

AMAURY LUCATTI SOUSA

NARRATIVAS DE MIM, DOS GÊNEROS E DA CIÊNCIA NA DOCÊNCIA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

UBERLÂNDIA  
2018

AMAURY LUCATTI SOUSA

NARRATIVAS DE MIM, DOS GÊNEROS E DA CIÊNCIA NA DOCÊNCIA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação  
Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática  
Orientadora: Profª. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

UBERLÂNDIA  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S725n      Sousa, Amaury Lucatti, 1978-  
2018      Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da  
educação infantil [recurso eletrônico] / Amaury Lucatti Sousa. - 2018.

Orientadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1355>  
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Professores. 3. Identidade de gênero. 4. Educação  
infantil. 5. Ciência. 6. Escrita. I. Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz,  
1965-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

AMAURY LUCATTI SOUSA

NARRATIVAS DE MIM, DOS GÊNEROS E DA CIÊNCIA NA DOCÊNCIA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação  
Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática  
Orientadora: Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

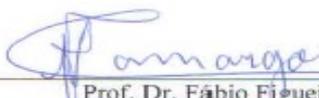
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Welson Barbosa Santos  
Universidade Federal de Goiás – UFG



Prof. Dr. Fábio Figueiredo Camargo  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia, 27 de agosto de 2018.

A Bábá mi Oxalá (meu pai Oxalá), senhor do meu ori (cabeça, mente), a Èṣù (Exu),  
senhor dos meus caminhos.

Ao companheiro e amigo, Ricardo Alves dos Santos, por todo seu incentivo e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, pelas discussões, liberdade, honestidade e clareza nos procedimentos necessários para o desenvolvimento deste trabalho.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gercina Santana Novais, pelo incentivo inicial para eu seguisse nesta longa jornada de me constituir pesquisador.

Ao meu tio, José Valdicí Lucatti (*In memoriam*), Prof<sup>º</sup>. Lucatti, figura que incentivou gerações de estudantes a nunca desistirem de seus estudos.

Ao meu Babalorixá, Renato de Oyá e Ògún, pelos seus ensinamentos do sagrado ancestral, por sua amizade e condução da minha vida espiritual.

Aos meus familiares e também aos meus amigos, pela amizade que se transformou em irmandade.

## **A ESTALAGEM DA RAZÃO**

A meio caminho entre a fé e a crítica está a estalagem da razão. A razão é a fé no que se pode compreender sem fé; mas é uma fé ainda, porque compreender envolve pressupor que há qualquer coisa compreensível.

(Fernando Pessoa)

## RESUMO

O presente trabalho tem a intenção de analisar e compreender o estranhamento observado em relação à figura do gênero masculino no magistério da educação infantil e seus desdobramentos. Baseando-se em referências bibliográficas revisitadas, bem como na autobiografia e na autoetnografia contidas nas narrativas daquilo que foi vivido pelo autor, busca-se refletir sobre o universo entrecruzado e particular pensado para os gêneros, suas concepções, prescrições e embates no campo da educação e, conseqüentemente, em outras esferas sociais. A forma como é consolidada a noção do que é adequado para cada um dos gêneros, e seus desdobramentos, é pensada sob o ponto de vista de autores pós-estruturalistas em paralelo com a noção materialista e naturalizante sobre os sexos, consolidada a partir da ciência biológica, sendo o discurso o instrumento utilizado para afirmar as diferenças e reforçá-las de forma constante ao longo do tempo. Os questionamentos trazidos para esta dissertação originam-se, assim nas causas e conseqüências de tal estranhamento, como forma de revelar como e por que ele ocorre.

**Palavras-chave:** Gêneros; Magistério da educação infantil; Ciência; Escrita de si.

## ABSTRACT

The present work intends to analyze and understand the strangeness observed in relation to male gender figure in children's education and its unfolding. Based on revisited bibliographical references, as well as on the autobiography and autoethnography contained in the narratives of experiences lived by the author, it aims to reflect on the intertwined universe and particular thought about genders and their conceptions, prescriptions and conflicts in the field of education and, consequently, in other social spheres. The way in which the notion of what is appropriate for each of the genders and their unfolding is consolidated, is thought from the point of view of poststructuralist authors in parallel with the materialistic and naturalizing notion about the sexes, consolidated from biological science, and the discourse is the instrument used to affirm the differences and reinforce them constantly over time. The questions brought to this dissertation stem, as well as the causes and consequences of such strangeness, as a way of revealing how and why it occurs.

**Keywords:** Genders; teaching in children's education; Science; writing about yourself.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução</b> .....	9
1.1	Situando a metodologia de estudo.....	23
1.2	A construção de si como forma de resistência.....	28
<b>2</b>	<b>Perspectivas femininas e masculinas do magistério na educação infantil</b> .....	34
2.1	A produção do alinhamento sexo-gênero.....	35
2.2	Considerações sobre a educação, a Pedagogia, o masculino e o feminino.....	40
2.3	Masculino, feminino e educação infantil.....	52
2.4	A questão dos gêneros na Ciência.....	62
<b>3</b>	<b>Memórias, narrativas e escritas de si/de mim</b> .....	65
3.1	Contextos de uma narrativa.....	69
<b>4</b>	<b>Considerações finais</b> .....	92
<b>5</b>	<b>Referências</b> .....	98

## 1 Introdução

A motivação para esta pesquisa foi a confirmação de um estranhamento que ocorre nas escolas de educação infantil, não de forma unânime, mas que, com frequência, pode ser observado. Tal estranhamento associa-se à presença da figura do indivíduo do sexo masculino<sup>1</sup> nas instituições escolares, seja como professor, seja como educador infantil<sup>2</sup>. Isso se apresenta como um tema e também como um problema que se abre para o debate sobre a masculinidade (de homens) nas instituições de educação infantil.

A pergunta sobre como chego ao problema de pesquisa tem sua resposta atrelada a um questionamento pessoal, no meu caso, sobre o modo como a minha presença, na condição de homem, em uma escola de educação infantil, provoca estranhamentos à equipe gestora, professoras, pais, mães, responsáveis pelas crianças e enfrentamentos entre mim e elas/es; mas também, provocou e provoca estranhamentos<sup>3</sup> em mim mesmo. Foi nesse movimento que passei a utilizar das minhas lembranças e memórias, para trazer à tona a presença do *masculino - homem* no magistério da educação infantil, suas implicações na história de um campo profissional, na história da ciência, nas formulações da ideia de gênero e no que ouvi/escutei de pessoas da comunidade escolar e da área da educação, às quais tive/tenho acesso em relação a esta presença. Trata-se, portanto, de um processo de volta sobre mim mesmo, sobre o campo da experiência formativa e dos contextos sociais, culturais e científicos entrelaçados na composição da presença masculina na educação infantil. O que podemos? O que nos é permitido? Mas, sobretudo, porque pensamos (elas e eu) como pensamos?

Os estranhamentos sentidos de forma direta por mim surgiram desde o meu ingresso na Faculdade de Educação, como estudante do Curso de Pedagogia, ambiente em que a presença masculina é muito pequena, e foram assinalados também no meu início de carreira no magistério da educação infantil no ano de 2010, ano em que atuei como educador infantil, e seguem até a presente data, em minha experiência enquanto professor e supervisor de escola da educação infantil.

---

<sup>1</sup> Ao nos referirmos ao masculino – homens –, na dissertação, estamos dizendo da possibilidade de alinhamento sexo biológico-gênero, dada inclusive a identificação assumida pelo autor da dissertação.

<sup>2</sup> Profissional que atua como apoio em tarefas pedagógicas e de cuidado com os alunos da educação infantil.

<sup>3</sup> Ao fazer uso da palavra estranhamento estou me referindo ao efeito provocado pela minha presença, lida como incomum e não esperada, na escola de educação infantil. Tal efeito revela o modo comum como a definição de gênero possibilita a apreensão de quem deve se ocupar do cuidado com as crianças pequenas.

A minha vivência na educação infantil, é então marcada pelos estranhamentos manifestos e os efeitos por eles provocados/vividos. Questionamentos foram sendo gerados em função daquilo que eu ouvia, ouço e observo nas escolas em que atuei e atuo. Há, portanto, ideias e olhares que rondam os corredores escolares. Olhares vigilantes constituindo o universo da educação escolar, articulados ao que é prescrito, sem ser dito explicitamente, pela comunidade escolar. Estes olhares são, sem dúvida, o de determinação e ordenação do que deve reger as escolas da educação infantil; são olhares que reagem à presença da figura masculina no magistério da educação infantil; olhares que são lançados pela maioria das pessoas que estão ou que adentram uma escola de educação infantil.

Entender a gênese destes olhares e sua constituição é também um dos objetivos deste trabalho, pois nos parece que se trata de algo criado e naturalizado ao longo do tempo. Eles se fazem presentes na história do magistério da educação infantil. Saber sobre eles se torna importante para quem se interessa pelos modos de pensar que perpassaram a produção da feminização do magistério e pelo modo como a divisão binária de gênero atua é elemento fundamental para a organização do trabalho, da sociedade. Para tanto, as histórias pessoais são fontes de apresentação e movimentação dinâmica social, cultural e política em uma sociedade que tem no gênero um dos seus motores de organização e funcionamento.

Será parte fundamental deste trabalho a narrativa de mim, da minha história na condição de profissional que atua na educação infantil, a ser feita para que reflitamos sobre as questões que circundam o universo da educação infantil. Seguiremos este caminho para narrar fatos que serão exemplos de uma forma de pensar sobre os gêneros masculino e feminino e a educação escolar, em particular, a educação infantil.

A minha história na educação infantil inicia-se após a conclusão de um curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2010. Ao adentrar no universo do trabalho de um educador Infantil, em uma escola municipal, na cidade de Uberlândia-MG, percebi, de imediato, que ali encontraria barreiras que diziam respeito aos universos masculino e feminino. Senti que estava implantada uma espécie de linha divisória, um muro que separa homens de mulheres. Uma linha/muro que revelava a implantação de certa mentalidade na Escola.

Logo que comecei a atuar como educador infantil, portanto, percebi os olhares e comentários a respeito da minha presença - um homem dentro de um universo majoritariamente feminino. Na escola, em que iniciei como educador infantil havia 08

(oito) salas de aulas da educação infantil, com a presença de 08 (oito) professoras regentes, 08 (oito) educadoras infantis e, pelo menos, 02 (duas) ou 03 (três) professoras especialistas (Educação Física, Ensino Religioso e Artes). Além destas 18 (dezoito) ou 19 (dezenove) mulheres, havia a gestão escolar, composta por mais 03 (três) mulheres, sem contar com aquelas que atuavam como agentes de serviços gerais (ASG).

Naquele ano (2010), a escolha da sala de aula em que iria atuar, parecia merecer atenção especial por parte da gestão escolar. A classe que estava sem profissional era composta de crianças de zero a cinco anos de idade. Mas chegou à escola um homem - Eu. Onde alocar aquele homem para atuar? Com quem, com quais crianças? Estas eram as inquietações expressas pela equipe gestora. O “fato inesperado”: um homem para atuar junto às crianças daquela faixa etária apareceu como nada convencional para um campo profissional que, historicamente, determinou a tarefa da educação e cuidado das crianças pequenas às mulheres.

A inquietação da equipe gestora daquela escola e o desconforto sentido por mim, é a narrativa inicial que tomou conta de mim e me lançou na busca dos sentidos e significados ali produzidos; sobre o estranhamento que causa a presença de um homem em uma sala de aula da educação infantil. A busca por conhecer como se produz e se reproduz o atravessamento de gênero na educação infantil foi motivada pelas incertezas geradas em mim - um homem que trabalha nesta etapa da educação, e, também pela busca do estranhamento, do seu lugar de produção, seus sentidos e significados.

Procurar pelo estranhamento a partir de minhas memórias e lembranças, para além de uma autobiografia, significou o esforço de refazimento de um percurso histórico com vistas à investigação sobre a educação infantil. Para o trabalho foi assumida a perspectiva de que nos fatos vividos, nas histórias narradas estão presentes as motivações coletivas ou individuais que ajudam a ler os modos de pensar, os gestos e comportamentos, a organização das instituições, especialmente, as educativas.

Assim, fui orientado a ir em busca da História da educação no Brasil, para encontrar nela indicativos da determinação de que caberia à mulher o trabalho no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

O processo de feminização do magistério, no Brasil, compõe a História da educação brasileira, sem dúvida alguma, houve um tempo em que o magistério das séries iniciais, no século XIX, era predominantemente masculino. Somente a partir do século XX é que o magistério das séries iniciais passa a ser composto, na sua grande maioria, por mulheres. Por quê? Somente pela contextualização histórica e política

tornou-se possível o meu entendimento da feminização do magistério. Ela fornece o entendimento e me conduziu à compreensão da dinâmica social responsável por mudar os sujeitos que deveriam atuar nas escolas com as crianças pequenas.

Pude compreender a feminização do magistério, como a mudança de um campo de atuação masculino para feminino ocorreu em todos os níveis da educação a partir do século XIX. Sobre esse fato, podem ser levantadas algumas hipóteses a partir de algumas autoras e autores que se debruçaram acerca dessa mudança.

Guacira Lopes Louro (2012) é uma das autoras que pensam sobre as questões relacionadas aos gêneros e à educação. Importante ressaltar que ela escreve sob uma perspectiva ampla, abarcando não só a questão da “doutrinação” dos corpos e mentes infantis, mas também dá uma ideia geral sobre a vida e a atuação dos outros indivíduos que vivem a realidade de uma escola, dentre eles, os/as professores/as:

Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres dentro e também fora da escola (uma vez que a instituição “diz” alguma coisa não apenas para quem está no seu interior, mas também para aqueles/las que dela não participam). (LOURO, 2012, p. 95)

Para demarcação do trabalho de pesquisa, a afirmação de Guacira Lopes Louro (2012) sobre o atravessamento de gênero na escola foi uma das premissas utilizadas. A historiadora propõe que “[...] a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. (LOURO, 2012, p. 93). Tomar a escola como instituição atravessada pelos gêneros permite pensar nos sujeitos determinados por ela e por outras instituições sociais como, por exemplo, a família, a tarefa de cuidar e educar as crianças pequenas. A partir dessa compreensão, a revisão bibliográfica realizada, buscou por autores/as que dialogassem ou dessem pistas sobre o entrelaçamento entre gênero e magistério. Os fatos históricos expostos a esse respeito se entrecruzam de forma a permitir pensar o que provocou a feminização do magistério na educação das crianças pequenas. Assim, fatores como as alterações no universo do trabalho no final do século XIX, com a intensificação do processo de industrialização e acentuação do modelo capitalista no Brasil, nos informam que, naquele momento, as oportunidades no mercado de trabalho ampliaram-se, e permitiram que funções e profissões fossem hierarquizadas como de maior ou menor valorização social e econômica. Louro (2012)

apresenta em sua leitura as fortes alterações no mercado de trabalho, o processo de urbanização e a condição de subalternidade na qual as mulheres ingressam, amplamente nesse mercado, algo que se expandiu e inferiorizou alguns/mas em detrimento de outros/as.

Louro (2012) nos informa que a instrução feminina voltada para o mercado de trabalho nos anos finais do século XIX foi sendo vinculada à educação, no sentido de conduzir as mulheres para a atuação na educação formal dentro das séries iniciais nas escolas. Ela relata que isto se passou por meio de uma analogia produzida de forma a não ser refutada, mas naturalizada, de modo a estabelecer uma amarra entre a noção de *cuidado* e a de *educação*; tarefas que a mãe e a professora, portanto as mulheres são colocadas a exercer sobre seus filhos/as e seus/as alunos/as nos anos iniciais da vida, na família e na escola. Tal pensamento acabou por impor a necessidade de professoras mulheres nas escolas de séries iniciais, o que será ponto importante para o processo da feminização da docência para esta etapa da educação escolar.

Louro (2012) relata que havia outro modelo de educação em período anterior ao século XIX no nosso país, o que ela assim descreve:

Também no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, “braço espiritual da colonização”, para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. As primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria daquelas que se organizam a partir de outras ordens religiosas) constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino, voltado para a formação de um católico exemplar. É importante notar que esse modelo de ensino permanece no país por um largo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII. (LOURO, 2012, p. 98).

Uma revisão bibliográfica, como a que foi feita acima, com base nas escritas de Louro (2012), faz-se necessária para a compreensão da feminização do magistério, portanto, comporão este trabalho duas formas de pesquisa, para que sejam delineados os fatos mais marcantes ocorridos no campo da educação infantil e das séries iniciais no que tange à questão dos gêneros e do magistério. Tratamos aqui do termo séries iniciais para dizer sobre as séries de 1º ao 5º ano, etapa inicial do que conhecemos hoje como ensino fundamental 1, que é regido pelos/as professores/as, regentes de turma com as formações/graduações em Magistério, Normal Superior ou Pedagogia.

Com tais formações os/as profissionais atuam nas etapas da educação infantil

que atende crianças de 0 a 5 anos de idade e nas referidas séries iniciais do ensino fundamental. O meu relato pessoal, descrito com a autobiografia, inicia-se nesta introdução e se desdobrará na terceira seção deste trabalho. Falar sobre a minha trajetória pessoal é relembrar de fatos vividos por mim e por outros/as com os/as quais tive contato ao longo dos anos no campo da educação.

Início recordando-me de como me senti ao principiar minha trajetória na educação infantil, como fui sendo conduzido e como fui me conduzindo ao longo do tempo dentro das escolas como educador, ora na educação infantil, ora no ensino fundamental I. Ao voltar-me para a questão da educação infantil, me recordo como foi a minha adaptação no ambiente escolar como um profissional que iniciaria a sua carreira. Relato a seguir parte da minha história para contextualizar e situar a problemática que se desdobra e se expõe nesta escrita.

O grupamento de crianças entre 03 a 04 anos, no caso o GIII<sup>4</sup>, parecia, ao olhar das gestoras da escola para a qual fui designado em meu primeiro emprego, o mais indicado para a minha alocação. Isso me chamou a atenção perguntei a mim mesmo: que explicação poderia apresentar, a equipe gestora, para definir que o meu trabalho seria com aquele grupamento de crianças? Por que não me alocavam nas turmas de berçário a GII? Nessa primeira escola<sup>5</sup>, fui designado como educador infantil em uma turma de GIII, no turno da tarde. Cabe informar que esta era uma turma de período integral, cuja atuação das professoras ocorria no turno matutino e no vespertino, a qual era de responsabilidade das educadoras<sup>6</sup>.

