

... até eles mesmo dão esse apoio para mim, em questão, em relação de alguns pais que estão questionando né: “um homem lá na Educação Infantil, mas como que vai fazer para criança ir ao banheiro, como que vai (representação da fala de pais) (quebra de fala). Prof Carlos

Uma resistência de aceitar o homem, eles (a gestão) achavam que homem não tinha que estar trabalhando com criança pequena... Prof. Carlos

O receio deles, eu acho que é o falar das pessoas de fora, o julgamento das pessoas de fora, e não eles estarem acompanhando o trabalho. E depois que eles começaram a acompanhar meu trabalho, agora está mais sossegado. Prof. Carlos

... só teve esse receio mesmo da gestão quando eu falei que queria uma sala de Educação Infantil, foi essa alegação que eles fizeram sobre a troca, “Ah! Mas você não pode levar a menina no banheiro, você presta atenção como você vai pegar as crianças” Prof. Carlos

A parte da gestão eu tenho bastante apoio, pois eles têm bastante confiança em meu trabalho, no que eu faço com as crianças, então o complicado é isso com os pais darem essa confiança para gente, mas é sempre só nos primeiros meses. Prof. Carlos

eu acho que hoje em dia com a minha postura eu ganhei assim muito prestígio. Prof Zion

Mas, hoje em dia, sim, eu sinto que eles gostam de mim, os pais gostam, sou uma referência com certeza... Prof Zion

... mas hoje, eu acho que eu tenho o meu espaço, há sim algum preconceito, algum pai que seja assim a primeira... o primeiro mês, os primeiros dias, ali no primeiro mês que ficam com o pé atrás, mas depois, a minha postura como profissional é muito aberta. Prof Zion

... eu conheço seu trabalho, eu queria, eu sei que você trabalha bem na Educação Infantil, estava torcendo para você mesmo chegar e pegar a sala do meu filho”. Prof. Carlos

Até quando eu peguei essa sala do pré 1 esse ano, teve mãe que falou assim, “ah, eu estava torcendo para você dar aula para o meu filho”... Prof. Carlos

... mas o que acontece é que é assim mesmo. Eu acho interessante que você tem o apoio depois desses pais, como aconteceu com essa mãe, ela viu que estava ali para ensinar, não estou para brincar com ninguém. Prof. Ronaldo

Agora acontece o contrário, esse ano eu acabei de receber duas alunas que as mães queriam que fossem minhas alunas, nossa eu acho que eu já consegui ter o meu espaço, sabe, assim... que a pessoa ultrapassou essa barreira do preconceito, de caraminhola. Prof. Zion

Então, eu tenho bastante apoio dos pais, nesta parte atualmente. Prof. Carlos

“realmente, você faz um grande trabalho”. Prof. Carlos

Quando entro no berçário, vou lá ajudar no almoço, vou ajudar na troca e isso não me fez sentir dificuldades, mas eu conquistei este espaço por meio disto, de conversa,

de verem que eu sou uma pessoa que estou ali para trabalhar e ajudar. Prof. Ronaldo

... “então, nós temos que rever isto, pode ser o maior homem que tenha, ter a voz mais grossa, mas é o trabalho em si que será visto”.

Ele: “concordo, com o tempo eu fui vendo isto”. E até disse: “nossa, as crianças têm uma paixão por você, você conquista as crianças”. Prof. Carlos

... logo ela passou a me conhecer melhor, e continuei tocando a carreira. Prof. Ronaldo

Com o diretor, nem com a coordenadora, as mães me adoravam. Lógico que o primeiro mês foi difícil, mas depois já viram o jeito que eu lido com as crianças. Prof. Zion

Olha, como falei para você, aqui nessa parte eu não tive tanta dificuldade, pois como estava essa transição do Estado para o Município na época em que entrei, portanto, já era uma equipe única, eu já estava acostumado mesmo. Prof. Carlos

... quando eu vim para a Educação Infantil eu já tinha um trabalho realizado não Ensino Fundamental, e isso trouxe vantagem para pré-escola. É óbvio que tiveram que observar como seria a minha postura dentro de um segmento que é diferente de trabalhar no Ensino Fundamental e ainda como professor de área (especialista) e vir para a Educação Infantil. Eu vejo que tive muito apoio das minhas coordenadoras. Prof. Ronaldo

... tinham pais que não sabiam, aí eles: “mas, um homem dando aula?”, “meu filho falou que é um homem dando aula, que legal!”, chegavam elogiando... Até a parte dos colegas, assim, eu não tive esse receio, sabe.

Quando eu fui para Educação Infantil, já era uma rede única, não teve essa parte de separação... então, a gente veio da municipalização, não teve isso de: “você está indo agora para Educação Infantil”. Prof. Carlos

... já não ter esse olhar ressabiado (desconfiado) dos pais, por você ser homem e estar na Educação Infantil e até mesmo por parte de alguns gestores, não tenho esse problema atualmente, porque já faz anos que eu estou com os mesmos gestores, então eles já conhecem o meu trabalho, mas tem gestores que ainda têm dificuldades de estar dando autonomia para gente na Educação Infantil para realização destas atividades. Prof. Carlos

Eles (os professores homens) têm que passar por esse estágio, têm que passar por esse crivo. Alguns, dependendo do local, eles conseguem se adequar muito mais rápido do que outros... Prof. Carlos

Sabe, era muito assim, eu tinha que ficar me validando, eu fiquei tão exausto que eu quis sair... Prof. Zion