Assim, naquele mesmo ano em que iniciei na educação infantil (2010), fiquei intrigado com os fatos que citei no parágrafo anterior, pois percebi que a minha alocação em turmas de GIII, dizia respeito à minha condição de homem e de que naquela escola não me era permitido realizar algumas tarefas com as crianças pequenas como, por exemplo, cuidar da higiene corporal – dar banho, fazer assepsia. Ao tempo que ingressava como educador infantil e me deparava com um universo, essencialmente feminino, eu buscava conhecer melhor o campo dos estudos de gênero, realizando, por iniciativa própria, alguns levantamentos em livros, artigos, pesquisas e estudos relacionados à feminização do magistério, à sexualidade, ao gênero, à masculinidade e à

---

<sup>4</sup> GIII é a terminologia utilizada na rede municipal da cidade de Uberlândia para identificar turmas de crianças de 03 a 04 anos de idade. Desse modo, GI corresponde a turmas com crianças de 01 ano e GII refere-se a crianças com dois anos.

<sup>5</sup> A escola possuía apenas duas turmas de GIII.

<sup>6</sup> Dispensamos a marcação de gênero (a/o) pois, naquele referido ano e na referida escola, havia somente mulheres no quadro de servidores municipais em atuação.

educação, o que foi permitindo a mim, encontrar pistas a respeito do que vivenciava na escola de educação infantil onde estava trabalhando.

Ao que me parecia, esse cenário estranho, tratava-se de uma provável construção social, que preconiza encaixes para o masculino e o feminino, o que culminou na feminização do magistério, em proposições para os gêneros e, conseqüentemente, para a masculinidade. Com isso, no desencadeamento de minhas leituras, surgiram várias perguntas sobre a construção dos gêneros, da sexualidade, da feminização do magistério e outras tantas. Em meio a elas, me coube, então, centralizar esforços na seguinte pergunta: como e por que o binarismo de gênero, fixado como padrão vigente em nossa sociedade, influencia o pensamento de que os homens que trabalham em escolas de educação infantil estão fora de seu campo de atuação?

A partir de 2011, passei a atuar como professor da Educação Infantil e, em 2017, acumulei essa função com a função de Supervisor Pedagógico nesta mesma etapa da educação escolar. Enquanto supervisor e professor, eu pude notar que a percepção da comunidade escolar acerca destas novas funções, em relação à minha figura, não era diferente daquela que eu percebia/sentia na condição de Educador Infantil. Ou seja, mesmo em cargos que, na escola, são considerados de uma hierarquia superior, ainda assim permanecia o estranhamento em relação à minha presença naquele espaço – escola de educação infantil.

Ao pensar sobre o meu ingresso na profissão docente, citado anteriormente, observo que o que se firma na relação gênero e educação não é somente uma relação de hierarquia estabelecida entre homens e mulheres, mas também o que acontece no interior destas relações, pois, mesmo que haja a ocupação de um homem em um posto de maior visibilidade social dentro de uma escola, ainda assim haverá certo estranhamento. Isso ocorre porque, ao que observamos todo o espaço físico escola, ou seja, a arquitetura de seus prédios, assim como as relações sociais estabelecidas em seu interior, possuem uma construção refinada de poderes e normatizações. Na escola de educação infantil, e, em outras instituições sociais, os postos de trabalho são atravessados pelas relações e discursos de gênero. Na escola de educação infantil, não somente nela, também na escola de ensino fundamental (1º ao 5º ano), ocorreu uma atribuição do trabalho às mulheres, de modo a se afirmar a feminização, do ponto de vista do sexo de quem realiza o trabalho. Vemos, portanto, que, ao conduzir as mulheres ao magistério da educação infantil, alterou-se a forma de ocupação da escola, tornando-a no que conhecemos hoje; o ambiente se especializou desta forma, fechando as

possibilidades de interação entre sujeitos de ambos os gêneros.

Esse quadro de transformação do ambiente da educação das séries iniciais, são os que Louro (2012), indicou como sendo a feminização do magistério. Olhando para esse quadro, retomo o que pode ser compreendido pela leitura do que foi apontado por Foucault (2014), na sua obra *Vigiar e Punir*, como sendo a distribuição de indivíduos em espaços com a finalidade de disciplinarização. O filósofo olhava para o que acontecia nos colégios da França dos séculos XVII e XVIII. Observamos que, mesmo aqui no Brasil, algo semelhante ocorreu no final do século XIX, pois, nos tempos seguintes à saída dos jesuítas das escolas brasileiras, assim como na França descrita por Foucault (2014), houve a afirmação e perpetuação de um modelo de conventos nos colégios, algo que impôs uma disciplina sobre os sujeitos que ali estavam, marcando um ambiente que se tornou hermeticamente fechado a outros modelos de educação, englobando-se os seus prédios e suas arquiteturas, os cargos e funções de indivíduos que neles atuam, e consequentemente seus gêneros.

A partir dos questionamentos pessoais que realizava, sobretudo em função de todas as perguntas e observações sobre mim mesmo e sobre os que estavam à minha volta nas escolas de educação infantil e séries iniciais, me mantive em busca de respostas, incessante, para tentar desmistificar o modo como se construiu a feminização do magistério, como foi firmado o modelo de escola de educação infantil e séries iniciais que temos hoje, os quais trazem em si toda uma normatização sobre os sujeitos que estão no seu interior.

No mergulho no campo de estudos e na revisão de meus conceitos pessoais, tive como outra importante experiência para amadurecimento das questões enfrentadas na escola a minha participação em um projeto de extensão promovido pelo grupo de Pesquisa “Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação – GPECS”, realizado em parceria com o Núcleo do Ensino Fundamental do Centro de Estudos Municipal e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG, coordenado pela orientadora desta dissertação. O projeto consistia em encontros mensais regulares para discussão e debate de temas variados no campo dos estudos de gênero, corpo, sexualidade e educação escolar, e tinha como público alvo docentes e profissionais das escolas da rede municipal de educação de Uberlândia.

Ao longo destes últimos anos (2011 a 2017), compreendi que somente as pesquisas e leituras de iniciativa próprias não seriam suficientes para que eu obtivesse respostas em relação aos questionamentos sobre a visão das pessoas da comunidade

escolar relacionada à figura de um homem no interior de uma escola de educação infantil. Meu interesse por esse campo apenas aumentou, e então decidi buscar respostas mais aprofundadas. Para tanto, submeti-me ao processo seletivo para cursar o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), no ano de 2016, com uma proposta de projeto de pesquisa que visava pensar a relação entre as questões de gênero, a construção da masculinidade e a educação infantil.

Após a aprovação no PPGED/FACED/UFU, na linha de Educação em Ciências e Matemática, inseri-me no GPECS, liderado por minha orientadora, e nele me deparei com as pesquisas e estudos desenvolvidos pelo grupo, dentre os quais os relacionados a questões de gênero, sexualidade e educação escolar. Desse modo, o acesso ao grupo serviu para que eu me familiarizasse com autores/as específicos que investigam o campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação, algo que despertou ainda mais o meu interesse em relação ao tema levantado no projeto e à inquietação vivida no meu exercício profissional.

As experiências relatadas até aqui formam o ponto de partida que desencadeou o meu olhar para as questões relativas à masculinidade e ao magistério na educação infantil, suas implicações no diálogo com conhecimentos de outros campos de saberes e a problematização dos efeitos destas abordagens e noções no espaço social e escolar, e, conseqüentemente, na formação docente e das crianças.

Mas, afinal, o que toda esta conversa e questionamentos sobre gêneros<sup>7</sup> e educação pode nos esclarecer? Ao longo da pesquisa, fui refletindo sobre os efeitos desencadeados sobre a vida dos sujeitos que estão envolvidos na educação quando estes passam por um ambiente (escola) que, a nosso ver, é tão bem estruturado em suas conformações. Esse espaço afirma (e reafirma) ideais para os gêneros, masculino e feminino, e não se abre à possibilidade de repensar ou de reconstruir tudo isso sob uma nova perspectiva, não sendo, decerto, o único local social que mantém os modelos de gêneros hermeticamente fechados.

O que se desenrola com este trabalho é a possibilidade de reflexão sobre as formas como vemos e atuamos na educação enquanto pessoas que, ao longo de suas vidas, foram se auto identificando e sendo encaixadas em determinados padrões de comportamento e performance de gênero, observando que há certo prejuízo emocional e

---

<sup>7</sup> Utilizamos o conceito no plural por entendermos que são múltiplas as feminilidades e masculinidades. Entendemos por gêneros, o masculino e o feminino em suas conformações socialmente constituídas.

intelectual na compreensão de que se trata de um fator limitador a um modelo de educação mais humanizante.

As nossas escolas, assim como outras instituições, impõem um ritmo de distinção entre o masculino e o feminino. Um dos exemplos que observei nos últimos anos em relação à vivência das crianças nas escolas de educação infantil e das séries iniciais é o da separação entre as coisas de meninos e de meninas. Ao selecionarmos o que cada um dos gêneros, em que as crianças são posicionadas, deve ou não fazer ou performar, estamos reproduzindo conceitos que serão perpetuados por elas ao longo de suas vidas. Assim, num caso de uma escola em que o pátio é dividido para meninas de um lado e para meninos do outro, no intervalo do recreio, sob a alegação de que os meninos são mais violentos que as meninas, estaríamos aí reafirmando ideias de distinção – o que se movimenta com essa configuração é a separação entre as crianças, a partir de seus corpos.

As reflexões que são e serão expostas aqui neste trabalho poderão, também, demonstrar as contribuições que a diversidade de gêneros dos profissionais da educação infantil podem trazer à formação dos alunos. Ao lermos e refletirmos sobre como se deu a determinação de que só mulheres devem atuar na educação infantil, como a determinação de gênero opera no cotidiano escolar, a base na qual tem sido sustentado a organização e a definição do que feminilidade e da masculinidade, pensamos também sobre subjetividades e sobre outras possibilidades de vivência. Pensar sobre isso pode nos conduzir a pensar sobre como encaramos a norma vigente que conduz a prescrição de um único gênero – feminino (mulheres cisgênero) para atuação no magistério da educação infantil e das séries iniciais. Não há aqui, talvez, a possibilidade de uma nova construção sobre a questão de gênero, pois ainda há uma ramificação mais ampla que nos amarra a performances de gênero que estão para além dos muros das escolas.

Judith Butler (2012), com sua escrita e reflexões, nos esclarece sobre o que cada gênero pode ou não fazer e performar, e que a identidade de gênero, ou seja, aquilo que cada um exercita enquanto masculino ou feminino, é uma construção. Construção esta tecida nos detalhes, em que não há uma linha exata de separação entre o que é identidade pessoal e o que é imposto pelo ambiente externo, daí uma ideia de possibilidade de fluidez dada pela autora. Butler (2012) discute sobre a identidade de gênero, aquela que conhecemos, pois somos parte dela, como sendo construção performática, que é mantida de forma repetitiva e incessante. Assim, ao colocarmos diferenças entre atitudes e ações de meninos e meninas nas escolas, reafirmamos a

performance designada para cada um/a. Apoiado nesta autora, afirmo que não há uma identidade (feminina ou masculina) preexistente, mas um ato que se repete e se institui. Os atributos de cada gênero são, portanto, performativos, e, dada a repetição, causam o efeito de construção da realidade e finalizam-se como fatos naturais para homens e mulheres:

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias ações de sexo essencial e de masculinidades ou feminilidades verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória. (BUTLER, 2012, p. 201).

Para a autora, há, portanto, uma construção em torno de tudo o que entendemos por gêneros; também há nesta questão um caráter de manutenção, oculto ou não, da dominação masculina, afinal, é nas performances de gêneros que estão impregnadas as questões de dominação e poder implantadas na nossa estrutura social, de modo a garantir a ordem imperativa do masculino sobre o feminino. A respeito desta questão, mais precisamente sobre a relação dela com a escola e a educação das crianças, trataremos de revisitar, em vários momentos em nossa revisão bibliográfica da História da Educação e da Ciência, como se deu tal ordenação e os seus efeitos nas Escolas de Educação Infantil - pelo menos naquelas em que tive contato.

Recorri à minha experiência e àquelas relatadas por pesquisas que também se incumbiram de pensar os homens na cultura construída e suas implicações para o magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Observei por meio das experiências relatadas nas pesquisas, e nas minhas, que na construção da feminização do magistério, há os casos dissidentes que revelam uma performance diferente daquela estabelecida para o gênero masculino. Os relatos e visualizações de homens atuando no magistério das etapas da educação infantil e ensino fundamental, me dão a ideia de que há uma possibilidade de abertura para este campo no que se refere aos gêneros, e também demonstram algo que pode ser analisado sob o ponto de vista *queer*<sup>8</sup>, noção esta que será ampliada na seção 2, item 2.3.

---

<sup>8</sup> Guacira Lopes Louro (2001, p.546), apresenta o *queer como a* “[...] diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.” *Queer* pode ser associado tanto a um movimento teórico, campo de estudos, quanto aos movimentos sociais que tem como centralidade a defesa das minorias sexuais e de gênero que desalinham a norma e

Leituras realizadas em Monteiro e Altamann (2014) e Pincinato (2007) revelam a necessidade de um olhar cuidadoso, tanto pelo campo de investigação quanto pelas escolas e sistemas, sobre o que ocorre dentro das escolas da educação infantil com o profissional do gênero masculino. A partir desse olhar, é preciso propor e pensar novas percepções acerca das relações de gênero no magistério assumido por homens nesta etapa da escolarização, cabendo aqui os levantamentos feitos pelas autoras, que descrevem a relação estabelecida entre homens e mulheres no magistério da educação infantil e anos iniciais. Em uma análise cuidadosa e em observações feitas por mim nas escolas em que atuei, foi possível perceber que são instituídas ali relações de hierarquia e poder que demandam muito mais um esforço de dominação do masculino sobre o feminino, a exemplo de outros ambientes sociais.

As escolas de educação infantil e educação básica até o 5º ano do ensino fundamental, como podemos constatar em censos escolares do Ministério da Educação e em nosso campo de vivência de trabalho, contam com um contingente muito maior de mulheres; ao mesmo tempo em que este ambiente se tornou feminino, tornou-se local de atuação de um grupo de pessoas que são marginalizadas nas suas condições de trabalho e formação profissional. Há, nesta proposição, uma afirmativa de que a precarização do magistério na educação infantil e fundamental 1 ocorreu também em função da precarização do trabalho feminino, ou que se tornou feminino. Ainda hoje, cabe ressaltar que a condição feminina no mercado de trabalho não é a mesma que a dos homens, como está informado no Observatório Brasil da Igualdade de Gênero (2017)<sup>9</sup>, portanto, a atuação profissional da mulher na escola e nas etapas que citamos fica estabelecida como algo pouco valorizado, não devido à sua presença, mas devido ao que foi sendo construído ao longo dos anos para o gênero feminino.

Qual a proposição para um homem no ambiente escolar nas séries que aqui analisamos? Observamos que, quando alguém do gênero masculino entra num ambiente escolar para atuar no magistério nessas etapas de educação, carrega consigo toda a questão da masculinidade dominante, aquela que impera pela necessidade de reafirmação. Portanto, o caráter do magistério para o gênero masculino torna-se

---

o binarismo de sexo e gênero, bem como o alinhamento sexo-gênero. Por Teoria *Queer*, compreende-se o empreendimento analítico utilizado, no campo teórico, para pensar e produzir conhecimento sobre minorias sexuais e de gênero.

<sup>9</sup> A postagem a que se refere à condição feminina no mercado de trabalho, está no seguinte endereço eletrônico do Observatório: <https://www.google.com.br/search?q=a+condi%C3%A7%C3%A3o+feminina+no+mercado+de+trabalho&oq=a+condi%C3%A7%C3%A3o+feminina+no+mercado+de+trabalho&aqs=chrome.69i57j0j69i64.1404j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

transitório, talvez um trabalho temporário, que surge como alternativa de remuneração e ocupação. Para os homens que estão nestas funções, a busca por postos de maior prestígio acontece dentro das escolas, o que representa a tentativa de manutenção da ordem e hierarquização da estrutura social do masculino x feminino. Pincinato (2007), citando Chartier, assim descreve esta relação:

Das leituras e revisões, fica, então, ressaltado que as representações sobre a profissão e o trabalho docente têm uma história, cujo desenvolvimento se assenta num conjunto de valores e práticas que é construído e reconstruído em cada momento e na confluência dos vários domínios e espaços da profissão: o político, o administrativo, o docente. Uma das formas de se compreender melhor os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor a sua concepção do mundo social e o seu domínio é, portanto, o estudo das lutas de representações conforme salienta Roger Chartier (1990; 1991), tomando-se como questão central o ordenamento e a hierarquização da estrutura social. (PINCINATO, 2007, p. 07)

O que me propus no desenrolar deste estudo é, sem dúvida, analisar como tudo isso se desenrola na história da educação e quais foram (e são) as bases para a compreensão do que vivencio em minha experiência como homem/professor da educação infantil. Para tanto, levei em conta a posição da ciência em relação às questões de gênero, pelo caráter fundamental que esta possui em relação à produção de bases explicativas, de teorias que sustentaram e sustentam a produção dos sujeitos a partir da contribuição das ferramentas de produção da ideia de masculino e feminino, de sexo e de corpos normais. A ciência constituiu-se como base catalizadora de um universo de diferenciações básicas para a constituição dos sujeitos – homens e mulheres. Ao se pensar, por exemplo, nas diferenças biológicas entre os corpos masculinos e femininos e tudo o que foi criado a partir destes caracteres, podemos observar que tais diferenças tornaram-se mecanismos com os quais um grupo tenta impor dominação e poder sobre outro.

Desta forma, na pesquisa realizada me propus, a partir das experiências relatadas em pesquisas e da minha própria experiência, na condição de homem que realiza funções e tarefas na escola de educação infantil, pensar o modo como a ciência tem participado, ou influído, no modelamento de gênero, portanto, na construção do masculino e de que modo isso se reflete nas relações e experiências de professores homens nesta escola. Assim, me dispus a buscar desvelar um possível pensamento hegemônico relacionado aos gêneros que atravessa as instituições de educação infantil.

Para isso, recorri a Foucault (1999) quando ele afirma que:

A primeira coisa a constatar é que as ciências humanas não receberam por herança um certo domínio já delineado, dimensionado talvez em seu conjunto, mas não-desbravado, e que elas teriam por tarefa elaborar com conceitos enfim científicos e métodos positivos; o século XVIII não lhes transmitiu, sob o nome de homem ou de natureza humana, um espaço circunscrito exteriormente, mas ainda vazio, que elas tivessem, em seguida, a tarefa de cobrir e analisar. (FOUCAULT, 1999, p. 475)

Considerando o pensamento de Foucault (1999) quando este afirma que é tarefa das ciências humanas, dentro delas, digo, da Educação, analisar e pensar sobre as produções da ideia de homem e de natureza humana. Desse modo, junto a autores como Butler (2012), Foucault (1988), Laqueur (2001), passei a refletir se não seria o sexo biológico um determinante idealizado para delimitar a estranheza de um homem assumindo tarefas próprias na educação infantil, como a tarefa do cuidado do corpo das crianças em nossa sociedade.

Para tanto, apostamos em aprofundamentos no campo da História da Ciência, com a intenção de encontrar pistas que nos permitissem pensar e discutir a questão de pesquisa que foi se delineando em nosso trabalho. Buscamos pela História da Ciência biológica, para traçar um caminho para a reflexão do porquê de ser este ou aquele gênero o mais indicado para atuar com as crianças nas instituições de educação infantil e as possíveis implicações deste tipo de visão para a nossa sociedade e a instituição Escola. Optamos por fazer isso devido ao fato, já consumado no campo de estudos feministas, de masculinidades, de gênero e de corpo, de que o conhecimento biomédico participa dos modos de determinação do que pode e do que não pode um corpo, o sexo e o gênero.

Dessa maneira, a instituição escolar, ao que me parece, consolida uma série de proposições ideológicas existentes em nossa sociedade, dentre elas a questão da normatização dos gêneros, dos corpos e das sexualidades. Sendo assim, chegamos às seguintes questões de investigação:

- ✓ Como a ciência tem participado, ou influído, no modelamento de gênero, portanto, na construção do masculino e de que modo isso se reflete nas relações e experiências de professores homens na escola da educação infantil?
- ✓ O binarismo de gênero, fixado como padrão vigente em nossa sociedade, influencia a pensar que os homens que trabalham em escolas de educação

infantil estão fora de seu campo de atuação?

Apresentamos como **objetivo geral** deste trabalho:

- ✓ Analisar os modos como o binarismo de gênero, fixado como padrão vigente em nossa sociedade, influencia a pensar que os homens que trabalham em escolas de educação infantil estão fora de seu campo de atuação.

Para alcançarmos o objetivo geral, os **objetivos específicos** foram: discutir a visão em relação à participação masculina na docência da educação infantil e seus desdobramentos, à luz da história da ciência e de uma experiência narrativa; analisar as experiências vividas pelo sujeito-pesquisador no magistério da educação infantil e suas implicações com a produção dos gêneros; e elencar os principais aspectos observados a partir da rememoração da experiência masculina no exercício da docência na educação infantil do sujeito-pesquisador deste trabalho e de outros estudos que se relacionaram ao tema investigado.

Perseguindo as questões e objetivos formulados, depois de muito ir e vir com o estudo e o projeto inicial proposto quando do processo seletivo para ingresso no PPGED/FACED/UFU, o como fazer o estudo se colocou como exigência, afinal, precisava realizar uma pesquisa de mestrado, e, como tal, exigia a definição de um modo de fazer, como é exigido em uma investigação científica. Contudo, eu e minha orientadora, nos aliamos a perspectivas de ciência, conhecimento e pesquisa não implicados com a antecipação de um método, mas sim às necessidades e exigências que vão sendo vividas e descobertas no percurso da pesquisa e no tratamento do tema de investigação. É sobre este processo que me debruço no tópico que segue.

### **1.1 Situando a metodologia de estudo**

Eu sou um dos homens que, na rede municipal de Uberlândia, assumo as funções de professor e supervisor na educação infantil. Mas, quantos outros homens existem, além de mim, nesta rede e etapa da educação no município de Uberlândia/MG? Com esse questionamento, proposto em um dos diálogos com a minha orientadora, fizemos um levantamento de dados informativos acerca do perfil de gênero das pessoas que atuam nas escolas de educação infantil, no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), em

um documento denominado “Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2015)”, e junto à Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PME/UDIA/MG) no período de 2012-2016, com a então Secretária de Educação, Profa. Dra. Gercina Novais. O propósito destes levantamentos foi saber o número de indivíduos do sexo masculino e feminino que atuam no magistério da rede municipal de Uberlândia-MG, nesta etapa da educação.

No portal do INEP, consultado em 2017, estavam indicados 25 docentes que atuavam na pré-escola – Ensino Regular e/ou especial, e isso incluía quem atuava no Atendimento Educacional Especializado. O dado me trouxe uma surpresa, pois, como professor atuante e participante de redes de formação continuada, no ensino regular, deste município, não encontro, nestes ambientes, tantos colegas homens. Esta quantificação serviu de base para mapear o número de homens atuantes nas escolas municipais de educação infantil, na rede pública municipal, da cidade de Uberlândia-MG. Acerca do número de mulheres docentes, o documento do INEP apresentava um total de 1.125 para a mesma etapa de educação ou modalidade (regular ou especial).

Com relação aos dados da PME/UDIA/MG, relativos ao período compreendido de janeiro de 2013 a julho de 2016, pude constatar que a quantidade de profissionais na educação básica do município atuantes como educadores/as infantis e professores/as da educação infantil também se aproxima daquela exposta pelo INEP/MEC, pois o quantitativo apresentava uma discrepância entre homens e mulheres em proporção semelhante à relatada no site do instituto.

Outro passo dado e utilizado por nós, em direção à construção das informações do estudo, foi o levantamento em base de dados *online* da Biblioteca Digital Brasileira (BDTD), no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), e na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), em busca de estudos que articulassem homem e magistério na educação infantil. Os dados obtidos estão indicados na tabela 1 que segue:

<b>Tabela 1- Estudos que articulam homem e magistério na educação infantil</b>		
<b>Base de dados</b>	<b>Descritores</b>	<b>Nº de trabalhos publicados</b>
<b>BDTD</b>	Educador infantil	450
	Educador infantil e gênero	31
	Homem e educação infantil	05

<b>CAPES</b>	Educador infantil	44
	Educador infantil e gênero	88
	Homem e educação infantil	08
<b>Total geral</b>		626
Fonte: Produção do autor com base em dados obtidos na BDTD e Portal de teses e dissertações da CAPES		

Na busca, fizemos uso dos seguintes descritores: homem na educação infantil; homem e educação infantil; educador infantil.

Constatamos que o termo “educador infantil” foi utilizado em um grande número de trabalhos na BDTD - 31 e na CAPES – 88, referindo-se tanto ao gênero feminino quanto ao masculino. O número de trabalhos disponíveis nestas bases de dados que tomava a mulher educadora ou professora da educação infantil no masculino foi 450 (BDTD) e 44 (CAPES). Estamos apresentando estes números por duas razões: a primeira, porque chama a atenção para o baixo número de trabalhos que envolvem o gênero masculino ou o homem e a educação infantil, ou seja, ele não tem sido visto como colaborador/sujeito de pesquisa; a segunda refere-se ao poder da linguagem, portanto, de um modelo hegemônico do masculino para a referência ao trabalho das mulheres. A partir do levantamento é possível afirmar que são ainda poucos os trabalhos de tese e dissertações, considerando que a área da educação está consolidada no campo da pesquisa no Brasil, que tem como foco o homem na educação infantil. Ao mesmo tempo, outra consideração possível de realizar a partir dos dados é a de que a professora da educação infantil é objeto de muitas pesquisas e elas estão apresentadas no masculino. Assim, a linguagem que prepondera nos trabalhos para a referência a uma profissão exercida por mulheres é masculina.

Apresentar os dados quantitativos tem a mera intenção de fazer pensar seus aspectos subjetivos, em razão de ter, no trabalho, um viés de pesquisa qualitativa, com a abordagem autobiográfica, em que a memória do investigador foi descrita por meio de suas lembranças de experiências vividas como homem no exercício do magistério da educação infantil e por meio da lembrança de outras memórias presentes em estudos (em nível de mestrado e doutorado na área da educação) já realizados.

O uso da memória do autor nos traz para um campo que pode ser também denominado de **autoetnografia**, sendo este uma forma de explorar o caráter sociológico dos questionamentos e proposições feitos nesta dissertação, como parte do presente estudo, um relato do meu passado, a percepção do presente, enfim, a historicidade. A

memória foi tomada como uma matéria-prima para mapear os fatos e compreender as bases de pensamento nas quais se pautam as ações de inclusão ou exclusão de homens no magistério da educação infantil. A memória é então capturada, nesta perspectiva, como possibilidade de enveredar-se pelo tema, sendo uma forma de analisar as experiências passadas, próprias do autor, que se torna objeto de observação.

Nesta modalidade de investigação, é possível verificar a interação entre o universo pessoal subjetivo e o que o cerca, com todo o seu caráter sociológico: “A autoetnografia é, assim, um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural” (ELLIS, 2004, p.12). Acrescentando, “Dessa forma, um pesquisador utiliza princípios de autobiografia e da etnografia para fazer e escrever autoetnografia. Como um método, a autoetnografia torna-se tanto processo como produto da pesquisa.” (ADAMS; BOCHNER; ELLIS, 2011, p.24).

Nesse contexto, há também a observação de como os outros indivíduos veem e se comportam diante do fato supracitado, o que é seguido, então, por análises sociais que determinam algo que pode ser quantificado, como o já exposto. Posteriormente, serão apresentadas as narrativas em si, que demonstrarão como foi que chegamos à pergunta principal deste trabalho e como, mesmo que subjetivamente, pudemos perceber as diferenciações entre os gêneros que se impõem no ambiente escolar e os modos como o binarismo de gênero, fixado como padrão vigente em nossa sociedade, influencia a pensar que os homens que trabalham em escolas de educação infantil estão fora de seu campo de atuação.

Sendo assim, a principal fonte, para além das teses e dissertações, foi a apresentação de um conjunto de narrativas vividas e problematizadas pelo autor desta dissertação, à luz do referencial teórico apropriado no entrelaçamento de campos de estudos como os de gênero, sexualidade, história da ciência e educação,

Desta forma, o presente trabalho é constituído, também, de uma narrativa de vida, descrita por mim como professor da educação infantil, algo que:

[...] possibilita, portanto, o desenvolvimento tanto da consciência sobre as experiências vivenciadas, quanto o autoconhecimento situando o narrador como sujeito de sua própria história [...]. Com essa compreensão, percebemos que a narrativa possibilita a reconstituição de processos históricos e socioculturais vivenciados nos diferentes contextos da formação e do exercício da profissão docente. (BRITO, 2010, p. 55).

O estudo apresenta, também, um caráter exploratório, para então desenvolver uma linha de raciocínio e de entendimento sobre a atuação dos professores do gênero masculino no magistério da educação infantil, a partir da minha própria experiência e das experiências apresentadas em teses e dissertações na área da educação que tiveram como foco os homens nesta etapa da escolarização. Isto foi produzido por meio de uma perspectiva descritiva que deu sustentação para a análise empreendida.

Assim, é dado a esta pesquisa um caráter narrativo, que articula processos de autoconhecimento, de formação e de produção de conhecimentos. O trabalho constituído desta forma tornou-se, para autores e autoras eleitos para leitura – Josso (1988); Brito (2010); Chené (1988), uma valiosa ferramenta de pesquisa e de formação docente. Ao rememorar caminhos percorridos em nossas trajetórias profissionais, é possível perceber que: “[...] a rememoração é um processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas e com as questões suscitadas por cada narrativa, tanto da parte dos animadores como dos participantes” (JOSSO, 1988, p. 42). Logo, outras teorias que também são ancoradas em vivências e experiências foram bem-vindas e contribuíram com os esforços empreendidos para a compreensão de um tema complexo tanto por se caracterizar como pouco explorado na área quanto por envolver aspectos que exigem uma leitura transdisciplinar.

As fontes de estudo foram narrativas de vida experienciada pelo autor da dissertação e algumas narrativas presentes em teses e dissertações cujo foco foi homens na educação infantil. Busquei, então, a partir dos meus relatos, a produção e socialização das escritas de mim, no entendimento de que esses processos de autoconhecimento e autoformação modelam-se na tensão entre as minhas experiências, que demarcam não somente a minha história de vida, mas a de cada sujeito e seus singulares percursos de formação e autoformação. Ao analisar as minhas próprias vivências, encontrei pistas para aprimorar a pergunta que desencadeou esta escrita e que carregou em si o devir-professor no magistério da educação infantil.

A partir das leituras realizadas, fui conduzido a pensar que a história profissional de cada um de nós está interligada à nossa vida pessoal, não deixamos de lado quem somos para assumirmos um personagem novo no local em que trabalhamos. Somos articuláveis, inseparáveis. Assim, podemos compreender que:

[...] a narrativa leva à compreensão do percurso da formação. Na prática, permite igualmente que o formador encontre o seu projeto de ser e se forme através da fragilidade das figuras que tomam no tempo

da narração e se reapropriar do julgamento de competências que se faz sobre si próprio. (CHENÉ, 1988, p. 96).

## 1.2 A construção de si como forma de resistência

A pesquisa autobiográfica possibilitou-me utilizar das narrativas de minhas próprias histórias de vida, e ter as minhas vozes amplificadas, tornando-as espaços de resistência e de reconstituição de minhas identidades. Com a perspectiva metodológica que adotamos, foi possível perceber que o caráter narrativo de uma pesquisa marca um posicionamento social/político do sujeito pesquisador (a) e do grupo ao qual se vincula. Isso significa dizer que esta perspectiva de investigação, em nosso caso, trouxe à tona processos de marginalização do sujeito do sexo masculino experienciado no magistério da educação infantil; além disso, também se tornou importante a constatação da limitação ou circunscrição do universo feminino em relação às suas possibilidades de atuação e performatividade<sup>10</sup> social.

Ainda se tratando das questões relativas ao universo subjetivo dos sujeitos e da forma que todas as questões culturais/sociais entrelaçam as suas existências, na banca de qualificação da dissertação, um de seus membros, nos apresentou a autoetnografia e nos possibilitou ver que o estudo também poderia ser lido como marcado pelo caráter autoetnográfico. Tal caráter se revelava na pesquisa em tela porque buscava pelos aspectos globais das experiências vividas em ambientes sociais que circundavam-me – eu, o narrador, em momentos críticos de minha existência enquanto homem e professor na educação infantil. Nas histórias relatadas por mim, busquei destacar este aspecto da pesquisa que pode ser compreendido como algo fundamental para o trabalho, pois ilustra de forma demonstrativa, pelas falas, como se dá a problemática vivida que deu origem às principais perguntas deste texto. Compreendi a autoetnografia da seguinte forma:

A autoetnografia emerge para estudar a experiência pessoal, para ilustrar como esta experiência é importante no estudo da vida cultural, não clamando a produzir um método melhor ou mais válido do que outros, mas provendo outra abordagem nos estudos socioculturais. Autoetnografia representa a experiência pessoal no contexto das relações, categorias sociais e práticas culturais, de

---

<sup>10</sup> A performatividade aqui citada é interpretada a partir da perspectiva vista em Butler (1994), *Gender as Performance: An Interview with Judith Butler*. *Radical Philosophy*. Summer 1994. N° 67. Disponível em: <<http://www.theory.org.uk/but-int1.htm>>. Acesso em: 08/01/2018.

forma que o método procura revelar o conhecimento de dentro do fenômeno, demonstrando, assim, aspectos da vida cultural que não podem ser acessados na pesquisa convencional. (MOTTA & BARROS, 2015, p. 01)

Com a possibilidade da expressão emitida a partir de uma narrativa autobiográfica e autoetnográfica, é possível resistir e dar outro local às aflições existentes entre os sujeitos e o mundo social que os cerca, e a nós, homens que estamos no espaço da educação infantil. Ainda pensando na descrição realizada por Motta & Barros (2015) apud Jones, SH; Adams, TE; Ellis, C; Oliveira, MAO; Jaramillo, NJ (2013) uma das características da autoetnografia é a crítica aos discursos dominantes e hegemônicos, “pautados no poder da colonização ocidental, como, por exemplo, o discurso biomédico, no qual narrativas autoetnográficas de pacientes desafiam o discurso médico que exclui a experiência de seus corpos” (p.388). Coube, neste trabalho, a desconstrução do discurso hegemônico, afinal, tratei de dissertar sobre questões delicadas que trazem em si questionamentos acerca daquilo que foi criado e imposto ao longo da nossa existência.

Ainda na perspectiva e no pensar sobre as questões sociais e culturais abordadas no campo da etnografia e da autoetnografia, cabe destacar que os sujeitos escapam da centralidade das instituições, voltando-se para a reflexão sobre os efeitos e marcas que estas deixam sobre eles. Assim, as instituições enquanto espaço social e de poder deixam de ter a mesma representação e importância que possuíam há décadas, ou passam a ser repensadas e revisitadas como vemos:

Esta questão fica posta, sobretudo, a partir dos anos de 1970 quando as grandes instituições reguladoras, como a família, a escola, os sindicatos, entre tantas outras, não ocupam mais a centralidade da existência de cada indivíduo. Nesse sentido, os percursos individuais tornam-se menos determinados por forças institucionais e adquirem uma dimensão de singularidade mais explícita. (SOUZA, BALASSIANO ; OLIVEIRA, 2014, p. 14).

Tratar da questão do binarismo de gênero e, por consequência, da produção do estranhamento da figura do homem no magistério da educação infantil, é também tratar do questionamento das experiências vividas de formas individuais e coletivas na instituição escolar, colocando em evidência as questões etnográficas de uma instituição e todo o universo que a cerca e que está relacionado a tais questões. Quando falamos da pesquisa autobiográfica, que traz em si um caráter narrativo das experiências vividas,

realizada a partir de relatos de resistência, superamos o silenciamento e traumas que rondam o universo das questões relacionadas ao binarismo de gênero, sustentado em certo discurso científico que alinhou o gênero à determinação biológica do sexo. O binarismo de gênero compreende o modo como no Ocidente se demarcou a oposição entre o masculino e o feminino e produziu a aversão a outras possibilidades de existência que rompem com o alinhamento sexo-gênero, e tem sido sustentáculo para a replicação da heteronormatividade<sup>11</sup>. Rememorar pode significar transpor os limites estabelecidos para as vivências dos corpos, e assim possibilitar a reordenação do universo individual. Com as memórias podem ser evocados novos sentidos a partir da (re)visão de si e dos outros.

Todo o processo de construção dos gêneros e que, por consequência, firma o binarismo destes, é também uma forma de subjetivação do mundo sobre os sujeitos, que pode ser interpretado, à luz de Foucault (1985), como um processo de *assujeitamento*<sup>12</sup>- processo pelo qual verdades são apropriadas e definidoras da constituição do modo pelo qual somos constituídos sujeitos. Desse modo, a possibilidade de narrar e de dizer do seu/meu próprio universo traz uma libertação do assujeitamento (ou desassujeitamento)<sup>13</sup>, dando ao/a narrador/a de uma autobiografia a possibilidade de ressignificar suas (e outras) experiências:

O sentido de pensar sobre os relatos de resistência parte da ambivalência da dupla polaridade tanto do sujeito, quanto da narrativa. Assim, compreendem-se as experiências dos sujeitos em suas relações de poder e de autonomização de si, como uma narrativa que o assujeita e o torna sujeito. (SOUZA, BALASSIANO & OLIVEIRA, 2014, p. 15)

Sob o ponto de vista foucaultiano e deleuziano, há nas relações de poder e, por consequência, nas de controle, uma falsa ilusão de que os dominados não sabem sobre si mesmos ou sobre as questões que os cercam e os constituem. Foi possível, pelas narrativas autobiográficas, encontrarmos não somente sob o ponto de vista individual, mas também do coletivo, a reorganização da realidade, atribuindo-lhe outro significado,

---

<sup>11</sup> Segundo Mariana Ferreira Pombo (2017), a heteronorma ou heteronormatividade é o padrão sexual dos povos ocidentais determinado na/pela cultura, o qual exerce o poder de reiterar como normal apenas as relações sexuais entre pessoas de sexos diferentes.