A desvantagem que a gente tem é esse receio que vem da comunidade, eles não entregam a total confiança para gente de início, a gente tem que lutar e conquistar essa confiança da comunidade. Prof. Carlos

Eu conversei com ela primeiro, com a coordenadora, que ela não me validava, que não acreditava em meu trabalho, que tudo era muito complexo, e eu achava, de fato ser professor era muito difícil, nada fácil, e eu não conseguia reconhecer o meu valor, porque era o meu primeiro ano, então tive vontade de desistir. Prof. Zion

Mas assim, a gente tem que ficar validando mais para a escola, porque eu acho que os pais acham que a gente é potente, sim! Prof. Zion

... então, acho que é mais difícil dentro da equipe gestora e entre os professores também, mas eu acho que os professores ainda assim com o tempo eles dão o braço a torcer e vê que você é um bom profissional, mas a equipe gestora nem sempre. Prof Zion

Na Educação Infantil e até mesmo no (Ensino) fundamental tem isso né, o professor homem passa por esse crivo de avaliação, para ver qual comportamento, até todos os pais aceitarem, até a comunidade aceitar. Então acho que eu não vejo só na Educação Infantil, isso daí eu passei até mesmo no (Ensino) fundamental, né!

Quando você vai trabalhar com crianças de 7 anos, que agora são seis, que são crianças pequenas, você tem ainda esse enfrentamento, porque é a alegação de ser homem, ele é todo desengonçado, ele fala grosso, o tamanho dele e as crianças são pequeninhas. Prof. Carlos

... eles (a família) não aceitavam professor homem estar trabalhando. Prof. Carlos

Você sabe como é cabeça de mãe, elas se preocupam demais né com algumas coisas que não há necessidade e deixam a desejar em outras... Prof Zion

... eu vivenciei preconceito em uma escola de zona rural, onde as famílias daquela comunidade eram famílias evangélicas... Prof. Carlos

... a família foi à prefeitura falar que “não era para me mandar para lá, que professor homem não servia para trabalhar” Prof. Carlos

Depois teve também um episódio com uma mãe que pediu para transferir a criança de sala. Prof. Zion

O desafio continua sendo preconceito de um ou outro pai, eu acho que diminuiu por eu saber lidar, de me posicionar, de já saber contornar algumas situações e já tirar da cabeça algumas ideias pré-estabelecidas... Prof. Zion

mas pai perguntando para mim, igual em uma aula Educação Física, porque que eu não usava calça ao invés de ser uma bermuda até o joelho, pois as crianças iriam ver os pelos da minha perna... que elas (crianças) iriam estar expostas a isso. Prof. Zion

Agora dos próximos anos, sempre tem aquele pai que chega... são mais as mulheres, preconceito são, geralmente, as mulheres...

“Você que é um professor?” (alusão a pergunta de mães)

“Sim, sou eu o professor” (resposta do professor Zion)

“Mas você quis?” (alusão a pergunta da mãe)

São umas perguntas assim muito... (quebra de fala) Prof Zion

Igual ao ano passado, tinha mais um professor na minha escola, e aconteceu algo horrível com ele, não seria o caso contar em relação a essa questão preconceituosa. Preconceito mesmo! Ele chegou a sair da escola. Prof. Zion

... é aquele carinho, às vezes temos que tomar cuidado até com essas questões de carinho... Prof. Ronaldo

Então, eu não sei você, mas eu já chego tenso na escola sempre, eu sempre acho que vai acontecer alguma coisa Prof. Zion

... porque não só na escola, mas em outros ambientes em que já trabalhei você percebe que a sociedade é machista, e que você vai perder amizade, vai perder prestígio no trabalho, com certeza, com toda certeza, infelizmente. Prof. Zion

que a princípio eles vêm com essas barreiras, tipo professor homem, porque na educação infantil não é só educar, é cuidar também. Prof. Zion

A gente vê que não evoluiu, não teve essa evolução, quando falam “um professor homem no berçário” Prof. Carlos

o professor gera estranheza, tem alguma coisa errada, “o que esse cara está fazendo aí?” ... Prof. Zion

... encontrei resistência da comunidade por um bom tempo. Prof. Carlos

... que você tem que provar que sabe, por exemplo, no acolhimento, você vai saber conversar com a criança, propiciar ali um ambiente agradável, tentar ouvi-la para entender quais são as dificuldades de adaptação. Eu acho que já começa por aí, de muitos pais acharem que você não irá conseguir, que você não será capaz, até coordenadores, professoras e diretores a começar por essa questão do cuidar. Prof. Zion

Na primeira escola foi essa estranheza, é estranheza. Prof. Zion

“Ah... eu tiro...” mas, depois ele veio conversar comigo. “Não é um preconceito em si, eu vejo por mim que eu sou um homem e não vejo um homem trabalhando com criança”. Prof. Carlos

Ele (o Secretário de Educação) falava assim: “Eu não vejo um homem barbado, forte lá (trabalhando) com os pequeninhos”. Prof. Carlos

Nessa briga, cordialmente meio contragosto, ele me colocou numa sala de primeira série. Prof. Carlos

... essa fala dele abriu um precedente horrível, enorme para certificar assim:

então realmente homem é quem pode ser um potencial abusador, não pode ser um cuidador, além de professor... Prof. Zion

... e elas (funcionárias da Secretária de Educação) vieram primeiro, antes disso, elas (funcionárias da Secretária de Educação) vieram na escola... documentaram tudo, só que quando era a minha fala eles não queriam colocar no documento, por exemplo, a escola que eu dava aula era afastada, eu abria a escola e fechava a escola, a chave ficava comigo, fazia de tudo, e eles não apareciam lá, pois era longe, e eu falei assim: “mas, vocês vêm aqui só para cobrar, mas na hora de eu ajudar eu sirvo, mas na hora de acreditar no meu trabalho não!” Elas não queriam documentar esses detalhes... Prof. Zion

... “olha, realmente eu tinha que mudar tudo meu pensamento, eu achava que o homem” (quebra da fala) ... eles acham que o homem é muito desengonçado, pelo tamanho nosso, pela (nossa) fala.