<sup>12</sup> Este termo será retomado e mais bem esclarecido posteriormente.

<sup>13</sup> Para aprofundar a ideia de desassujeitamento pode ser lido o artigo de GUARESCHI, N. M. F.; LARA, L.; AZAMBUJA, M. A.; GONZALES, Z. K. Por uma Lógica do Desassujeitamento: O Pensamento de Michel Foucault na Pesquisa em Ciências Humanas. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. Vol. 6, n.2, São João del-Rei: agosto/dezembro 2011, p. 196-202.

pois se trata de algo que abrange o ponto de vista de quem foi silenciado por interdições físicas ou intelectuais dentro de um universo coletivo. No diálogo entre Foucault e Deleuze (1979) sobre a noção que o sujeito tem de sua própria realidade, Deleuze assim se expressa:

A realidade é o que está acontecendo efetivamente em uma fábrica, uma escola, uma caserna, uma prisão, um comissariado. De tal modo que a ação comporta um tipo de informação de natureza totalmente diferente das informações dos jornais (como o tipo de informação da Agence de Presse Libération). (DELEUZE, 2016, p. 64).

Deleuze nos alerta que a realidade narrada por aqueles que controlam os suportes utilizados para divulgar os discursos nem sempre dá voz aos sujeitos que vivenciam na pele qualquer situação real, logo, é com a recuperação e uso das memórias, narrativas e escritas de si/de mim que temos/tive a possibilidade da (re)construção de si/mim, como uma forma de resistência e, conseqüentemente, de alteração das proposições feitas pelos discursos hegemônicos que atuam sobre nós, os sujeitos, e nos fixam em uma dada posição.

Ao trazermos esta reflexão para a realidade do ambiente da sala de aula na educação infantil, observamos que se trata de um local que expressa proposições colocadas sobre os sujeitos, afinal, trata-se de uma composição de ideias e conceitos sobre os gêneros que foram sendo construídos ao longo dos anos. Uma espécie de especialização do discurso de gênero empregado sobre corpos e mentes, um refinamento do uso deste discurso que, com o passar do tempo, cristalizou-se como verdade. Desta forma, a narrativa autobiográfica altera o discurso fixado como norma vigente, dando o lugar de fala para o sujeito que vivenciou na pele as angústias e aflições relacionadas a sua existência. Ainda sobre a questão do sujeito que narra as suas experiências, vemos que, para Djamila Ribeiro (2017, p. 90) “Pensar em lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia”.

Esta autora apresenta, em sua obra, *O que é lugar de fala?* A possibilidade de os sujeitos se libertarem ao assumirem uma postura crítica sobre os discursos que foram empregados sobre eles ao longo do tempo. Nesse movimento, ela defende a possibilidade de desconstrução das relações das falas criadas e difundidas entre os sujeitos que produziram os discursos dominantes e os que foram dominados, de modo a facultar voz ativa aos que foram subalternizados pelas normas impostas, como nos casos

da subalternização da população negra, feminina, homossexual, dentre outros que sofrem qualquer tipo de preconceito em função de discursos e saberes dogmatizantes. Para a autora, o lugar de fala trata de um ponto de vista específico dos sujeitos que passaram por situações que podem ser descritas e narradas por eles mesmos. Quanto ao termo, “lugar de fala”, observamos que:

Para além dessa conceituação dada pela comunicação, é preciso dizer que não há uma epistemologia determinada sobre o termo lugar de fala especificamente, ou melhor, a origem do termo é imprecisa, acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre *feminist stand point* – em uma tradução literal “ponto de vista feminista” – diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial. As reflexões e trabalhos gerados nessas perspectivas, conseqüentemente, foram sendo moldados no seio dos movimentos sociais, muito marcadamente no debate virtual, como forma de ferramenta política e com o intuito de se colocar contra uma autorização discursiva. Porém, é extremamente possível pensá-lo a partir de certas referências que vem questionando quem pode falar. (RIBEIRO, 2017, p. 58).

Quando pensamos nas proposições construídas para os gêneros que impedem homens de atuar de um modo mais rico, complexo e igualitário em todos os espaços da educação infantil, percebemos que existem discursos que dominam e que esses mesmos discursos são os que agem sobre as mulheres, colocando-as como sujeitos principais de atuação nesta etapa da educação. Ou poderíamos afirmar, ainda, que tais discursos e verdades por eles colocadas em circulação *assujeitam* as mulheres, dando a elas poucas possibilidades de atuarem em outras áreas e campos profissionais, e também o fazem com os homens quando deles também são retiradas possibilidades de atuação em função do que pode e deve ser trabalho de homem.

Neste sentido, a construção de si tratada aqui é trazida pelas contradições sentidas e encontradas pelos sujeitos do gênero masculino (eu e aqueles retratados nas pesquisas por mim selecionadas) nas escolas de educação infantil, pois, a partir delas, percebem/percebemos a sua/nossa realidade e também a realidade construída para ambos os gêneros. A minha expectativa foi também a de argumentar que os modos e os costumes de nosso tempo são formados por algumas bases que podem ser localizadas e descritas, como no caso dos discursos de gênero, em algum ponto qualquer da história, inclusive da História da Ciência, nos quais nos baseamos para a escrita deste trabalho. Buscar por eles é possível a partir das bases teóricas que foram eleitas na realização desta pesquisa.

Com o acesso às minhas memórias, foi permitido pensar na e fazer uso de uma escrita de mim, dando destaque a um lugar de fala que pôde ser preenchido por alguém que vivenciou/vivencia o estranhamento e a recusa de um homem atuando em espaços da educação infantil, na pele. Com elas pude descrever, sob o ponto de vista pessoal, situações problemáticas vividas e repensadas a partir da reflexão subjetiva e autoetnográfica de um sujeito. Tratou-se, portanto, de oportunizar a mim mesmo, falar/escrever sobre as limitações impostas pelo discurso de gênero dominante.

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2017, p. 64)

Importante ressaltar o ponto de vista descrito acima, pois cabe ainda falar da iniciativa de quem, em face de um incômodo com a realidade que os cerca e que por vezes se apresenta de certa forma discriminatória, fazem o trabalho de reconstruir em estudos as questões que os incomodam, enriquecendo e empoderando a fala daqueles que foram subalternizados. Foi assim que percorri a mim mesmo e outras memórias nesta pesquisa.

## 2 Perspectivas femininas e masculinas do magistério na educação infantil

*Essa revolução no conhecimento não deixa de ter consequências na prática, e particularmente, na concepção das estratégias destinadas a transformar o estado atual da relação de forças materialmente simbólicas entre os sexos.*  
(BOURDIEU, 2017, p. 10).

*Temos as cortesãs para o prazer; as concubinas para nos proporcionar cuidados diários, e esposas para que nos deem filhos legítimos e para que sejam guardiãs fieis de nossa casa.*  
Passagem de Contra Nera (122), do século IV A.C., atribuída a Demóstenes.

Um estranhamento que ocorre nas escolas de educação infantil em nosso país, desde que esta etapa foi implantada como obrigatória da educação básica<sup>14</sup>, e com frequência observamos<sup>15</sup>, associa-se à atuação do indivíduo do sexo masculino nas instituições escolares, seja como diretor, especialista, professor ou como educador infantil<sup>16</sup>. Há questionamentos que circulam no âmbito da comunidade escolar sobre a presença e atuação do homem (sexo masculino) na educação infantil, uma vez que nela há a expectativa de que a atuação junto às crianças seja realizada por mulheres.

Para a compreensão do estranhamento, um caminho possível é buscarmos na história como ele foi produzido. É fato que a educação infantil e a escolarização das crianças pequenas, a partir do século XX, foram colocadas sob a responsabilidade das mulheres, que se tornaram professoras. Recorrendo à História da Educação e da feminização do magistério, notamos que, em nossa sociedade, os papéis relativos ao cuidado e à educação das crianças, que estão na faixa etária de 0 a 5 anos, ficaram a cargo das mulheres e não dos homens. Há, portanto, elementos históricos que nos revelam o atrelamento da ideia de cuidado à educação escolar das crianças e deste às mulheres. Veremos como esta ideia se afirma e reafirma no decorrer deste trabalho.

Às mulheres coube a tarefa da educação da infância, tanto via produção da maternidade quanto via educação das primeiras letras. Desse modo, a história da educação escolar e a história da Pedagogia ganharam um contorno do alinhamento sexo-

---

<sup>14</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda em vigência foi sancionada em dezembro de 1996. Esta lei altera a organização da Educação brasileira, que passa a ser compreendida em duas etapas: educação básica e ensino superior. A educação básica é estruturada em educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio, já o ensino superior é estruturado em torno de cursos de graduação – bacharelado e/ou licenciatura.

<sup>15</sup> Esta seção foi escrita na primeira pessoa do plural considerando que ele é resultado de um diálogo intenso com a orientadora do trabalho.

<sup>16</sup> Profissional que atua como apoio em tarefas pedagógicas e de cuidado com os/as alunos/as da educação infantil (0 a 5 anos) em redes públicas e privadas no Brasil. Em Uberlândia-MG, a terminologia empregada a este profissional é Educador Infantil, mas ela varia em outros estados e regiões do país.

gênero que foi decisivo para a produção do estranhamento da presença dos homens na educação infantil nos dias atuais – século XXI. Nesta seção, intentamos apresentar informações acerca do modo como a noção de sexo foi atribuída à noção de gênero, e os desdobramentos de tal alinhamento na educação escolar.

## 2.1 A produção do alinhamento sexo-gênero

As questões relativas à produção hegemônica das masculinidades e feminilidades estão pautadas em um modelo de pensamento binário<sup>17</sup>, em uma determinação preestabelecida das funções que cada corpo, marcado como de homem ou de mulher, assumirá nos contextos sociais, culturais, religiosos e políticos. Como isto se dá? O binarismo é parte de uma base de pensamento por meio da qual a sociedade ocidental estabeleceu uma lógica de funcionamento dos corpos e do mundo que vivemos e que conhecemos ou que nos é dada a conhecer. Essa base de pensamento cria imagens de pensamento arbóreo e dual (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15). Por meio dela e nela, somos, cotidianamente, educadas e educados para pensarmos que só há duas possibilidades de existência: a forma homem ou a forma mulher. Desse modo, são constituídas as relações entre as pessoas, os nossos modos de ser, viver e de agir em todos os espaços sociais e culturais, incluindo-se aí os espaços escolares.

Para o funcionamento e (re)produção do pensamento binário, a materialidade biológica – sexo biológico – passou a ser, a partir do século XVIII, segundo Thomas Laqueur (2001), permanentemente utilizada como parâmetro de estabelecimento do binarismo de gênero. Assim, marca-se com a ciência biológica, a existência humana como macho ou fêmea, homem ou mulher, masculino ou feminino. Portanto, é quando a ciência biológica inventa a noção de sexo e de diferença sexual que este é apropriado para fundamentar o alinhamento sexo-gênero, ou seja, o sexo passa a ser o elemento definidor do gênero.

Como se deu esta apropriação discursiva sobre os corpos, que foi iniciada quando a ciência biológica dissecou, analisou, classificou e diferenciou os corpos dos homens e das mulheres? Tais perguntas retomam a base daquilo que podemos entender como sendo uma apropriação da materialidade da vida, com o desenvolvimento de seu

---

<sup>17</sup> Por pensamento binário estamos entendendo aquele que eclode com a ciência moderna e imprime o modelo dual e binário de pensar a natureza, o mundo, as relações sociais, o divino etc. A partir dele se estrutura bem X mal, branco X preto, céu X inferno, homem X mulher etc.

universo simbólico. Obviamente que todo este universo simbólico é rico em detalhes criados para o estabelecimento de certa ordem de poder e dominação, porém, como nos explica Foucault (1999) em *As Palavras e as coisas*, é algo que está para além da materialidade dos nossos corpos e que está envolvido com o universo que nos rodeia. Então, as ciências humanas consolidam a base do universo simbólico dos seres humanos, produzindo sentido e significado para toda a sua materialidade, e desse modo os nossos corpos são carregados de significados criados por uma rede de conhecimentos daí advindos. Como vemos:

As ciências humanas, com efeito, endereçam-se ao homem, na medida em que ele vive, em que fala, em que produz. É como ser vivo que ele cresce, que tem funções e necessidades, que vê abrir-se um espaço cujas coordenadas móveis ele articula em si mesmo; de um modo geral, sua existência corporal fá-lo entrecruzar-se, de parte a parte, com o ser vivo; produzindo objetos e utensílios, trocando aquilo de que tem necessidade, organizando toda uma rede de circulação ao longo da qual perpassa o que ele pode consumir e em que ele próprio se acha definido como elemento de troca, aparece ele em sua existência imediatamente imbricado com os outros; enfim, porque tem uma linguagem, pode constituir para si todo um universo simbólico, em cujo interior se relaciona com seu passado, com coisas, com outrem, a partir do qual pode imediatamente construir alguma coisa com um saber (particularmente esse saber que tem de si mesmo e do qual as ciências humanas desenham uma das formas possíveis). (FOUCAULT, 1999, p. 485).

Sobre esta rede de significação que nos é atribuída anteriormente ao nosso nascimento, pois compõe o universo simbólico da nossa existência e que está ligado aos nossos modos de nos fazermos humanos, trata-se de algo que esteve e está para além do momento em que viemos à luz, pois compõe toda a estrutura social simbólica entrelaçada com a questão da concepção, gestação e vida de um novo ser humano. Algo que, para Laqueur (2001), fica posto desta forma, com o avanço tecnológico e científico, a determinação do gênero, sustentada na definição do sexo biológico passa a ser possível; e ela antecede ao nascimento de um indivíduo, quando este recebe um nome, e sua vida passa a ser organizada por outros desde a vestimenta até o espaço que ocupará.

Historicamente, o campo das ciências biomédicas é um dos grandes responsáveis por diferenciar, classificar, marcar, e por consequência, dar aos sexos suas funções biológicas. A revelação do sexo da criança ainda na barriga da mãe é algo muito festejado hoje em dia, porém, as proposições para cada um dos sexos não são simplesmente de ordem biológica. Os usos que são feitos a partir das características

sexuais primárias perpassam os territórios do político, do econômico e do social, nos quais estamos inseridos e sujeitados. Neles, também estamos a todo o momento vivenciando aplicações de normas, regras e penalidades.

Logo, ao analisarmos as proposições de Laqueur (2001), podemos pensar que, historicamente, a ciência biológica demarcou sua presença não como um dispositivo de controle social, que, ao classificar os sexos, abriu uma gigantesca possibilidade de infinitos usos para uma configuração social relacionada ao gênero, que vem sendo pensada como categoria discursiva e fluida.

O binarismo de gênero estabelece o que é e o que pode ser reconhecido como feminino e o que é e o que pode ser reconhecido como masculino. De modo que um e outro são tomados e vistos como oposições e, historicamente, se proliferaram por meio de mecanismos de naturalização. Tais mecanismos também serviram para a determinação e proliferação de um padrão válido de sexualidade, a heterossexualidade, de modo a tornar hegemônicos tanto o binarismo de gênero quanto a heterossexualidade.

Para dizer dessa determinação ou articulação sexo-gênero, buscamos no texto de Laqueur – *Inventando o Sexo* (2001) – os argumentos históricos que nos permitem desvelá-la. O historiador defende a tese de que o determinismo biológico da diferença entre os sexos, marca da modernidade ocidental, emergiu apenas no século XVIII, diante de interesses políticos que encontraram no sexo biológico uma oportuna justificativa para manutenção do poder masculino na organização social de homens e mulheres. Segundo o historiador, seu desejo é:

[...] mostrar, com base em evidência histórica, que quase tudo que se queira *dizer* sobre sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contém em si uma reivindicação sobre gênero. O sexo, tanto no mundo de sexo único como de dois sexos, situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder. (LAQUEUR, 2001, p. 23).

Laqueur (2001) se propôs a pensar a relação entre as ciências biológicas e as construções sociais feitas a partir da determinação biológica dos sexos, algo que foi detalhado nos séculos precedentes ao nosso. O autor afirma que o século XVIII, por exemplo, foi marcado pelas observações dos princípios básicos que diferenciam os homens das mulheres. O corpo feminino foi observado como diferente do masculino, mas que, de certa forma, era visto como homólogo em suas partes sexuais, glândula igual a clitóris, escroto igual a lábios vaginais, e assim por diante; não somente o aspecto

físico dos órgãos sexuais foi comparado a partir dessas marcações construídas simbolicamente, mas também o aspecto fisiológico. No entanto, o que a princípio foi uma marca biológica, passa a ser utilizado como peça chave de toda uma estrutura social. Conforme relatado:

Por outro lado, só houve interesse em buscar evidência de dois sexos distintos, diferenças anatômicas e fisiológicas concretas entre o homem e a mulher, quando essas diferenças se tornaram politicamente importantes. Só em 1759 é que alguém se importou em reproduzir um esqueleto feminino detalhado num livro de anatomia para ilustrar suas diferenças do esqueleto masculino. (LAQUEUR, 2001, p. 21)

A busca de marcações das diferenças entre os sexos e sua relação com as marcações dos gêneros, a princípio, era desnecessária, porém, ao longo da estruturação de um modelo de sociedade centrado no masculino e que passa a tomar a noção de sexo para explicar a noção de gênero, produzindo o alinhamento sexo-gênero, autores como Foucault, Butler e Laqueur afirmam a necessidade de problematizar que o sexo biológico é também constituído historicamente, nada tendo de “natural”.