Ele falou assim: “eu não vejo o homem trabalhando com criança pequena”. Por isso, essa foi a resistência dele. Ele falou: “eu vi mulher trabalhando na Educação Infantil, nunca vi homem. Eu tirei por base de mim, e não pelo seu trabalho”.

Mas, depois que ele acompanhou um ano o meu trabalho, aí ele já mudou toda a linha de pensamento, ele viu que não é assim. Prof. Carlos

Eu não sei se caberia falar sobre isso, mas a gente vê desde cima, lá da Secretaria da Educação. O Secretário, que no caso é o Joãozinho, o ano passado lançou uma circular, não estava escrito que estava proibindo, mas estava desencorajando que os professores, educadores e quem desse suporte fosse homem... esqueci as outras siglas, mas que não era para levar criança no banheiro da Educação Infantil. Prof. Zion

	<p>A desvantagem é você lidar com preconceito, por esse lado, tem que ficar se validando, você ... (quebra de fala) essa questão de você mostrar serviço, mostrar trabalho né. Você falou no comprovatório né, então seria isso, lidar com preconceito, mas eu não enxergo como uma desvantagem, e sim como uma coisa a ser esperada sabe? Prof. Zion</p> <p>Essa total autonomia de realizar seu trabalho sem a desconfiança do que está próximo a você, começando ali pela gestão e depois até mesmo da comunidade. Prof. Carlos</p> <p>Não fiquem lá supervisionando, fiquem sondando para ver como que você está trabalhando com a criança, como que você está tratando a criança... Prof. Carlos</p>
<p>Indicador 9: VALORIZAÇÃO E DESVALORIZAÇÃO: FACE DA MESMA MOEDA</p>	<p>O primeiro momento foi uma questão de eu mesmo entender, querer, porque eu percebi já o preconceito entre “a gente mesmo”, entre os próprios alunos da Universidade de fazer o curso de Pedagogia com outros objetivos. Prof. Zion</p> <p>E no começo eu pensava “tudo menos Educação Infantil”. “Eu não quero Educação Infantil”, eu mesmo tinha um pouco de preconceito, que a gente sabe disso, sempre existiu, então por não saber lidar com isso, me impor, eu achava que seria melhor desistir dessa área, por sempre está tendo que ser validado, as pessoas já iriam ficar com receio. E, esse ingresso na Educação Infantil, sempre foi um processo bem interessante. Prof. Zion</p> <p>...como que era feito um estudo prático de um determinado assunto, geralmente escolheram ensino por investigação, alfabetização científica, todos esses temas que mais apareceram, e os dados só partiam do Ensino Fundamental para cima, e quando eu falei da Educação</p>

Infantil, “gente, ninguém falou da Educação Infantil? ”, assim, não foi relevante... Prof. Zion

Eu acho que as pessoas não entendem, eu acho que isso até ajuda a aumentar o preconceito né... Prof. Zion

... mas como eu trabalho com outros professores de Química, Física, Biologia, eles não entendem, nem sequer cita a Educação Infantil dentro dos apontamentos deles. A gente fez uma rodada de trabalhos, que era... Prof. Zion

... a pergunta entre amigos que não são da área de Pedagogia, “por que você quis fazer Pedagogia? Para ser professor? ” Como se fosse algo que, “não tem nada para fazer, vou fazer Pedagogia” Prof. Zion

Como eu disse, até mesmo em meu Mestrado, quem não é da área de Humanas, não tem a mínima noção do que é Educação Infantil. Eu apresento os trabalhos para eles ficam “eu não sabia que era tudo isso! Eu não sabia que era assim! ”. Parece uma coisa muito solta, parece que não regulamentação, que não tem tarefas a cumprir, metas a serem alcançadas (sobre a visão que os colegas de Mestrado do professor Zion têm da Educação Infantil). Prof. Zion

Acho que isso é ter um pouco do reconhecimento da Educação Infantil, antes eles chegavam e impunham, mas agora não, agora eles (sistema educacional da cidade) escutam mais um profissional de Educação Infantil. Eles (sistema educacional da cidade) mesmo falam: “são vocês que estão com as crianças dentro da sala, vocês acompanham melhor as crianças. A gente (sistema educacional da cidade) não pode falar para vocês o que é melhor para fazer com as crianças (da sala de aula) de vocês. Prof. Carlos

Agora, já teve essa mudança: Olha, vi uma ideia em outro município o que vocês acham? Vamos tentar fazer? Querem modificar alguma coisa?”. Prof. Carlos

... mas eu não vejo eles propagarem a importância do trabalho na Educação Infantil. Prof. Carlos

Eu acho que era a forma do sistema que desvinculava a importância da Educação Infantil, até isso acho que ajudou um pouco da desvalorização do trabalho da Educação Infantil. Prof. Carlos

Na conversa eu acho que é o próprio sistema, desde lá de cima, do MEC, eles desenvolver um trabalho ampliado divulgando essa valorização, esse desempenho da Educação Infantil. Prof. Carlos

Quando vai falar de Educação Infantil, você vê que são poucas coisas que eles divulgam, eles não dão tanta ênfase como fazem com a alfabetização e da leitura. Prof. Carlos

... a meu ver eu acho que é o próprio Governo mesmo, o Governo Federal teria que estar fazendo essa campanha, e atribuindo aos Estados e Municípios e cobrando-os essa ampla divulgação sobre a importância da Educação Infantil. Prof. Carlos

Até mesmo essa questão do salário que aqui nós não temos essa diferenciação de salário, a Educação Infantil e o Fundamental 1 possuem o mesmo patamar de salário, então já é uma valorização dos professores de Educação Infantil, assim... já ajuda. Prof. Carlos

Pois, aqui na cidade X, posso pegar como exemplo pelo seguinte, os professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental 1 é a mais nova então eles Educação infantil e ensino fundamental 1

ganham o mesmo, mas o (Ensino Fundamental 2 não, são os especialistas Geografia, História... aí, é diferente, não faz sentido, já na cidade Y, onde eu sou concursado, o professor de Educação Infantil ganha menos, pois trabalha menos, a carga horária de 4 horas, mas os especialistas ganham mais também. Qual que é a diferença de uma graduação de História para uma graduação de Pedagogia? Eles estão no mesmo nível... Prof. Carlos

Outra questão que eu acho que traria essa visão mais profissional é a classe (professorado) se unir mais... Prof. Carlos

Mas, eu acredito que essas lutas, a luta do professor, da equipe, da escola, dos pais e depois uma camada ainda maior da sociedade em geral... Prof. Carlos

... todo mundo tem que abordar, tem que falar, porque não é minha luta, não é o meu direito de exercer a profissão, é o direito das crianças conviver com a figura masculina. Prof. Zion

... eu tive lugar de fala dentro da escola, mas a gente também cansa, porque é muito difícil... Prof. Zion

... não estão valorizando nem o professor do berçário". Prof. Carlos

... porque, você sabe que há muita confusão do que é Educação Infantil. Prof. Zion

o pai omissos e, pai e a mãe omissos, não entendem o nosso trabalho, pensa que a gente vai ficar ali sentado. Prof. Zion

... mas as famílias, eu acredito, que elas estão estagnadas, elas continuam com a cabeça no tradicional, elas não conseguem enxergar a escola conforme ela é, essa escola moderna, digamos assim. Prof. Zion

Tem muitas coisas que devem ser feitas, mas se fosse para resolver tudo o que acontece dentro de uma escola de Educação Infantil não faz parte da sociedade, é algo isolado, os pais não sabem o que acontecem dentro da escola, a sociedade não sabe, não entende e por isso não valoriza. Prof. Zion

... eles acham que o meu trabalho é estar lá para divertir as crianças, que não tem seriedade na questão do processo de aprendizagem. E temos metas duríssimas, temos muitas metas, temos as sondagens e os relatórios. Tanto que o PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas tem as metas “quais serão as prioridades daquele ano”, então assim, eu acho que só a comunidade escolar entende. Prof. Zion

Não enxergam, nem a sociedade enxerga, nem os pais enxergam, o governo não mesmo, os gestores dos municípios, os governadores não enxergam, nem a população. Prof. Zion

É o que eu vejo, a sociedade ainda pensa que a criança vai lá, faz somente atividades recreativas, não tem aprendizagem, que você está lá só para brincar, divertir as crianças, para que os pais possam trabalhar. Prof. Zion

... que a comunidade não enxerga a importância da Educação Infantil em si. Prof. Carlos

... eles não valorizam a Educação Infantil, eles acham que é só para criança estar lá e pronto! Prof. Carlos

... a sociedade não dá o devido valor ao desenvolvimento da Educação Infantil. Ela (a sociedade) acha que lá (a escola) é só para a gente cuidar. Prof. Carlos

	<p>... eles (a família) fazem essa confusão com a creche, com o berçário que tem o cuidador... Prof. Carlos</p>
<p>Indicador 10: PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>Se eu continuo fazendo aquela questão de ser a “tia” ou “tio”, pois ser a “tia” ou “tio” não é ser profissional da educação... Prof. Ronaldo</p> <p>Eu creio que isso não envolve somente o professor, mas também a professora, é se posicionarem. Desde antes de me tornar coordenador, eu já vinha falando sobre, colocando “o dedo nesta ferida”, sobre a profissionalização do Magistério. Prof. Ronaldo</p> <p>A partir do momento que você não seja considerado mais “tio” ou “tia”, e sim um professor, você é um profissional da educação, isso nós temos que sempre estar afirmando, “eu sou um profissional de educação” e além de ser profissional eu sou um especialista em educação. Quando o professor se apropriar disso... não podemos deixar qualquer um falar de educação a não ser um profissional de educação é isso que falta. Prof. Ronaldo</p> <p>É bem isso mesmo, o reconhecimento que ali (na escola) você é o profissional, mas não só pela criança até mesmo pela família... Prof. Carlos</p> <p>... ela vai entender que você é o professor, você é um profissional ali dentro. Prof. Carlos</p> <p>E eu sempre coloquei a questão de ser professor e não tio, acaba que no dia-a-dia as crianças chamam “tio Ronaldo”, mas eles sabem que eu sou professor e a família também sabe que eu sou o professor. É uma coisa que tanto nós homens quanto as mulheres, temos que sempre estar colocando isso que na pré-escola somos professores. Prof. Ronaldo</p>

Vemos que tem muitos professores... (quebra de fala) tem até a Formosinho (Júlia Oliveira Formosinho) que fala sobre a questão das aulinhas, eu trago para nós aqui como o professorzinho e a professorinha, quando nos colocamos no diminutivo nós estamos diminuindo essa questão profissional. Prof. Ronaldo