Para Laqueur (2001), as observações das características sexuais primárias deram o pontapé inicial para toda uma trama de poder e controle sobre os sexos; a elas, houve a adição de questões psicológicas em observações posteriormente realizadas:

De fato, quanto mais examino os registros históricos, menos clara se torna a divisão sexual; quanto mais o corpo existia como fundamento do sexo, menos sólidas se tornavam as fronteiras. Com Freud o processo chegou à indeterminação mais cristalina. O que começou com uma história de prazer sexual feminino e sua tentativa de apagar isso tornou-se a história de como o sexo, assim como o gênero, foram construídos. (LAQUEUR, 2001, p. 9)

O historiador afirma que, no século XVIII, as sensações de prazer e orgasmo sexual se misturaram, propositalmente, a sentimentos e desejos femininos, sendo o corpo feminino alvo de delimitações. O orgasmo feminino, naquele momento, foi ligado à concepção da vida, era dito que, se ele acontecesse durante o ato sexual, ocasionaria a fecundação no corpo da mulher. Se não ocorresse, não haveria a fecundação e, por consequência, a geração de vida, portanto, não era um momento de prazer para a mulher; isto foi descrito como forma de marcar o sucesso de uma gravidez. Logo houve, naquele momento, uma anulação da possibilidade de a mulher sentir o ato sexual como algo prazeroso, marcando, assim, uma forma de entender a sexualidade feminina como sendo, exclusivamente, pensada sob o prisma gestacional. Dessa maneira, quando se dizia que

somente com orgasmo feminino haveria procriação, dizia-se, também, que ao homem cabia o inverso desta situação, a liberdade masculina possuía maior propriedade naquele momento. (LAQUEUR, 2001)

O deslocamento do prazer feminino da reprodução provocou o apagamento da preocupação com o prazer e o desejo sexual da mulher, aproximando-a de outra preocupação – a de gerar e cuidar de vidas. Ao acessarmos esses deslocamentos hoje, século XXI, para pensarmos nas interdições dos homens na educação infantil, conseguimos, por meio deles, encontrar explicações para a centralidade da mulher como a figura mais apropriada para o exercício do cuidado de crianças, em casa e na escola. Isso pode explicar, em parte, o estranhamento da presença masculina na educação infantil. Pela História da Ciência, é possível localizarmos os modos de instituição dos sexos dos gêneros e, ainda, que “o poder da cultura é representado, portanto, nos corpos; forja-os, como em uma bigorna, no formato necessário” (LAQUEUR, 2001, p. 286).

O pensamento binário que modela(ou) corpos, sexualidades e gêneros fez com que o indivíduo que apresenta um comportamento diverso a esta lógica, que a transgrida, sob qualquer aspecto, seja compreendido como fora da norma, inadequado a determinados locais e posições de poder, postos de trabalho, logo, descontextualizado daquilo que foi previsto para seu gênero e para seu sexo.

As interações que ocorrem na educação não escapam a esta “norma”. É possível situar os gêneros e o magistério em um ponto de convergência no interior da instituição escolar, como diria Louro (2012, p. 93): “[...] a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Retomando a questão da apropriação de toda a materialidade que nos cerca, discursada pelos indivíduos que vivem neste nosso mundo, vemos que a escola é campo de reprodução de algo que foi formatado anteriormente sobre os nossos corpos, um ambiente que reproduz as construções sociais acerca do que são os gêneros masculino e feminino.

A escola, como instituição social, carrega uma série de artifícios que a constituem e, conseqüentemente, constituem os sujeitos alvos de interações no seu interior e arredores. Mas que gênero tem a instituição escolar? E o magistério na educação infantil? Tal pergunta pode ser um tanto quanto ampla, se pensarmos a ciência ou o saber científico como sendo um elemento constitutivo do universo masculino. Sabemos que algo fundou a base da nossa educação e que isso tem um componente histórico e cultural baseado em aspectos construídos dos gêneros e da instituição escolar

que conhecemos.

Como será, então, que nas escolas de educação infantil tal realidade se (re)afirma? Há ou não uma preferência de que os cargos da educação infantil sejam ocupados por mulheres? Que pistas para respostas a estas questões podemos localizar na história da Educação e da Pedagogia? A resposta a estas questões é o que buscamos apresentar no tópico a seguir.

## 2.2 Considerações sobre a educação, a Pedagogia, o masculino e o feminino

Verificamos que, na História da Educação e da Pedagogia, as origens das diferenças ou conflitos de gênero no exercício da docência têm por base a tradição educacional clássica, conforme descrito por Franco Cambi (1999). Em seu livro *História da Pedagogia*, o autor se propõe a realizar uma

Reconstrução/interpretação da história da pedagogia ocidental (da Antiguidade pré-grega aos nossos dias), segundo – pelo menos – três perspectivas que vêm delinear a (relativa) novidade do empreendimento e o desejo de diferenciação em relação aos outros manuais dessa disciplina. (CAMBI, 1999, p. 17).

Para Cambi, a Grécia antiga fundou os valores formativos, cognitivos, éticos, políticos e sociais que influenciaram, diretamente, toda a educação do ocidente e até os dias atuais persiste e se reitera:

Podemos bem reconhecer na Grécia clássica o campo de elaboração de modelos cognitivos, éticos, valorativos do Ocidente (a razão), o domínio, **o etnocentrismo e a universalização do masculino**, só para exemplificar, assim como o âmbito de formação de práxis sociais de longuíssima duração, das quais muitas chegaram até nós (o desprezo pelo trabalho manual, **a marginalização do feminino**, o governo como exercício de autoridade). (CAMBI, 1999, p. 53, grifos nossos).

Observar e recordar a história do mundo grego antigo é buscar as raízes fundadoras da nossa forma de pensar e de conceber a educação, pois este universo em que a Grécia antiga se pautava formou toda a lógica do pensamento ocidental, e é a base para uma cultura que ainda hoje vigora e normatiza os corpos e relações sociais. A partir disso, podemos inferir que, como a educação para os gregos era carregada de valores e estes compunham a sociedade deles, para nós o pensamento que fundou a educação grega também fundou a educação ocidental.

A universalização do masculino foi algo iniciado naquele período. O universo

masculino, tomado como preponderante nas formas de agir e pensar, predominou e ditou regras para toda uma sociedade. Ainda hoje, a base do nosso pensamento é a mesma difundida na Grécia antiga, conhecida como algo que dispôs sobre as associações feitas entre pensamento, educação, ação e, conseqüentemente, a normatização e hierarquização dos gêneros.

A razão, tida como sendo algo absoluto e inquestionável, fez e faz parte ainda das estruturas cognitiva, ética, política e social da nossa sociedade, composta por ideais trazidos até nós por uma forma de conceber a realidade através da linguagem e de uma lógica discursiva própria, que é a base cultural e educacional da qual dispomos. As práticas sociais executadas na nossa sociedade têm como raízes aquelas que existiam na Grécia antiga; alguns valores ainda vigoram, como por exemplo, a razão e o domínio do masculino, e estes são valores que ainda se fazem presentes no interior das instituições escolares – a sua difusão se dá por meio dos ensinamentos, textos, brincadeiras e da linguagem sempre no masculino universal.

Naquele período histórico, Grécia antiga, compreendia-se que a educação celebrada através da exposição de ideias, debates, e pela busca do conhecimento de mundo e realidade, era algo universalmente masculino; o pensar fazia parte do universo masculino, afinal, os valores formativos que compunham a Grécia antiga foram: a razão, o domínio, o etnocentrismo e a universalização do masculino, como observado por Cambi (1999). Para o autor, os filósofos

[...] alimentaram uma história riquíssima da pedagogia/educação, feita de muitos modelos teóricos, de diversas experiências práticas (escolares sobretudo), de diversas atitudes formativo-educativas (dos sofistas até Sócrates, até Aristóteles, até as escolas helenísticas). (CAMBI, 1999, p. 50)

Há, aqui, a necessidade de fazermos uma observação a respeito do modelo de educação celebrado na Grécia antiga em comparação com o que vivenciamos hoje. Não podemos buscar similaridades com o conceito contemporâneo de educação, temos, então, a necessidade de identificar de forma aproximada o que significava a educação para os antigos gregos, pois é preciso reconhecer caminhos para a compreensão dos modelos de educação baseados na construção do feminino e masculino grego para chegarmos ao que conhecemos sobre a educação na contemporaneidade, a formação do sujeito lá e cá.

Não havia, para os gregos, um modelo específico de educação ou mesmo uma

instituição responsável por sistematizar métodos ou gerir a educação dos seus cidadãos, como o que temos hoje, celebrado com uma instituição denominada Escola; eram modelos plurais de educação. O que era natural para os gregos era um ensino sobre questões da vida cotidiana, oferecido pelos mais velhos aos mais jovens, que viviam mais próximos a eles. No interior das suas residências, ensinavam aquilo que seria, minimamente, necessário para sua vida ou sobrevivência, era algo natural naquela época.

Ao pensarmos sobre o modelo de ensino e aprendizado da Grécia clássica, vemos que a filosofia nos trouxe a ideia de um filósofo, discípulos e seus “alunos”, em um modelo de instrução em que eram praticamente todos os participantes homens jovens, adultos ou velhos. Estes, capazes de compreender e pensar sobre si mesmos e sobre o universo que os cercava, e os filósofos, aqueles que realizavam a função semelhante à de um professor dos dias atuais. O trabalho intelectual era algo valorizado, que cabia aos homens e não às mulheres, em uma sociedade que já trazia um modelo em que o homem era tido como uma figura expoente na *pólis*, na família e fora dela, sendo ele o responsável pela “chefia”, controle e poder no ambiente familiar e fora dele, algo que representa bem a figura do mantenedor, do chefe de família na modernidade até nossos dias. Para as teorias do patriarcado<sup>18</sup>, a encarnação do patriarca.

O termo patriarcado é um termo que ultrapassa a vida privada, uma forma de estrutura de poder que contamina toda a sociedade, não só a sociedade civil, mas também o Estado, e uma relação hierárquica que invade todos os espaços sociais, dando aos homens plenos poderes sobre as mulheres, pelos discursos firmados em leis e reproduzidos nas esferas da vida privada e pública.

O termo patriarcado é analisado por Saffioti (2004) como sendo um conceito de uma categoria específica de determinado período, e que compõe a nossa história, de forma que ainda é um ponto chave ao falarmos de uma dominação masculina na Grécia antiga, pois, como dissemos, aquele período histórico nos fala muito sobre a sociedade ocidental dos dias de hoje. Como bem esclarece a autora:

O conceito de patriarcado como categoria específica de determinado período, ou seja, para os seis ou sete milênios mais recentes da história da humanidade (Lerner, 1986; Johnson, 1997; Saffioti, 2001). Em geral, pensa-se ter havido primazia masculina no passado remoto, o

---

<sup>18</sup> Joan Scott (1990) afirma que as teorias do patriarcado buscam explicar a necessidade da dominação masculina e, conseqüentemente, a desigualdade criada entre os gêneros, propondo uma análise dos conceitos biológicos e sociais da sexualidade feminina. Mary O'Brien, Catherine MacKinnon, Sulamith Firestone são algumas das estudiosas citadas por Scott.

que significa, e isto é verbalizado oralmente e por escrito, que as desigualdades atuais entre homens e mulheres são resquícios de um *patriarcado* não mais existente ou em seus últimos estertores. De fato, como os demais fenômenos sociais, também o *patriarcado* está em permanente transformação. Se na Roma Antiga, o patriarca detinha o poder de vida e morte sobre sua esposa e filhos, hoje tal poder não mais existe, no plano de *jure*. Entretanto homens continuam matando suas parceiras, às vezes com requintes de crueldade. (SAFFIOTI, 2004, p. 45-46).

Ao analisarmos esta questão, observamos que, mesmo que o termo *Patriarcado* tenha se modificado ou esmaecido ao longo de milênios, as nuances de suas ações que existiam na Grécia antiga ainda são vigentes em pleno século XXI. Ora, se, em tempos remotos, os homens detinham o poder sobre as mulheres, conseqüentemente, havia toda uma prescrição educativa para tal propósito; como vimos, é uma espécie de direito estabelecido através de discursos legais e firmado de forma implícita ou não em todas as relações sociais.

Mas, para além do exercício e da hegemonia de poder dos homens sobre as mulheres, é preciso pensar que, aí, encontra-se um modelo de masculinidade (de homem) e de feminilidade (de mulher) que se erige.

Sendo o modelo formativo grego clássico a base da sociedade ocidental contemporânea, podemos referenciá-lo como precursor para a construção dos modelos de uma educação para a masculinidade e feminilidade que conhecemos hoje. Os papéis definidos para homens e mulheres na Grécia antiga eram bem delimitados; à mulher eram imputados limites circunscritos ao universo doméstico – espaço privado.

Não era permitida a participação na vida pública às mulheres, assim como aos estrangeiros, escravos e crianças; elas e eles nem sequer eram considerados cidadãos. Toda a esfera institucional da época clássica, com exceção da vida familiar e doméstica, era dominada pelos homens, que defendiam seus poderes baseados em um código de honra definido pela então nomeada *Areté*<sup>19</sup>, que exprimia a excelência das virtudes do homem grego. Jaeger (1994) esclarece que:

Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo (*Areté*); mas a palavra “virtude”, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal

---

<sup>19</sup> *Areté* era uma palavra utilizada no idioma grego que, entre outras coisas, trazia à tona certos traços da personalidade do homem. Sua correspondente mais usada na língua portuguesa, *virtude*, normalmente é definida como: “1. Disposição firme e habitual para a prática do bem. 2. Boa qualidade moral; força moral. 3. Ato virtuoso. 4. Qualidade própria para a produção de certos efeitos; eficácia”. VIRTUDE. In: ROCHA, Ruth. *Minidicionário Ruth Rocha*. São Paulo: Scipione, 1996.

cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega. Basta isto para concluirmos onde devemos procurar a origem dela. (JAEGER, 1994, p. 25).

Toda a vida política era proibida às mulheres, elas não participavam deste tipo de universo e, por consequência, não vivenciavam a democracia naquele tempo. Notamos que não há um correspondente feminino em relação ao termo *Areté*; não há sequer termo semelhante para exprimir o que seria o mais alto grau de aprimoramento para uma mulher, apenas os homens daquela época gozavam deste direito, porém, elas podiam participar de festas religiosas e assistir a espetáculos culturais, também podiam ir aos santuários e às consultas em oráculos. Aquilo que era considerado sagrado na Grécia antiga, como o sacrifício aos deuses, por exemplo, era-lhes proibido, pois se tratavam de rituais exclusivamente masculinos. As mulheres, também, não podiam ter a posse de propriedades ou administrar negócios, sendo que os seus maridos ou os parentes homens mais próximos as tutelavam nestes assuntos.

As mulheres não eram educadas como os homens dentro do modelo de educação grego clássico, não para valores formativos para uma cidadania participativa, conforme observamos ainda hoje na contemporaneidade, mas para os fins de gestão do lar e apoio ao universo masculino. As mulheres eram colocadas sob uma ótica revestida de questões relacionadas à dominação e ao poder, porém, podemos observar que a certas mulheres eram dadas oportunidades de exercer controle e poder, dependendo da classe social ou *status* do qual elas faziam parte. Claro que o universo doméstico as pertencia, elas possuíam, segundo Foucault (1984, p. 224), “o governo aristocrático da casa”, porém, estes são pontos cruciais que, de certa maneira, ainda permanecem vivos na construção do que são os gêneros masculino e feminino, e que nos trazem questões ainda hoje tão vivas.

Em a *Econômica* de Xenofonte, Foucault (1984) nos permite ver como era estabelecida a relação matrimonial entre um homem e uma mulher na Grécia antiga, que muito nos informa a respeito de uma cultura e educação voltada para estabelecer papéis para cada gênero:

É nesse contexto de uma arte da “economia” que Xenofonte coloca o problema das relações entre marido e mulher. É que a esposa, enquanto dona-de-casa é uma personagem essencial na gestão do *oikos* e para o seu bom governo. “Existe alguém a quem confies mais

negócios importantes do que à tua mulher?” pergunta Sócrates a Critóbulo; e um pouco mais adiante ele acrescenta: “para mim, considero que a mulher que é uma boa associada no governo da casa é tão importante como o homem para a causa comum”; portanto, nessa ordem de coisas, “se tudo é bem feito, a casa prospera; se é mal feito, a casa periga”. (FOUCAULT, 1984, p. 195-196).

O discurso foucaultiano cabe como uma luva na questão da construção dos gêneros e de seus delineamentos. Ao analisarmos o modelo formativo da Grécia antiga e que compõe a base do modelo educacional atual, trazemos à tona as questões referentes às funções delimitadas para homens e mulheres daquele tempo. Para o entendimento acerca do que se passa na nossa sociedade hoje, a arte de comandar tão bem, delimitada no diálogo sobre a *Economia*, nos diz muito a respeito do que cada gênero pode e deve fazer. Seus papéis e locais dentro da instituição familiar constituem-se da mesma arte de governar situada em outras instituições, numa lógica que, sob o ponto de vista da liberdade, torna-se perversa ou limitadora das possibilidades de interação e ação para os gêneros, pois, para Foucault (1984, p.195 ) “A arte doméstica é da mesma natureza que a arte política ou a arte militar, pelo menos na medida em que se trata, lá como aqui, de governar os outros”.

A Atenas Clássica foi descrita como sendo um local que marcou esse tipo de definição de papéis no matrimônio para ambos os sexos; tudo o que podia ou não ser feito relacionado às formas e usos dos prazeres no matrimônio, por homens e mulheres, nos dá o entendimento daquilo que comentamos acima. Em Foucault (1984), encontramos a ressonância da base fundadora do pensamento ocidental moderno e, conseqüentemente, de boa parte do discurso utilizado para delimitar papéis dentro da instituição matrimonial:

A definição daquilo que era permitido, proibido e imposto aos esposos pela instituição do casamento, em matéria de prática sexual, era bastante simples e bastante claramente dissimétrica para que um suplemento de regulação moral não parecesse necessário. Por um lado, as mulheres, enquanto esposas, são de fato circunscritas por seu *status* jurídico e social; toda a sua atividade sexual deve se situar no interior da relação conjugal e seu marido deve ser o parceiro exclusivo. Elas se encontram sob seu poder; é a ele que deve dar filhos que serão seus herdeiros e cidadãos. (FOUCAULT, 1984, p. 185).

Com as observações e reflexões feitas a este respeito, é possível distinguir qual é o lugar destinado aos homens no matrimônio e o que era exigido e permitido a eles.

Entendemos que a instituição do casamento, como conhecemos, foi, e ainda hoje é, considerada uma célula reprodutora e formadora de indivíduos. Neste lugar institucionalizado há uma organicidade, estabelecida a partir de uma divisão sexual de gênero. É orgânico sob o ponto de vista biológico, pois se utiliza da materialidade dos corpos para determinar funções e lugares, deixando de ser harmônica sob o ponto de vista da igualdade e liberdade para os sexos. O que cabe aos homens nesta e em outras instituições?

A análise do matrimônio nos faz refletir a respeito de outras instituições, uma vez que a conformação institucional acaba por exigir lugares fixos para os sujeitos, impostos por hierarquias e sustentados pelas relações cotidianas que reproduzem uma lógica ou ordem para as coisas.

Trazendo isto para as escolas de educação infantil, observamos que há uma clara reprodução da forma de um ambiente doméstico. A lida com as crianças reforça papéis de gênero estabelecidos previamente na instituição familiar, não à toa, ouvimos com frequência que a escola é o nosso segundo lar, a segunda casa. E é nas instituições, e justamente nelas, que se encontram as permissões, controles ou exclusões:

Portanto, reciprocidade, porém dissimetria essencial, pois os dois comportamentos, mesmo supondo um ao outro, não se baseiam nas mesmas exigências, nem obedecem aos mesmos princípios. A temperança do marido diz respeito a uma arte de governar, de se governar, e de governar uma esposa que é preciso conduzir e respeitar ao mesmo tempo, pois ela é, diante do marido, a dona obediente da casa. (FOUCAULT, 1984, p. 208).