... mas, para que o professor possa fazer essas intervenções, ele tem que ter formação, eu acho que a formação da graduação é importante, depois a formação continuada, pois a graduação é um curso muito geral... depois, se aperfeiçoando, é um processo contínuo. Prof. Zion

Eu me encanto com todos os cursos que eu faço, pois trazem coisas novas e coisas práticas para que você consiga se profissionalizar, ser bom aquilo. Prof. Zion

Eu acho que o movimento que está acontecendo é a necessidade de ter a graduação como pedagogo... Prof. Zion

... às vezes o professor se perde muito na argumentação quando ele vai falar com os pais, então ele acaba falando coisas do senso comum, achismo e isso descredibiliza muito. Prof. Zion

Acredito que isso é bom, já é um ponto de partida muito bom, pois esse profissional estará melhor preparado, ele terá contemplado todas as áreas que ele precisa ter entendimento para desenvolver com as crianças... Prof. Zion

... pois aproxima quem é da Educação Infantil vai absorvendo o universo da pós-graduação, quem é da pós-graduação vai absorvendo o universo da Educação Infantil. Prof. Zion

... a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) afirma que a criança

tem o direito de conviver, então é de conviver com todos, de conviver com homem, com professor, com professora, com todos, porque a gente vai segmentar? Prof. Zion

Outra questão é fazermos valer o que já existe na Lei, a BNCC está dizendo escancarado o que tem que ser proporcionado para as crianças, ... trazendo para os pais, expondo para eles que as crianças são sujeitas de Direitos e, esses Direitos têm que ser contemplados, não há uma possibilidade de talvez serem contemplados. Prof. Zion

E como você falou, onde está escrito que você não pode trocar a criança, não tem nada assim, primeiro a gente tem que se fundamentar na lei, né? A gente passou por um processo seletivo, nós passamos em concurso público, e no edital está o que pode e o que não pode, se não pudesse homem, eles colocariam. Então, se você está apto é para fazer tudo, não é para você fazer parcialmente as coisas. Prof. Zion

... mas tem uma forma? Não tem uma forma, é você expondo o seu trabalho para eles, eu vejo dessa forma. Prof. Carlos

Achei necessário fazer uma reunião de pais, conversei com eles, falei que é diferente mesmo, que não acontece muito em ter professores homens, mas que era muito importante a figura masculina... Prof. Zion

... Eles começam a ver os trabalhos, os vídeos e tudo que você faz, e o pai vê que ali tem uma intenção pedagógica, não é uma mera brincadeira... Prof. Zion

Outra coisa que falei da outra vez, que traz muito esse senso de profissionalismo, é você apresentar o seu trabalho, nas reuniões de pais, junto às crianças e falar sobre a sua intenção pedagógica, o porquê

	<p>foi desenvolvido daquela forma. Prof. Zion</p> <p>até tento trazer para os pais na reunião o processo de documentação, o que é a educação infantil e sua importância. Prof. Zion</p> <p>Eu acho que alguns meios seriam, reunião de pais, mostras culturais com os trabalhos das crianças, parceria das escolas com instituições de Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação). Prof. Zion</p>
--	--

APÊNDICE E – PRODUTO TÉCNICO

PROPOSTA FORMATIVA: GÊNERO E SEXUALIDADE, TEMA PARA EDUCAÇÃO?

INTRODUÇÃO

Somos sujeitos em plena (re)construção, somos seres sociais, e nosso desenvolvimento está diretamente ligado à socialização.

Para tanto, precisa-se entender que o ser humano se constitui a partir de características diversas, como, raça, gênero, classe social, sexualidade, religião, ou seja, uma intersecção entre tantas diferenças que formam a estrutura de desigualdade na qual vivemos (Akotirene, 2020).

Ao trazer Gênero e Sexualidade como tema gerador deste projeto de formação, sob à luz da interseccionalidade, entende-se que os sujeitos, a partir desta estrutura que os oprime (ou não), vivenciarão seu gênero e sua sexualidade de diferentes formas.

Para isso, fixa-se a pergunta: “o homem e a mulher vivenciam e experienciam seu gênero e/ou sua sexualidade da mesma forma? Ou melhor, um homem branco e um homem negro vivenciam seu gênero e sua sexualidade da mesma forma?

Este é o exercício que será proposto: neste caso pode-se pensar em outros questionamentos entrelaçando raça, gênero, classe social, idade e assim por diante.

E por que a escola?

Muitos estudos nas áreas da Educação têm corroborado a compreensão de que temas ligados à sexualidade e às relações de gênero não têm conseguido espaço para discussão nas formações de professores, pouco se é falado e pouco se é discutido (Carvalho, 2011; Lopes, 2011).

Nesse sentido, as crianças são percebidas pela sociedade como seres sem sexualidade, como se fossem seres divinos! (Lopes, 2011).

Quanto aos professores, pode-se destacar que há relação entre a docência e o gênero, preferencialmente, o gênero feminino (Arce, 2001), e a relação com a sexualidade divide-se a partir dos estereótipos imbricados na construção do ser homem e ser mulher (Jaeger; Jacques, 2017). Com isso, “tal representação reforça a noção que coloca os homens como impróprios para cuidar de crianças pequenas. No outro extremo dessa polarização, as mulheres são posicionadas como seres assexuados e puros, e, portanto, ideais para essa profissão” (Jaeger; Jacques, 2017, p. 557).