A instituição escolar não difere em nada das demais instituições em relação a questões de poder e controle sobre os sujeitos e seus locais de atuação. Em seu interior, o funcionamento ou lógica organizacional ocorre da mesma maneira que em outras instituições. A convivência com toda a comunidade escolar é permeada de relações sociais baseadas no governo de si e do outro, e sabemos que a escola é também local de um assujeitamento produzido pelo discurso que vigora em seus métodos, conteúdos e currículos.

Em Foucault (1985), a enunciação de si se dá como assujeitamento e obediência, e a verdade do sujeito pode ser tomada como reflexo de uma identidade pré-formada, produto de uma trama de relações de poder e saber, trama esta que acontece no interior da instituição escolar.

Os sujeitos, para o filósofo francês, são constituídos através do discurso empregado sobre eles, desta forma, aquilo que é dito sobre os gêneros e que está relacionado ao papel social do magistério da educação infantil, por exemplo, torna-se uma forma de ser e agir para determinado gênero. Logo pensamos que a profissão do magistério pode ser encarada como local de assujeitamento, assim como em outras funções ou papéis sociais. Utilizamos o termo assujeitamento em Foucault por compreendermos que os papéis sociais relativos à educação e cuidados realizados com as crianças de 0 a 5 anos ficaram circunscritos ao universo feminino, mas não por acaso, e sim como forma de assujeitamento dos indivíduos; de um lado, das mulheres, tomadas como únicas e capazes de cuidar, e, de outro, dos homens, pelo afastamento deles desse cuidado, portanto, atrelados a uma aparente incapacidade ao cuidado. Mas há, também, outro aspecto a ser destacado quando pensamos os homens no exercício do magistério, que diz respeito à construção da masculinidade violenta, ou do atrelamento da natureza violenta ao homem/ao macho. A este aspecto nos deteremos na seção 2 deste texto.

Podemos retomar a ideia de que a antiguidade clássica, por ser a base do nosso modelo de educação, também é a base do nosso modelo de sociedade ou da forma e estrutura social em que vivemos, esta em que a figura masculina tem sua importância supervalorizada em detrimento da feminina. Assim, a hierarquização dos gêneros ou da supremacia masculina, de uma masculinidade viril e violenta, como dito, está na Grécia antiga e em seu modelo social centralizado na figura do macho, do homem. Nota-se que o universo masculino era algo extremamente valorizado, e que o desprezo e a marginalização<sup>20</sup> do feminino estavam presentes na cultura grega antiga, assim como o desprezo pelos trabalhos manuais.

Ao trazermos para os dias atuais a questão do desprezo pelo trabalho manual, inevitavelmente relacionamos isto aos cuidados realizados com as crianças nos primeiros anos de vida em uma escola de educação infantil, pois ali estão indivíduos que ainda não possuem autonomia para realizar cuidados com o próprio corpo. As tarefas manuais representavam e representam algo menor, de menor importância, logo destinadas às mulheres. Notamos que esta ideia é reproduzida ainda hoje, e vem reforçar locais de atuação para ambos os sexos, pois inclui as mulheres neste ambiente, diminui a importância do trabalho executado por elas, ao passo que exclui os homens dele, e os coloca em profissões com mais status social.

---

<sup>20</sup> Por marginalização, estamos entendendo aquilo que fica às margens, que não tem centralidade.

A manipulação de excrementos como urina e fezes foi e ainda é considerado um trabalho “menor”, portanto é tarefa de mulher e de mãe. O desprezo pelo trabalho manual conduziu e conduz as mulheres para a atuação nas etapas iniciais da educação, como uma forma de assujeitá-las e de limitar o seu campo de atuação. Com base no fato de a antiguidade, sobretudo a grega, ser o armazém dos modelos originários da formação social e humana, observamos que esta serve também para exemplificarmos a realidade da educação ocidental.

Cabe a reflexão acerca de uma subalternização e precarização do trabalho tido como feminino, pois, à medida que se limita o campo de atuação no universo do trabalho para que as mulheres permaneçam restritas a alguns ambientes, marginalizamos a condição feminina. Desta forma e neste aspecto ocorre a misoginia<sup>21</sup>, condição na qual há, por parte da nossa cultura, um desprezo pelo feminino e pelo universo que cerca as mulheres de uma forma geral, deixando assim uma visão negativa sobre o trabalho docente na educação infantil que se feminizou.

Como fica, então, um homem que resolve assumir estas tarefas na educação infantil? Vemos que há a questão do estranhamento da figura masculina no magistério da educação infantil, que pode ser compreendido a partir deste ponto de vista. Ao assumir estas tarefas, um homem assume para si um local que já é marginalizado mesmo quando ocupado por mulheres, ficando duplamente vulnerável, pois se torna feminizado pela função que exerce e assumindo aquilo que não está prescrito para seu gênero.

Ao impor a sua presença em uma escola de educação infantil, exercida no campo da educação de uma forma diferente daquela hegemônica, a masculinidade deste indivíduo torna-se subalternizada, os sujeitos que assumem uma função dentro de uma escola de educação infantil, ou mesmo de ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano), abarcam de certo modo aquilo que podemos compreender como não sendo padrão do gênero masculino, mas que, mesmo marginalizado, é compreendido e aceito como algo “natural” para as mulheres.

Uma observação pertinente sobre o estilo de sociedade em que vivemos é a de que esta foi fundada em uma construção de valores centralizados ainda na afirmação de

---

<sup>21</sup> Segundo Livia Deodato (2017), misoginia é nome dado para a antipatia, o desprezo ou a aversão às mulheres. A palavra tem origem na junção dos termos gregos *miseo*, que significa ódio, e *gyne*, que se refere à mulher. O termo é antigo, mas ganhou destaque nos últimos anos nas redes sociais, com as crescentes discussões sobre os direitos das mulheres e debate sobre questões de gênero e valores do feminino.

que os indivíduos do gênero masculino são os que ficam incumbidos do papel de provedores, com configurações de um estilo de vida mais “ativo” do ponto de vista da ação do trabalho e de tarefas a serem realizados nos ambientes externos, fora do lar ou do universo doméstico. Este ponto de vista expressa o que compreendemos por uma masculinidade hegemônica<sup>22</sup>, ou um modelo padrão ideal de masculino. Podemos inferir, então, que as tarefas realizadas dentro das residências e nas escolas da educação infantil ficam configuradas como coisa das mulheres, e dentre estas tarefas, temos, claro, a do cuidar e educar as crianças nos primeiros anos de vida.

O cuidar e educar, para muito além de ser tarefa naturalmente feminina e de quem gerou a vida e deu à luz, é algo que foi construído e naturalizado ao longo dos anos no tipo ou modelo de sociedade em que vivemos. Representa, de certo modo, restrição quanto à atuação das mulheres e dos homens, pois as aprisiona ao ambiente doméstico, mesmo atuando no espaço público, nas escolas que reproduzem os cuidados dos lares, e coloca os homens nos espaços públicos sem, contudo, poderem operar, com as dimensões do privado, do “doméstico”.

Mesmo que estejamos em tempos de proclamação de liberdade individual e, conseqüentemente, de maior liberdade sexual, ainda nos encontramos presos às construções remotas feitas séculos atrás, sejam elas as que comentamos em relação ao modelo de supervalorização da masculinidade da Grécia antiga, ou mesmo a um modelo posteriormente implantado pelos preceitos cristãos. Em ambos os casos, a liberdade de atuação da mulher representada pelo exercício de prazer fica limitada ao papel de esposa e mãe, peso que ainda hoje pode ser sentido em nossa sociedade, algo que a limita a uma função de reprodutora e cuidadora. Por outro lado, os homens são destituídos do exercício do cuidado na acepção de que este é tomado e colocado para as mulheres. O cuidado a ser exercido pelo homem é distante da noção afetiva e higiênica. Ele cuida ocupando a função do mantenedor, do provedor.

Podemos notar que, ainda hoje, a tarefa do cuidar e educar no interior das escolas de educação infantil está relacionada a uma extensão do ambiente doméstico, logo, se num ambiente doméstico as mulheres são as responsáveis por toda ou pela maior parte das tarefas, suas incumbências e possibilidades fora dele serão semelhantes,

---

<sup>22</sup> O conceito de masculinidade hegemônica, segundo Connell e Messerschmidt (2013, p. 241, 245), pode ser atribuído a vários autores que “[...] traçaram a origem do conceito a uma convergência de ideias no início dos anos 1980 e mapeiam as formas através das quais o conceito foi aplicado quando os estudos sobre homens e masculinidades se expandiram”. A masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas (*i.e.*, coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade).

logicamente com os devidos limites de atuação, que, se comparados aos dos homens, nos parecem bastante restritos; então, a educação infantil, atualmente, ganhou contornos de um local próprio para estendermos as atividades deste ambiente doméstico.

Podemos associar tal fato à posterior feminização do magistério, pois ao mesmo tempo em que as mulheres ganharam mais espaço fora de suas residências, não obtiveram total liberdade de escolha sobre qual profissão seguir, e acabaram por repetir o mesmo tipo de tarefa considerada feminina ou coisas de mulheres fora do ambiente doméstico. Vemos que o magistério como algo feminino é uma repetição ou afirmação do papel estabelecido para cada gênero, e que a educação infantil ainda é tida como local feminino pela associação feita essencialmente entre as mulheres e a questão do cuidar.

Em Foucault (1985), analisado por Daniela de Oliveira Guimarães (2008), há uma correspondência entre o cuidar no cuidado de si, que está relacionado a outra concepção; ele opta por tomar como ponto de partida a noção grega de “cuidado de si mesmo”, ocupar-se consigo, (*epiméleia heautoû*, em grego), no propósito de estudar estas mesmas relações. O filósofo aponta que a questão do cuidado esteve relacionada a um olhar mais atento consigo mesmo para conhecer a si e relacionava-se com realizar uma prática de si, no sentido da atenção a si mesmo, era uma parte de algo maior, o cuidado.

A separação entre cuidar de si e conhecer o mundo e a si mesmo foi produzida historicamente pela filosofia, assim como a hipervalorização do conhecimento, da faculdade racional humana, ou a razão como algo absoluto na Grécia Clássica, pode aproximar a questão do cuidar de si na educação como o que vem sendo ensinado desde a primeira infância em nossas escolas. Guimarães (2008) esclarece que no ambiente das escolas de educação infantil se passa algo de cunho subjetivo em relação a este cuidado, pois, no momento em que realizamos os cuidados básicos de higiene, por exemplo, nas crianças, deixamos marcas indeléveis de como isto se passa não só naquele ambiente, mas de como é importante fazer este cuidado e seus significados que compõem um hábito cultural arraigado em nosso modelo de sociedade.

Cabe a nós questionarmos o papel dos homens neste cuidado, já que este tornou-se algo extremamente feminino em função de todos os tabus que foram criados sobre o contato de um homem adulto com o corpo infantil. Isso ocorre porque compreendemos que estes cuidados básicos são o pontapé inicial para a relação com o seu corpo, que posteriormente traz a possibilidade de uma preocupação para além desta materialidade,

mas que, a partir dos significados desta construção, serão realizadas outras formas de cuidado, aí, sim, o cuidado de si compreendido em Foucault. Logo, a questão da feminização do magistério da educação infantil, sob este ponto de vista, acaba por demarcar uma forma de se pensar o gênero feminino e o masculino já desde a infância, ou melhor, já na educação infantil, marcando desde cedo como devem ser os comportamentos dos homens e das mulheres.

Numa interface com a tarefa então feminizada do cuidado nas escolas de educação infantil, podemos destacar que a tarefa em uma creche (educação infantil), etapa que atende crianças de 0 a 3 anos, é a de realização ou implantação do que marca o início de uma expressão deste cuidado. Ela tem a incumbência de iniciar os ensinamentos dos cuidados básicos, associados ao corpo, como a independência para alimentar-se, higienizar-se, organizar-se. Porém, estas não são as únicas tarefas realizadas nesta etapa da educação escolar, pois, para além de aprenderem uma automação de tais atividades, os bebês e as crianças, aprendem a questão posta do cuidar de si mesmo, materializada em conteúdos e currículos que expressam valores éticos e estéticos contemporâneos, que muito nos remetem aos da época clássica grega.

À medida que os/as bebês e crianças avançam nos grupamentos e períodos da educação infantil, vão sendo educados e “docilizados”, para além do cuidado de si, ou dos cuidados que recebem dos adultos. Eles e elas vão sendo colocados/as e mantidos/as em um esquema próprio de disciplinamento e controle, afinal, tratamos aqui de uma instituição que, a exemplo de outras, traz consigo marcas e formas próprias de efetivar os seus controles e poderes, algo bem descrito em Foucault (2014). A atenção que se tem para com as crianças, voltada para a questão do cuidar e educar, se faz pelo detalhamento de modos de se exercer os saberes próprios da instituição escolar. Observamos que ocorre, no interior desta instituição, a associação do cuidado com o corpo desde a mais tenra idade e a docilização ou o controle sobre eles.

Então, em Foucault (2014), podemos notar que é no interior das instituições sociais existentes que tais forças são empregadas; a questão posta não trata apenas de manter a organização do corpo e suas assepsias, mas sim de modelá-lo detalhadamente para um controle, algo que toma certos contornos ao longo da nossa história, “e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro.” (FOUCAULT, 2014, p. 136). Tal construção se passa não só com as crianças, mas também de forma refinada acontece com todos os indivíduos dentro de uma escola, e, conseqüentemente, marca formas de atuação de

corpos adultos em seu interior. Temos, então, a possibilidade de observar quais são os corpos mais adequados para esta tarefa; como vimos, o feminino foi o corpo eleito para esta finalidade, modelado e construído desde a Grécia clássica para este fim.

### **2.3 Masculino, feminino e educação infantil**

Louro (2004), em *“Mulheres na sala de aula”*, revela que ocorreu uma profunda transformação nas instituições educacionais. Em meados do século XIX, a formação para o magistério acontecia para ambos os gêneros e, posteriormente, transformou-se em algo feminino. Nas palavras da autora:

Outras vozes surgiram para argumentar na direção oposta. 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. (LOURO, 2004, p. 450).

As reflexões de Louro (2004) acerca do pensamento sobre o gênero do magistério trazem à tona uma visão bastante usual nas escolas de educação infantil, a de que é da natureza feminina cuidar e educar os pequenos. Tal forma de pensar, se observada com atenção, acaba por destituir o magistério das mãos do gênero masculino, indicando uma cisão generalista sobre algo que não é mensurável. Ocorre, assim, uma predeterminação, como se saber cuidar e educar fosse um fator biológico ou inerente ao feminino.

Nota-se, também, que, em função da forte urbanização e industrialização das cidades naquele período, abriram-se muitas oportunidades de trabalho para os homens em outras áreas, e estes, por sua vez, acabaram por abandonar o magistério para ocupar cargos considerados, socialmente, como mais masculinos, ou mesmo com maior prestígio social. Desta forma, os homens que se dedicavam ao magistério primário, como tradicionalmente se celebrava, se deslocam das salas de aulas dos primeiros anos de escolarização, gradativamente, para a escola secundária e média e para os postos superiores (de gestão) na hierarquia burocrática do campo educacional (sistemas e redes de ensino).

Em sua obra *Gênero Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, Louro (2012) faz uma análise sobre a representação do magistério que, ao longo da história, tornou-se feminino. Ela afirma que esta função foi feminizada pelo caráter

maternal da educação, então adotado, com isso, novos discursos e símbolos foram assumidos, no intuito de reafirmar este caráter. Observe-se que é um ideal de maternidade e não de paternidade que é colado à escolarização das crianças pequenas, portanto, são traços de um certo modelo de mulher e mãe que se exigem para o exercício da função professora.

A mudança da predominância masculina para a feminina no magistério ocorre na educação a partir do século XIX. Essa, além de estar relacionada aos fatores citados, ocorreu também devido às condições de trabalho precárias, baixos salários e à divisão sexual da carreira docente, localizada em toda estrutura da educação a partir deste período. Tomando por base este aspecto, observamos que esta forma de reorganizar a educação apresenta-se como uma reestruturação social do trabalho docente voltada para um modelo em que a divisão sexual do trabalho operou e opera sobre a mulher, colocando-a em funções subordinadas ou subalternas àquelas realizadas pelos homens.

É esperado que homens e mulheres apresentem determinados comportamentos condizentes com as regras construídas para cada gênero. A docilização da docência na educação infantil é algo que pode estar ligado a estes comportamentos, ao ser e fazer-se professora. O ato de ensinar e educar estão impregnados de uma hierarquia que acompanha as nossas instituições sociais, as relações definidas nestas estruturas são permeadas pelo controle e poder estabelecidos pelas relações de gênero nas nossas escolas. Logo, o fazer-se docente é atravessado de questões de poder e controle sobre o outro; sobre, portanto, questões de gênero, de modo que sujeitos são determinados dentro da estrutura social.

Um dos componentes do universo relacionado aos gêneros é a masculinidade, que detém seus modelos próprios e estabelece em discursos contundentes o que pode ou não ser adequado para o homem. No tipo hegemônico, há a prevalência de um modelo de homem e as possibilidades ou margens para as atuações e performances diferentes deste modelo são duramente rechaçadas. Como seriam, então, estas outras masculinidades? O que está por traz desta forma hegemônica?

A percepção do fato de que os homens sejam vistos como moralmente inadequados para educar as crianças propõe uma visão sobre a ideia de masculinidade. Para entendermos tal ideia, a nosso ver, torna-se necessária uma imersão no que foi a produção do universo masculino. A construção que se faz do que conhecemos como universo masculino é permeada pelo discurso com que construímos a masculinidade, sendo ela múltipla e temporal, uma vez que sofre alterações ao longo da história. O

exemplo de masculinidade conhecida na Grécia Antiga, que fundou os padrões ideais para homens e que se tornou hegemônica, é atrelada ao exercício da violência, força, virilidade, objetividade e heterossexualidade, e vigora nos dias atuais.

Desse modo, a educação dos meninos se orienta, via de regra, por meio de uma construção de masculinidade que tanto subordina outras possibilidades de masculinidades, tidas como minoritárias – que escapam à norma –, quanto subordina as mulheres. Cabe aqui a reflexão e compreensão do que de fato compreendemos por masculinidade: esta palavra revela um conceito “guarda-chuva”, amplo, que abrange um conjunto de ideias baseadas em um modelo padrão do masculino. Importante ressaltar que, ao observarmos os sujeitos que se identificam como sendo do gênero masculino, sejam eles cisgênero ou transgênero<sup>23</sup>, notamos que há certa discrepância com o modelo ideal, pois foge ao controle dos sujeitos que existem em nossa sociedade a manutenção de um padrão de masculinidade. Portanto, entendemos que as masculinidades subalternas são aquelas manifestadas como as dos homens que estão alocados em um ambiente de trabalho que não é tido como masculino; na educação infantil teríamos um dos exemplos do que seria uma masculinidade subordinada, ou aquela que está abaixo de uma possível hierarquia proposta pela hegemônica.