Portanto, é a partir deste bojo de pensamento reflexivo e provocativo que se estrutura esta proposta formativa.

JUSTIFICATIVA

A partir da pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado intitulada “Quem são os professores da educação infantil? Significações de professores sobre as relações de trabalho e gênero”, nasce a proposta formativa “Gênero e sexualidade, tema para educação?”, pois encontrou-se a necessidade de formação nessa área. Isso é corroborado pelas falas dos professores que compuseram a produção de dados dessa pesquisa, pois trouxeram a inspiração necessária a esta formação.

Essa proposta visa formar e proporcionar um possível letramento em relação às questões de gênero e sexualidade aos docentes. Reitero a palavra ‘possível’, pois a sociedade constantemente se desenvolve a partir das transformações sociais que ocorre e por este motivo esta formação sempre estará em um processo dialético de reconstrução.

Contudo, para que as(os) educadoras(es) possam desenvolver um trabalho emancipador, que supere as contradições estabelecidas nas relações sociais construídas a partir do gênero e da sexualidade, precisam entender a construção histórica e social das questões de gênero e sexualidade, as relações de poder envolvidas nessas construções; os movimentos sociais de lutas pela igualdade de oportunidades para mulheres e homens; as mediações do patriarcado na constituição da sociedade como se conhece e vivencia: é nessa esteira de pensamento que se apresenta a proposta formativa.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Compreender as relações de gênero e de sexualidade dentro do ambiente escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conceituar o que é gênero e sexualidade.

Apreender sobre as diversas sexualidades.

Analisar como se dão as relações de gênero e sexualidade dentro da escola.

ESTRUTURA DA PROPOSTA FORMATIVA

A proposta formativa se estrutura da seguinte forma:

- **Público-alvo:** Professores da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio).

O público-alvo se concentra nos professores da Educação Básica, pois os temas gênero e sexualidade são temas transversais a todos os níveis e disciplinas na Educação Básica, como afirma os DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica) e PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica), e as problemáticas sobre a formação de professores e o trato destes temas em sala de aula são analisadas e discutidas recorrentemente por pesquisadores como Lopes (2011) e Carvalho (2011).

- **Quantidade de participantes:** 15 participantes (máximo).

Um número máximo de profissionais para que possa ser garantido o bom diálogo e a participação de todos.

- **Tempo de duração e horário da formação:**

Esta proposta formativa foi pensada em ser desenvolvida nos horários de Trabalho Docente Coletivo (TDC) ou no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), diferentes nomes dados às reuniões pedagógicas escolares, a depender da região em que a escola está situada. A duração, de forma geral, deve ser de 1h30min.

Estima-se que a duração total da formação seja de 7 encontros, sendo o último a culminância do projeto.

- **Materiais utilizados:**

Quanto aos materiais utilizados, estes serão descritos em seus respectivos dias consoante ao tema. E em todos constarão ideias de materiais e também as alternativas de substituição ou adaptação como, por exemplo, substituir alguma ferramenta tecnológica por materiais físicos se caso a escola não tiver acesso a computadores ou no caso de professores que tenham dificuldade com uso da tecnologia.

1º dia: NOSSO CORPO, NOSSO LAR! DIFERENÇAS QUE (NÃO) NOS TORNAM HUMANOS!

Descrição do tema	O primeiro tema em conjunto com o segundo são temas introdutórios, e neste tema específico será trabalhado a conceitualização de gênero e sexualidade.
Objetivo do encontro formativo	Apreender os conceitos de gênero e sexualidade, avaliar o que o corpo docente sabe sobre estes temas.
Número de participantes sugerido	até 15 participantes
Material	papel, lápis ou caneta, computador, projetor, lousa branca, caixa de som.
Material adaptativo	Para a construção do boneco sugerido na formação: canetas, papel kraft, cartolina ou outro tipo de papel que consiga desenhar.
Logística da Formação	O primeiro tema do projeto formativo é compreender as questões relacionadas ao gênero, sexo e orientação sexual.

O primeiro movimento desta aula é a pergunta disparadora: Como me defino?

Partindo desta pergunta será proposto aos professores que escrevam em um papel como eles se definem em relação ao gênero, orientação sexual e sexo. Esta primeira atividade auxiliará a compreender o que os professores sabem sobre o tema proposto.

Após o compartilhamento dos professores sobre a pergunta disparadora, ressalta-se que o professor que não se sentir à vontade em compartilhar sobre sua descrição será respeitado em seu direito, será utilizada a imagem de um boneco para construir as explicações sobre gênero, sexo e orientação sexual.

Este boneco pode ser confeccionado de acordo com a disponibilidade de material que a escola possuir. Poderá ser feito em apresentação de *slide* e projetado em lousa branca, parede

ou tela interativa, ou desenhar o boneco em papel *kraft*, cartolina ou com o material que estiver disponível.

Para esta atividade, será utilizado o vídeo “a diferença entre sexo, gênero e orientação sexual” de autoria de Rita von Hunty para o canal “Azmina”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gnbGyX3IHJI>>.

Ao término do vídeo, em conjunto, os professores organizarão no boneco os locais que mais se assemelham ao gênero, orientação sexual e sexo, a imagem abaixo representa como deverá ficar a construção deste boneco.



Fonte: Página Transquestões (Facebook)

Para finalizar esse primeiro movimento, volta-se à roda de conversa para promover o debate acerca da pergunta disparadora: “Gênero e sexualidade podem ser fontes de desigualdade?”

2º dia: LGBTQIAPN+, O QUE SIGNIFICA ESSA SOPA DE LETRINHAS?