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

Devemos ressaltar que pensar em masculinidade hegemônica é pensar em uma versão de algo que foi criado, construído, imaginado, considerado como padrão e disseminado a partir de práticas discursivas e que, a cada momento, busca ser consolidado naquilo que podemos chamar de performances de masculinidades. Tal performatividade é entendida a partir do conceito delineado por Butler (2012); performatizar uma masculinidade, então, pode ser entendido como algo que é fluido,

---

<sup>23</sup> Para Jaqueline Gomes de Jesus (2012), no Brasil ainda não há consenso sobre o termo. Vale ressaltar dois aspectos que cabem na dimensão transgênero, enquanto expressões diferentes da condição: a vivência do gênero como 1. Identidade (o que caracteriza transexuais e travestis) OU como 2. Funcionalidade (representado por crossdressers, drag queens, drag kings e transformistas). Há, ainda, as pessoas que não se identificam com qualquer gênero, não havendo tampouco consenso sobre como denominá-las. Alguns utilizam o termo *queer*; outros, a antiga denominação andrógino ou, ainda, reutilizam a palavra transgênero.

assim como os gêneros o são, segundo Butler. Justificando tal afirmação, vemos que

A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular. (CONNEL; MESSERSCHMIDT 2013, p. 250)

O que evidenciamos a partir dessas ideias é a existência de uma estrutura de poder e controle, um conjunto de práticas que reforçam a atuação dos homens sobre as mulheres e dos homens sobre outros homens, e que tornou a masculinidade hegemônica não a única, mas aquela capaz de demarcar um modelo unívoco de exercício da masculinidade. Mesmo que não seja aplicada a todos os homens, firmou-se como ideal ou padrão, permitindo uma série de marcas em relação ao que é ser homem e, por consequência, ao que é ser mulher.

Logo, a questão da masculinidade traz visibilidade para a circunscrição das mulheres ao universo da educação infantil, demonstrando que é tarefa feminina cuidar e educar as crianças recém-nascidas, e, na continuidade de seus primeiros anos de vida, é algo que foi ‘naturalizado’ como do campo do fazer feminino, descolado do masculino, e que compõe dois lados de uma moeda a partir do contraponto entre masculinidade e feminilidade. Ao trazermos esta reflexão para o campo da educação infantil, observamos que o que se demarca como universo masculino e feminino é algo tacitamente imposto, seja pelas questões relacionadas a um padrão de masculinidade ou mesmo de feminilidade, que causa sofrimento àqueles e àquelas que não se enquadram nas normas e padrões pré-determinados. As observações a este respeito podem ser pensadas levando em conta o universo subjetivo de cada sujeito, pois ficam nítidas as contradições pelas quais cada um de nós passa ao longo da vida relacionadas às questões de gênero; portanto, um padrão a ser seguido em relação a formas hegemônicas de gêneros é algo que causa incômodo, conscientemente ou não.

Há um reforço constante do modo de se comportar e de se fazer masculino. Os meninos, desde cedo, são orientados a se diferenciarem do universo feminino e de tudo que a ele está associado – tarefas, postos de serviços, profissões, modos de cuidar e amar etc. Neste ordenamento, o professor do sexo masculino na educação infantil tem representado uma ameaça a uma ordem imposta aos gêneros – o cuidado de crianças pequenas é tarefa de mulheres, portanto, de professoras biologicamente definidas como

mulheres. Um homem, ao romper com tal ordenamento e se inserir em um ambiente desenhado e pensado, ao longo dos anos, como lugar de atuação de mulheres, é visto pela comunidade escolar, na maioria das vezes, como exemplo negativo aos meninos e às meninas; como mais do que uma ameaça em relação à preservação da integridade física e psicológica das crianças, um pedófilo e provável praticante de abuso/violência sexual.

A prática do trabalho nas instituições de educação infantil demonstra estar associada a uma extensão das incumbências do gênero feminino em sua família. A questão do cuidado com a prole nos parece ser algo que remete a tempos remotos da humanidade, algo que foi e ainda é considerado de domínio feminino ou território de mulheres. Assim, os homens, quando inseridos na educação infantil, são vistos como pessoas que se desviam da heterossexualidade, já que, após todas as imposições e construções sociais, o sexo masculino não se enquadra historicamente na tarefa de educador ou professor da educação infantil.

Portanto, a divisão entre trabalho de homem e de mulher também foi forjada e construída ao longo da nossa história, o que nos revela o comportamento social e cultural ao qual a questão dos gêneros se circunscreve. Para tanto, não há, em termos históricos, nenhuma diferenciação sexual a partir do conhecimento de fatos sobre os corpos, pois o masculino e o feminino são construções históricas e isto implica todos os processos que estão envolvidos nas discussões sobre sexo e gênero.

Ao longo da nossa história, o sexo biológico foi sendo observado, esquadrinhado e constituído daquilo que podemos classificar como um dos objetos conhecidamente cercados de significados dados com determinada finalidade, que perpassa a questão da regulação social de dominação e poder. Em *História da Sexualidade I: A vontade de saber* (1988), de Michel Foucault, pode-se notar que as definições conhecidas sobre os corpos, seus sexos e suas sexualidades, deram-se também por meio dos papéis sexuais que afirmam o modo de ser e de se constituir como indivíduo e como sujeito. Trata-se de determinações históricas e culturais, o que faz com que, em cada momento e em determinadas sociedades, os papéis sexuais ou de gêneros sejam diferenciados conforme relações sociais estabelecidas. Nesse contexto, a relação entre sexo, sexualidade e poder se estabelece como forma de dominação de um grupo ou interesse sobre outro, ou de uma prática sobre a outra.

Dentre algumas das observações feitas por Foucault a respeito da sexualidade feminina, verificou-se que uma das funções delegadas ao gênero feminino,

historicamente, é a de procriação, objetivando a regulação das populações para a geração da vida e o cuidado de uma prole. Ao homem não coube tal responsabilidade, mas o simples ato sexual impregnado de certa frieza em relação à questão da vida. Tal função caracteriza o gênero feminino, portanto, como o principal responsável pela educação dos seus descendentes, pois posteriormente ao nascimento a mulher se encarrega da função de cuidadora.

Foucault trata da “histerização do corpo da mulher” ou da “histeria<sup>24</sup>” feminina, esclarecendo-nos que a sexualidade e o corpo da mulher foram nomeados, normatizados e modelados, de modo a se fazer exercer poderes de dominação sobre ela. A mulher é vista, então, como um ser apto à reprodução, à geração e ao cuidado com a vida. A mulher, inserida nesse pensamento, teve o seu prazer sexual ou a manifestação da sua sexualidade negada. Ao reafirmar que o corpo feminino existe para a reprodução, quando o prazer era sentido por uma mulher, essa era vista como alguém que estava manifestando uma doença quase que intrinsecamente feminina. A histeria analisada e observada por Foucault (1988) relata ainda que as funções primordiais de cuidar e educar foram atribuídas às mulheres, e que sexo, para elas, teria a finalidade de dar também este tipo de suporte à vida.

Quando tratamos das questões relacionadas ao sexo biológico, notamos uma forte tendência a construir modelos de homens e mulheres, forjados em papéis sociais bem delimitados, que, por sua vez, não são aleatórios. Há uma lógica que regula estes papéis, há um ponto de fricção entre aquilo que é biológico e aquilo que é construído socialmente de forma sutil e tácita e que acaba por estabelecer papéis sociais, ditos adequados, para cada sujeito; extrapolar estes papéis preestabelecidos implica o entendimento de como se deu ao longo de nossa história tal construção, o que colabora com a quebra deste paradigma e de preconceitos relacionados às questões de gênero.

É importante registrar aqui que não podemos deixar de pensar sobre as causas que impulsionaram os sujeitos a quebrarem os estereótipos de gênero em relação à sua profissão, causas estas que podem ser as mais variadas possíveis, porém que trazem os indivíduos do sexo masculino para um local onde a sua presença é estranha, o magistério da educação infantil, e isso é o que nos faz desenrolar as análises

---

<sup>24</sup> O termo histeria origina-se do grego, *hystéra*, que significa útero. Uma antiga teoria sugeria que o útero vagava pelo corpo e, assim, a histeria era considerada uma moléstia especificamente feminina, atribuída a uma disfunção uterina. Na idade média, a histeria passou a ser considerada uma possessão demoníaca. Estas informações podem ser referendadas em: <http://artigos.psicologado.com/abordagens/psicanalise/introducao-a-histeria>. Acesso em: agosto 2017.

relacionadas a esta questão.

Ao observarmos indivíduos que não estão em um local preestabelecido para seu sexo biológico por motivos variados, que podem ser desde a exclusão, sobrevivência, sexualidade, ou identidade de gênero, notamos que há com eles uma quebra ou desconstrução de papéis, algo que podemos entender como uma existência *queer*, utilizando aqui a tradução literal do termo inglês; seria, então, o mesmo que dizer que aqueles que se identificam como sendo do gênero masculino, e que estão em ambientes femininos ou feminizados, são “estranhos e esquisitos”, o que nos remete ao estranhamento da figura do homem no magistério da educação infantil.

Mas, o que seria esta existência? Ao pensarmos a questão do termo que se contrapõe ao *queer*, *straight*, termo que em inglês significa reto, direto, liso, portanto utilizado para definir a sexualidade ou mesmo o gênero de determinados sujeitos que têm seu sexo biológico sincronizado com o gênero designado previamente para eles, que têm sua sexualidade ajustada a ambos, e que conseguem estar também em ambientes e em convívios sociais construídos para suas designações, vemos que existe então, na questão *queer* aqui exposta, uma apresentação de uma masculinidade subalterna, uma existência que é colocada à margem, submetida ao julgamento das pessoas que compõem a comunidade escolar.

Encontramos no pensamento de Louro (2004) sobre a Teoria *Queer*<sup>25</sup> argumentos para ampliar as nossas fronteiras e discutir sobre como são construídas e pensadas as condutas e normas para cada gênero, bem como para demonstrar como os indivíduos também podem transitar entre as predeterminações de gênero e de sexualidade. Em *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer*, Louro (2004) esclarece que existe uma construção social que enquadra cada gênero em seu papel e que, em contrapartida, as fronteiras sociais são quebradas por alguns indivíduos ou grupos sociais, o que, na maioria das vezes, é tido como algo ameaçador da ordem social estabelecida.

Os indivíduos do sexo masculino que atuam nas escolas de educação infantil podem representar alguém que transita em um ambiente social diferente daquele preestabelecido para o seu gênero, e parecem infringir a norma, agindo de uma forma

---

<sup>25</sup> A Teoria *Queer* emergiu nos Estados Unidos em fins da década de 1980, em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e gênero. Surgida em departamentos normalmente não associados às investigações sociais – como os de Filosofia e crítica literária – essa corrente teórica ganhou reconhecimento a partir de algumas conferências em Universidades da Ivy League, nas quais foi exposto seu objeto de análise: a dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais. (MISKOLCI, 2009, p. 150).

*queer*, ou seja, agindo na fronteira. Isso ocorre porque, na maioria das vezes, eles causam desconforto ao atuarem nestes ambientes, tornando-se seres raros, estranhos ou minorias nas instituições escolares de educação infantil. A respeito do termo *queer*, Louro (2004, p. 7) afirma que “*Queer* é tudo isso: é estranho, raro, esquisito”:

*Queer* é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da nossa sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2004, p. 7-8).

Analisando a Teoria *Queer* em Louro (2004), nota-se que o modo de pensar *queer* é algo que colabora para que possamos desconstruir as proposições sociais para os gêneros masculino e feminino, vindo, assim, ao encontro da necessidade de pensar as masculinidades dentro das instituições de educação infantil.

São ambientes que parecem ter se tornados excludentes do masculino, sendo locais onde os profissionais deste gênero são, frequentemente, confrontados. Butler (2000) também nos fornece pistas para tratar dos limites impostos para cada gênero e para entender o porquê de o homem no magistério da educação infantil ser tratado como diferente, estranho, raro e esquisito. Acerca desse tipo de construção radical, afirma a autora:

Na verdade, a construção do gênero atua através de meios *excludentes*, de forma que o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural. (BUTLER, 2000, p. 161).

Podemos compreender a questão da exclusão ou interdição do gênero masculino e das masculinidades no magistério da educação infantil e sua relação com a ciência na medida em que as ciências biológicas se apresentam como possibilidade de constituição do masculino e do feminino. O conhecimento dessas ciências sustentou e continua sustentando o binarismo de gênero e o alinhamento sexo-gênero. Pensar os gêneros como categoria discursiva é compreender que aquilo que pronunciamos constrói a nossa realidade e que, ao falarmos como as coisas são, e ao nomeá-las, condicionamos nossas ações.

Pensar *queer* nos arremessa a outras possibilidades de pensar as masculinidades

e o masculino na educação infantil. Estranho, raro, esquisito é um homem na educação infantil. Ele é apagado e anulado do exercício e da prática do cuidado. Dele é retirada a experiência com o cuidar das crianças. Em contraponto, a masculinidade hegemônica e a norma heterossexual são ensinadas às meninas e aos meninos, na educação infantil, pela masculinidade atravessada nos atos, falas e gestos de grande parte das professoras, educadoras mulheres. E elas assim o fazem quando separam, por meio das brincadeiras, dos momentos do banho e das tarefas, o que é próprio de menino e de menina.

Assentada num discurso heteronormativo, a Educação Infantil reitera o determinismo biológico sobre os corpos, enquadra-os de modo binário, agrupando-os como macho ou fêmea, excluindo deles a possibilidade da existência de vários modelos de masculino e feminino, que variam ao longo da história e de cultura para cultura.

Na contramão da visão do gênero como categoria discursiva, ponto em que a “performance de gênero” pode ser vista como algo fluido e mutável como vem sendo pensado pelas autoras que se baseiam no pós-estruturalismo, dentre as quais estão Judith Butler e Beatriz Preciado, os sistemas de ensino e as instituições escolares, nas práticas cotidianas, reiteram o binarismo de gênero e excluem os professores homens de práticas de cuidado que compõem a educação das crianças de zero (0) a cinco (05) anos.

Butler aponta o sexo biológico como cientificamente estruturado no binarismo macho/fêmea, naturalizado socialmente, e, antes de qualquer coisa, é ponto de apoio para o discurso fundador das nossas estruturas sociais:

O gênero não está para a cultura como o sexo está para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura. (BUTLER, 2012, p. 25).

Como vemos, o gênero é considerado uma categoria discursiva anterior à cultura, e, como tal, é instrumento para regulação social, ou seja, as proposições colocadas por meio dele delimitam funções e papéis de sujeitos, entre os quais localizamos a docência na educação infantil. Butler (2012) reconta os gêneros como algo orquestrado em forma de uma performance, sendo assim, os atos decorrentes do ser masculino ou feminino se instalam dentro de uma estrutura de pensamento, comportamento e ações. A forma como é colocada esta questão nos dá a ideia de que os sujeitos agem performando gêneros:

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um

*locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero. (BUTLER, 2012, p. 200).

Butler (2012) questiona, ainda:

Assim, em que sentido o gênero é um ato? Como em outros dramas sociais rituais, a ação do gênero requer uma *performance repetida*. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. (BUTLER, 2012, p. 200).

Para além de algo que nos parece naturalizado, é imprescindível pensar as proposições de gênero como constitutivas da nossa sociedade. Ao relacionarmos a questão das interdições do masculino no magistério da educação infantil com traços da história da Ciência, observamos que a produção dos gêneros se dá, a partir do século XIX, por meio de uma construção social sustentada em práticas discursivas oriundas de um discurso biológico. Desse modo, defendemos que o nosso exercício diário, em todas as nossas ações dentro de qualquer ambiente social, está impregnado do modo como pensamos. É, portanto, a nossa base de pensamento que regula este exercício e estas ações, e, em última instância, regula os nossos desejos, os nossos modos de existir, o que, entretanto, não elimina a nossa capacidade de resistir e de devir outro.

A partir do exposto, é preciso afirmar que vivemos em uma sociedade repleta de regras. Direitos e deveres são impostos desde nossa concepção até a nossa morte; passamos os nossos dias inscritos em uma ordem moral e em uma ética próprias de nosso tempo, sendo todos esses aspectos integrantes de uma teia social que precisa de sustentação permanente para não ruir. Nesse contexto, padrões e normas são parte de uma engenharia para que seja mantida a estrutura social vigente, e eles, em contrapartida, nos impedem de ser verdadeiramente livres, de performarmos nossos gêneros nas diversas instâncias sociais, pois somos impelido/as ao que nos é imposto e não ao que podemos criar e devir.

## 2.4 A questão dos gêneros na ciência

Iniciamos este item com Pierre Bourdieu (2017), que, em seu pensamento, desenvolve uma noção mais ampla de tudo aquilo que entendemos por papéis sociais, propondo como reflexão o *habitus*, este como sendo uma grande força que emprega todas as formas de comportamentos e ações dos sujeitos, algo que está presente na estrutura social que conhecemos desde sempre, algo que não é individual e que se difere dos gostos pessoais, preferências ou hábitos que desenvolvemos ao longo de nossas vidas.

O *habitus* não é tangível, é coletivo, logo nos parece que, em relação ao que é construído para cada gênero no que propõe o universo do trabalho docente, tem em suas raízes também questões ancoradas em formas de construção e conservação de modelos preestabelecidos, ou mesmo, que se dão antes de qualquer pensamento e ação individual, algo como um preconceito, aqui no sentido literal da palavra, ou mesmo um conceito às avessas, pois os sujeitos não pensam no que exatamente os fez escolher.

A noção que temos sobre os nossos corpos está cercada deste *habitus*, justamente como esta noção exposta pelo autor, pois o biológico aparentemente é usado para marcar algo anterior às nossas construções individuais, porém, observamos que ele por si só não é capaz de produzir nos sujeitos pensamentos, comportamentos e ações, mas sim é utilizado para justificá-los, ficando condicionado a toda e qualquer ação, mesmo que estas sejam individuais; logo, é parte componente do *habitus* e que é julgada como pedra fundamental nas divisões feitas para os gêneros.

A escola, então, é local próprio de perpetuação do *habitus*, pois agrega em seu interior e currículo “valores em que se fundamenta a sociedade”, algo que observamos na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e que se concretiza nos currículos escolares, visíveis ou ocultos. Aqui, a noção de currículo oculto é tida como algo que denomina as influências que afetam e participam da aprendizagem dos alunos e do trabalho dos professores, representando tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar; é oculto por que não aparece no planejamento do professor, logo, se é pregresso aos currículos formais e planos de professores, podemos tomá-lo como *habitus*, conforme visto anteriormente em Bourdieu (2017).