Descrição do tema	O segundo tema em conjunto com o primeiro são temas introdutórios, e neste tema específico será trabalhada a conceitualização de gênero e sexualidade.
Objetivo do encontro formativo	Conhecer e apreender os significados da sigla LGBTQIA+ .
Número de participantes sugerido	até 15 participantes

Material	Computador, projetor e caixa de som, ou televisão que tenha acesso a internet (caso da apresentação dos vídeos). O boneco confeccionado ou salvo no computador da aula anterior.
-----------------	--

Logística da Formação: Este segundo movimento começará por retomar os conceitos de gênero, sexo e orientação sexual.

Após a recapitulação destes conceitos, será abordado por meio de dois vídeos elaborados por Rita von Hunty o significado da sigla LGBTQIA+:

“Rita em 5 minutos: LGBTQIA+” disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=EREoc40JBr8>>.

“LGBTQIA+: parte II” disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=jl3BQD1KmlU>>.

Ao término da apresentação dos vídeos, será proposto aos professores completar o boneco da primeira aula, agora dividindo o que cada uma das letras representa, identificando as orientações sexuais e gêneros representados nas letras da sigla.

3º dia: AS VIOLÊNCIAS NOSSAS DE CADA DIA: PENSANDO AS VIOLÊNCIAS A PARTIR DOS CORPOS DISSIDENTES.

Descrição do tema	Neste tema será abordada a questão da violência de gênero e das violências vivenciadas por pessoas da comunidade LGBTQIA+, e como isto afeta diretamente estas pessoas.
Objetivo do encontro formativo	Analisar e interpretar os documentos disponibilizados, apreender sobre os tipos de violência.
Número de participantes sugerido	até 15 participantes

Material	computadores para a pesquisa dos documentos, papel e caneta para anotações das análises.
Material adaptativo	caso não se tenha computadores o suficiente ou internet na escola, o formador traz os documentos impressos para a análise.

Logística da Formação: Para o início desta aula, será lido o poema de Bertolt Brecht:

*Ah! Desgraçados!
 Um irmão é maltratado e vocês olham para o outro lado?
 Grita de dor o ferido e vocês ficam calados?
 A violência faz a ronda e escolhe a vítima,
 e vocês dizem: "a mim ela está poupando, vamos fingir que não estamos olhando".
 Mas que cidade?
 Que espécie de gente é essa?
 Quando campeia em uma cidade a injustiça, é necessário que alguém se levante.
 Não havendo quem se levante,
 é preferível que em um grande incêndio,
 toda cidade desapareça,
 antes que a noite desça.*

Concluída a leitura, será debatido na roda de conversa o que é violência e como ela se configura.

Em seguida, pedirá para que os docentes se dividam em pequenos grupos para fazerem análise de alguns documentos sobre dados de violência.

O primeiro documento é do fórum de segurança pública “Violência contra mulheres 2021” disponível em:

<<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>>

O segundo é o “Dossiê Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2022” publicado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). Disponível em:

<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>

O último é: “Dossiê denuncia 273 mortes e violências de pessoas lgbt em 2022”. Disponível em: <<https://observatoriomorteseviolenciaslgbtbrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/>>

Serão estabelecidos alguns critérios para a análise dos documentos e debate entre os grupos:

- Quais os tipos de violências mais comuns que afetam estes grupos sociais?
- Existe uma raça específica quanto ao alvo da violência?
- Quais os tipos de dados que os documentos trazem quanto à segurança destes grupos sociais? O Brasil é um país seguro?

Para finalizar este encontro, os grupos apresentarão os dados e as conclusões a que chegaram ao fazer este movimento de análise dos documentos.

4º dia: OS PAPÉIS DE GÊNERO E A ESCOLA.

Descrição do tema	O tema aqui proposto aborda a questão dos papéis de gênero e o papel da escola, qual é a responsabilidade da escola e dos educadores frente à construção dos papéis de gênero e a violência que acarreta estas construções.
Objetivo do encontro formativo	Revisitar o conceito de gênero abordado no 1º dia de formação, apreender sobre a construção dos papéis de gênero e como as escolas e educadores são mediadores neste processo.
Número de participantes sugerido	até 15 participantes
Material	Computador, projetor e caixa de som, ou, televisão que tenha acesso a internet (caso da apresentação dos vídeos), lápis e /ou canetas, papel.
Material adaptativo	Televisão com entrada HDMI e/ou USB, vídeo baixado previamente (caso a escola não disponibilize via internet), lousa e giz/ ou caneta de lousa.

Logística da Formação: Para início da aula, será compartilhado o seguinte vídeo, “alunos usam inteligência artificial para criar fotos de colegas nuas”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AaToAGJSH3A>>

Após este vídeo, os professores serão convocados a refletir e a escrever qual seria o papel dos educadores e da escola frente a este episódio de violência de gênero, tanto para a prevenção quanto para a remediação deste tipo de violência.

Como continuação, abre-se o espaço para a socialização das reflexões feitas pelos professores e a partir destes compartilhamentos, construir uma nuvem de palavras com as principais ideias surgidas neste momento. A nuvem de palavras pode ser feita no computador e projetada para todos verem, ou no caso de escola sem acesso à internet ou computadores, pode ser construída na lousa.

Para o último movimento da aula, utilizará outro vídeo para debate, vídeo este da professora Letícia Nascimento que se intitula “Relações de gênero, educação e o papel das escolas” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SPwacjwePDO>

Para finalização, a partir do vídeo assistido, construirá colaborativamente um *brainstorming* sobre os processos atitudinais que, como educadores, deve-se ter para criar um espaço escolar seguro para a construção de masculinidades e feminilidades dos alunos.

5º DIA: LGBTFOBIA E A ESCOLA

Descrição do tema	O tema aqui consiste em debater a lgbtfobia nos espaços escolares; neste sentido, debater sobre como os espaços escolares podem promover a violência e a exclusão de pessoas da comunidade LGBT+.
Objetivo do encontro formativo	Revisar o que é lgbtfobia e debater sobre a lgbtfobia nos espaços escolares.
Número de participantes sugerido	até 15 participantes
Material	Computador, projetor e caixa de som, ou televisão que tenha acesso a internet (caso da apresentação dos vídeos), lápis e /ou canetas, papel.

Material adaptativo	Televisão com entrada HDMI e/ou USB, vídeo baixado previamente (caso a escola não disponibilize via internet).
----------------------------	--

Logística da Formação: Para iniciar a conversa do dia, será feita uma análise a partir da revisão do conceito de Lgbtfobia. Começa-se perguntando aos integrantes o que eles lembram sobre Lgbtfobia e quais as consequências que ela traz a quem é afetado.

Após esta primeira discussão pautar-se-á a revisão a partir do vídeo “Vamos falar de Lgbtfobia?” disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nl68fbCiNiQ>>

Feita esta revisão, o próximo movimento é refletir e discutir com os professores sobre a lgbtfobia dentro das escolas. A pergunta disparadora é “Você já vivenciou ou presenciou cenas de lgbtfobia na escola?”.

Após esta primeira discussão, será ainda debatida a seguinte questão: “quais ações podemos fazer nas escolas que se enquadram em lgbtfobia?” É importante destacar aos professores que esta pergunta não tem a intenção de apontar ou julgar os professores, mas de fazer um exercício reflexivo sobre o cotidiano da prática docente e o quanto somos atravessados pela lgbtfobia.

Encerradas estas discussões, será projetado o vídeo do documentário “Depois da tempestade”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g_RAbnK61N8>

Finalizará com a escrita e o compartilhamento dos professores sobre a seguinte questão: “O que podemos fazer enquanto educadores para que o espaço escolar seja um espaço antilgbtfóbico?”

6º DIA: PARA INSPIRAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS SOBRE A TEMÁTICA GÊNERO E SEXUALIDADE.

Descrição do tema	O tema aqui consiste em apresentar algumas possibilidades de propostas pedagógicas sobre a temática gênero e sexualidade.
Objetivo do encontro formativo	Apresentar práticas exitosas sobre gênero e sexualidade.
Número de participantes sugerido	até 15 participantes

Material	Computador, projetor e caixa de som, ou televisão que tenha acesso a internet (caso da apresentação dos vídeos), lápis e /ou canetas, papel.
Material adaptativo	Televisão com entrada HDMI e/ou USB, vídeo baixado previamente (caso a escola não disponibilize de internet).

Logística da Formação: Para iniciar, partirá da reportagem “Projeto de geografia trata de gênero e sexualidade no espaço escolar”, disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/projeto-de-geografia-trata-de-genero-e-sexualidade-no-espaco-escolar/>

E o vídeo explicativo sobre o projeto, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NaXnQu00Yo4&t=3s>

Em seguida a essas explicações sobre o projeto, os professores serão divididos em trios e analisarão projetos criados por alunos das escolas públicas brasileiras que estão descritos no site do portal Lunetas com o título: “Igualdade de gênero na escola: 7 projetos criados por estudantes”, disponível em: <https://lunetas.com.br/igualdade-de-genero-na-escola-projetos-estudantes/>

Esta atividade consiste em cada trio escolher um dos projetos analisá-los e responder às seguintes perguntas:

Quais os prós e os contras do projeto analisado pelo trio?
O projeto analisado pode ser replicado em sua sala de aula?
Quais adaptações ou mudanças o projeto analisado precisa para que esteja de acordo com a realidade escolar que você vivencia?
Quais as disciplinas e professores podem agregar ao projeto tornando-o um projeto inter ou transdisciplinar?
Quais recursos são utilizados para a viabilização deste projeto?

Após esta atividade, as respostas serão compartilhadas e debatidas para uma síntese geral sendo esta o requisito ao desenvolvimento da última atividade do projeto formativo.

Para a última atividade, a proposta é formar trios para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que se relaciona ao tema gênero e sexualidade.

Para isso, sugere-se que os trios sejam constituídos por professores que sejam formados em distintas áreas do conhecimento para que, juntos e colaborativamente, possam trabalhar na proposta.

7º DIA: CULMINÂNCIA DO PROJETO

O último encontro do projeto formativo se dará em sua culminância, para isto segue-se algumas sugestões:

- Se possível, prepare um convite endereçado ao professor que participou da proposta o convidando para a culminância – os detalhes são importantes nestas horas.
- Prepare um ambiente receptivo e agradável aos professores que participaram do projeto formativo, disponibilize um café especial, uma recepção amigável e amorosa.
- Escolha um ambiente tranquilo e de fácil acesso a todos.

A culminância deste projeto parte da apresentação e do compartilhamento das propostas pedagógicas construídas pelos trios no último encontro.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021
ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, n 113 p. 167-184, jul.2001

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. **Masculinidades e docência na Educação Infantil**. Estudos Feministas, Florianópolis, v.25, n.2, p 545- 570, maio-agosto, 2017

LOPES, Luiz Paulo Moita. **Sexualidades em sala de aula: discursos, desejo e teoria queer**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011