Sem dúvida que por meio do currículo oficial e, mesmo daqueles que hegemonicamente estão em funcionamento na escola, valores atrelados à religião,

modelos de sujeitos, normas de classe e culturas, padrões de corpos, de sexualidade, regras, condutas e comportamentos atravessam e constituem os saberes a serem ensinados e aprendidos pela escola. Acerca desta instituição social e das suas formas de construir os sujeitos, Louro (2001, p. 61) destaca: “Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”. Desse modo, compreendemos que a escola é *locus* de afirmações e reafirmações de modelos de homens e mulheres previamente instituídos.

Questionar a determinação natural dos comportamentos de homens e mulheres nos parece um tanto quanto difícil, pois lidamos com algo que está tão naturalizado que aparentemente é inquestionável; não obstante nos deparamos constantemente na realidade escolar com espanto e surpresa em relação à presença masculina nestas instituições, para além de uma determinação biológica, podemos compreender que tudo isto se trata de uma construção social.

Nas conformações do que são os gêneros, percebemos que há um estabelecimento de algo interiorizado no que consideramos *habitus*, e que a partir de então é fixada certa noção do que cada um dos gêneros deve ser e fazer; ora, se alguém não reproduz em sua existência estes modos de ser, logo não estará de acordo com aquilo que já está previamente estabelecido. Butler (2012) reconta os gêneros como algo orquestrado em forma de uma performance, sendo assim, os atos decorrentes do ser masculino ou feminino se instalam dentro de uma estrutura de pensamento, comportamento e ações. A forma como é colocada esta questão nos dá a ideia de que performance e *habitus* estão intimamente ligados, seria então, a performance de gênero algo que está determinado em uma cadeia de ações específicas, em que sujeitos agem performando gêneros sem se questionarem ou observarem esta estrutura contida em seu redor, ao mesmo tempo em que são compelidos a existirem dentro de um *habitus*.

Retomando a ideia do determinante biológico e da questão da performatividade, reafirmamos o já apresentado a partir de Butler (2012): “[...] o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*”. (p. 200).

Ao colocarmos lado a lado duas proposições aparentemente distintas, como *performance* e *habitus*, temos que ambas parecem demonstrar que os atos que estão relacionados aos gêneros são do universo do não biológico, do não determinado; ao mesmo tempo em que são pensados pelos indivíduos, são também atos e efeitos. Butler (2012) afirma que:

Assim, em que sentido o gênero é um ato? Como em outros dramas sociais rituais, a ação do gênero requer uma *performance repetida*. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. (BUTLER, 2012, p. 200)

Para além de algo que nos parece naturalizado, é imprescindível pensar as proposições de gênero como um dos itens que constituem a nossa sociedade. Ao pensarmos em estruturas sociais, pensamos também em quais são as formas de manutenção e de conservação daquilo que se propõe para determinada sociedade, no caso, a nossa estrutura social demanda vigilância constante em relação aos papéis de gênero. Temos, então, que a questão da disciplina dos indivíduos em relação às suas performances de gênero é algo do campo do poder estabelecido para e sobre os sujeitos e que está embutido no *habitus* da sociedade. Relacionamos, assim, a questão do que é esclarecido em *Vigiar e Punir*, de Foucault (2014), em que tal disciplina fabrica sujeitos de forma contínua e sutil e imperceptível, assim como foi dito sobre as sutilezas presentes nas performances de gênero, observável, porém não natural.

Há de se verificar que, para a construção diária de papéis de gênero, existem estruturas que operam no sentido de manter algo dominante ou hegemônico, dentro de uma concepção conhecida atualmente como patriarcal e heterossexual. Ora, os sujeitos inseridos nos universos sociais das instituições encontram-se expostos a sistemas de regulação social inseridos para além dos muros de tais locais, e que se tornam algo presente em seus pensamentos e ações, exercendo pressão em vários aspectos de suas vidas, incidindo sobre suas performances de gênero. Em Foucault (2014), a regulação se dá também pela punição, observamos que o espanto e rechaço estão interiorizados nos sujeitos sociais, portanto nem sempre é necessário que o outro diga como proceder.

Parece-nos que a vigilância e a punição em relação aos papéis e comportamentos de gênero também estão contidas no conhecido *habitus* e são garantidos de uma forma velada, podendo ser esclarecidas por Foucault (2014) como algo que “deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade, não à sua intensidade visível”. Desta forma, compreendemos que a certeza de ser punido também garante que os sujeitos atuarão e se situarão dentro de uma performance de gênero hegemônica, na compulsória ligação entre sexo biológico e gênero.

### 3 Memórias, narrativas e escritas de si/de mim

*Declina sua identidade, não sem dizer previamente:  
não sou isto nem aquilo.  
Não se trata de uma crítica, na maior parte do tempo; nem de uma  
maneira de dizer que todo mundo se enganou a torto e a direito;  
mas sim de definir uma posição singular pela exterioridade de suas  
vizinhanças; mais do que querer reduzir os outros ao silêncio,  
fingindo que seu propósito é vão - tentar definir esse espaço branco  
de onde falo, e que toma forma, lentamente, em um discurso que  
sinto como tão precário, tão incerto ainda.*

(FOUCAULT, 2008, p. 19)

Ao iniciar esta seção, inicio também um aprofundamento sobre as minhas vivências. Refletindo sobre as minhas memórias, utilizo-me dos fatos vividos, rememorando-os, para que, a partir deles, aconteça a elucidação daquilo que foi vivenciado por mim e por outros. Desse modo, a escrita sobre minhas próprias experiências de vida, enquanto educador, professor e supervisor na Educação Infantil, permitirá compreender e contextualizar as perguntas e questionamentos suscitados durante a construção deste trabalho.

Não é raro este tipo de abordagem, pois reflexões baseadas em narrativas são feitas a partir da compreensão de que “[...] o narrador, ao rememorar sua história de vida, envolve-se em movimentos de reflexão que resultam no autoconhecimento. Implica, ainda, na revisitação das experiências vividas e das práticas de pesquisa e de formação”. (BRITO, 2010, p. 53)

Ressalto que a narrativa contida nesse trabalho traduz-se como possibilidade investigativa. Sendo assim, a narrativa que produzi teve a intenção de ir ao encontro com as minhas singularidades enquanto narrador, afinal, baseia-se em todas as vivências circunscritas neste tema, que desencadearam os processos de observação, reflexão, leituras e estudos que culminaram na produção desse trabalho. A ideia de uma singularidade aqui diz respeito ao modo como fui, ao mesmo tempo, vivendo, pensando, refletindo como pessoa, me constituindo homem/professor/educador infantil, e, olhando para outras pesquisas, buscando como outros homens também viveram e narraram as suas experiências e problematizando sobre os porquês foram estas as vivências e não outras.

Meu afeto com o ambiente escolar aconteceu cedo, pois me recordo de pedir à minha mãe para ir à escola aos 05 anos de idade, o que, na década de 1980, não era algo

comum, visto que, naquela época, as crianças geralmente ingressavam na escola a partir dos 07 anos de idade. Eu observava todos os dias, atentamente, a passagem de uma professora que morava e que era proprietária de uma escola perto da minha casa, a 'Tia' Leila Carneiro; admirava a figura dela e o universo que cercava a escola, e sempre dizia para minha mãe que ela estava indo dar aulas e que eu queria ir com ela. Este afeto foi algo determinante para o começo da minha escolarização, iniciada naquela idade.

Penso na minha relação com a escola para, a partir dela, compreender a minha constituição como sujeito. Há, então, potencialidades nesta forma de produção, pois a busca pela tomada de consciência sobre a minha relação com o universo da educação, e em específico da educação infantil, traz um forte caráter de autoconhecimento, autoformação e, principalmente, de divulgação de conhecimento e de transformação do contexto onde ocorreram tais histórias de vida e percepções sobre a temática abordada.

Quem é, então, este narrador? Quem sou eu neste momento? A busca por respostas não foi fixa ou imutável. Me pensei como devir-professor e um devir-pesquisador. Para isso, considerei fatores internos e externos que traçam o caráter de indagações permanentes, além de certa e necessária instabilidade de certezas, como aprendi com as leituras de Foucault e Deleuze. Sou eu e somos nós, na sua grande maioria, sujeitos que estamos e fomos inseridos em boa parte de nossas vidas no ambiente escolar, portanto, ele faz parte de nossa existência, nos constitui, e a escrita sobre fatos ocorridos neste ambiente possibilitou-me compreender a uma forma de ser.

A minha busca pela carreira docente na educação infantil em certa medida se dá pelas marcas deixadas em mim pela minha própria experiência enquanto aluno nesta etapa da educação. Posteriormente compreendi que mesmo as vivências como aluno me constituem enquanto professor. Pude experimentar/sentir como professor, na educação infantil, alguns sentimentos controversos de inadequação a um ambiente; fatos como o estranhamento e questionamento por parte de pais/mães de alunos em relação à minha presença na escola e em sala de aula se tornaram corriqueiros durante os últimos anos, trazendo para minha pessoa não uma descrença com o trabalho, mas certa curiosidade e reflexão sobre a minha própria existência. Neste sentido, o narrador, eu/narrador, como afirma Brito (2010) evoquei os contornos de minha história para recriá-la e estabelecer conexões com o passado e o futuro.

Logo, compreendi que, no interior desta pesquisa, as minhas memórias eram instâncias potencializadoras para reflexões sobre os questionamentos acerca dos estranhamentos relacionados à presença do gênero masculino no magistério da educação

infantil. Tal compreensão foi ao encontro com a suscitação e posterior necessidade de desenvolver e de responder as perguntas chaves deste trabalho: Como a ciência tem participado, ou influído, no modelamento de gênero, portanto, na construção do masculino e de que modo isso se reflete nas relações e experiências de professores homens na escola da educação infantil? Como e por que o binarismo de gênero, fixado como padrão vigente em nossa sociedade, influencia a pensar que os homens que atuam em escolas de educação infantil estão fora do seu campo de atuação?

Ao levantarmos a ‘poeira’ do passado, fatalmente ele se torna presente em nossas vidas, afinal, nada é esquecido por nós, uma vez que deixamos reservado certo limbo em nossa memória. Esse limbo é um local ou ponto onde as lembranças estão bem guardadas, talvez à espera do momento ideal, em que elas serão transformadas ou ressignificadas.

A afirmação de que a presença de homens no magistério da educação infantil é algo viável, mesmo em uma sociedade machista como a nossa, passa pela possibilidade de realizar todas as tarefas designadas ao educador/a e professor/a nesta etapa da educação. Recordo-me que, durante a minha atuação como educador infantil, me esforcei por realizar as mesmas atividades designadas às mulheres, cuidando e educando as crianças, em momentos como os da troca de fraldas, banhos e trocas de roupas, com meninos e meninas, pois compreendo que este também é o fazer-se educador e professor em etapas iniciais da educação escolar.

A revisitação das minhas memórias tornou possível a tessitura de tal desconstrução, posto que a imagem inicial sobre o estranhamento da minha presença numa escola de educação infantil não foi alterada por completo por todas as pessoas da comunidade escolar das escolas nas quais atuei e atuo, ou quiçá na cidade em que moro e trabalho, porém é possível, a mim, descobrir formas de modificar a minha própria realidade e, por consequência e a passos curtos, o meu entorno.

Ao longo destes últimos anos, observo que o estranhamento inicial que ocorreu quando principiei como educador infantil ainda transpassa a minha existência nas escolas de educação infantil, mesmo em outros cargos, o que tem se modificado é a minha própria forma de ver e de sentir-me neste ambiente. O que é descrito e narrado trata-se também de uma reconstituição de fatos, processos históricos e socioculturais vivenciados por mim, nos diferentes contextos da formação e da atuação profissional enquanto docente. Assim, a pesquisa com caráter narrativo também teve a intenção de produzir conhecimento, de produzir um autoconhecimento.

A revisitação do passado contextualiza o presente e, como dito por Brito (2010), fatalmente “o passado se torna presente nesses feitos textuais, cuja consolidação decorre do cruzamento de lembranças e relembrações das histórias que configuram nossos caminhos [...]”. Ativando a minha subjetividade, acessei aquilo que pertence ao pessoal e particular, porém este é parte de um todo e compõe as experiências e vivências coletivamente.

As narrativas do devir-professor/a contém as histórias da formação dos sujeitos, como no caso de Fontoura, in: Dislane Zerbinatti Moraes (2010, p. 93), que narra como se tornou professora contando suas histórias de aprendizagem: “Lembro-me de minha entrada na escola, queria muito mesmo ir, já que minha irmã mais velha que eu quatro anos já estava na escola. Combinamos minha mãe e eu, que se eu ‘desse a chupeta para o gato’ eu seria matriculada, e foi o que fiz”.

Conforme me inseri no universo da educação e mais especificamente da educação infantil, mergulhei também em questões pessoais que me trouxeram até este ponto, pois me constituí enquanto gênero, masculino, pelas afirmações e construções coletivas, logo, minha autoimagem foi remexida. Situo-me ainda como alguém que está em busca de respostas, não fixas e objetivas, mas que pretende desvelar algumas questões que rondam o universo das proposições impostas para os gêneros, então coube a mim fazer com que a minha experiência pessoal fosse alavanca e alicerce para estas reflexões e respostas.

A narrativa vem, então, ao encontro daquilo que, a princípio, delineou-se como um trabalho a ser realizado pela revisão bibliográfica de autores que escreveram sobre este campo de estudo, os quais, posteriormente, se tornaram base de entendimento e referência para a pesquisa aqui presente. Assim, é estabelecido um nexo entre as minhas memórias, narrativas e a escrita de si (de mim), feitas a partir de referenciais e com eles, o que dá sentido à minha história de vida, ordenando presente, passado e futuro, fazendo com que eu e meus prováveis leitores e leitoras percebamos o significado de nossas histórias de vida em nossas constituições identitárias e na (re)construção de conhecimentos, práticas profissionais e de nossa formação. Assim, podemos entender que a narrativa

[...] tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação. Relativamente à narrativa de vida, presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento de vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação (CHENÈ, 1988, p. 90)

A narrativa da minha formação é uma forma de consolidar conteúdos e de ressignificá-los, juntamente com as minhas vivências. Remexendo as minhas memórias formativas, foi inevitável me deparar com ambientes de formação continuada, para os/as profissionais da educação infantil, também marcados pelo universo feminino. Ao buscar na lembrança do que vivi e vivo, à minha volta, em uma sala de aula, seja ela para formação continuada ou especializações, sempre sou tomado pelo sentimento de que há algo no ar, o mesmo estranhamento, sentido por mim, ou por outros homens cisgênero que estejam nestes ambientes é o de que somos olhados como não pertencentes a estes ambientes. Comentários como “bom, temos apenas um homem aqui”, “bendito fruto”, “fizemos a chamada, e, pelo nome, o homem só pode ser ele” são costumeiros. Passarei aos tópicos seguintes constitutivos desta seção.

### **3.1 Contextos de uma narrativa**

Tendo em vista o apresentado até aqui, a narrativa foi se constituindo como procedimento metodológico de pesquisa e de formação, justamente pelo caráter que ela assume. Grande parte disto se deve ao fato de que ela me permitiu, ao mesmo tempo, organizar as minhas ideias para o relato escrito, reconstruir minha própria experiência, refletir criticamente acerca de minha prática na educação infantil e pensar no aporte da ciência para a sustentação dos discursos de gêneros que terminam por determinar o lugar de homens e mulheres na educação infantil e na escola.

Ao produzir a minha narrativa, veio à tona uma série de fatos e acontecimentos que serviram para a descoberta ou para a investigação de fatos particulares à minha vida ou em comum à vida de outros homens atuantes na educação infantil. Fatos como o questionamento feito pelas outras pessoas da comunidade escolar sobre a capacidade de um homem para realizar tarefas tidas como exclusivamente femininas. Recordo-me que certa vez uma mãe no ato da matrícula, e ao me ver entrar na secretaria da escola de educação infantil, disse que “não gostaria que a filha dela ficasse em sala de aula com um professor”. Naquela ocasião eu ocupava o cargo de supervisor educacional em uma escola de educação infantil, ela nem sequer teve a ideia de perguntar quem eu era ou o

que fazia na escola, naquele lugar, portanto, o prejulgamento ou o preconceito é algo comum ao tratarmos da questão do gênero masculino no magistério da educação infantil.

Em que contexto se dá a importância de uma narrativa? É bem provável que percebamos que, nos dias atuais, buscamos explicar fatos de forma complexamente universalizada e globalizada, para além dos limites singulares e individuais do nosso cotidiano. Percebemos, então, que o valor heurístico da narrativa

[...] começa a ser reconhecido no contexto da crise da cultura moderna e no interior dela, na crise paradigmática do que é reconhecido como método científico de abordar a realidade. Questiona-se a pretensa objetividade do positivismo, ou seja, a almejada neutralidade científica pela constatação de que toda atividade humana, inclusive a produção de conhecimentos, é movida por interesses que emergem das necessidades do ser humano. Questiona-se, ainda, a dicotomia que se estabeleceu entre macros e micros interpretações do real, uma vez que as primeiras não consideram a necessidade que as pessoas têm de compreender seu cotidiano com as contradições, dificuldades e tensões que este lhes impõe exigindo ele também um sentido. As segundas, muitas vezes, esquecem que a construção desse sentido requer que se extrapolem os limites do cotidiano. (FERREIRA, 2006, p. 54)

O que é reiterado por Morin (1996):

Temos que reintegrar solidariamente as ideias de ser, de indivíduo, de sujeito, em vez de as apagar ou evacuar. [...] Temos de entrar no reino do pensamento complexo e de abandonar o olhar simplificador que cega o nosso conhecimento, e especialmente o nosso conhecimento das origens do conhecimento. (MORIN, 1996, p. 53).

De tal maneira, podemos repensar o local da narrativa, à medida que ela pode ser percebida para além dos limites individuais e individualizantes. As narrativas expressam práticas humanas e conectam o geral e o particular de forma constante. Sendo assim, fatos ocorridos, questionamentos e perguntas de pesquisa como os apresentados neste trabalho, dizem respeito à minha experiência particular, na condição de professor da educação infantil, e também a outras experiências e práticas reveladas em outros lugares. Outras pesquisas e investigações, como a realizada por Monteiro e Altamann (2014), em que os olhares de suspeita em relação à figura masculina no magistério da educação infantil são um dos fatores que acabam por segregar ou interditar a presença destes profissionais nas escolas nesta etapa da educação. Ou no trabalho de Pincinato (2007), quando dito que a cultura do magistério, foi construída como forma de consolidá-lo

como *locus* feminino ao longo dos anos.

Como poderia expressar as minhas vivências? Compreendendo que o individual é também coletivo e vice-versa. Elas são parte da experiência humana, singular, individual, fruto e produtora de relações sociais, relações de trabalho, vividas em instituições e organizações sociais, nos diversos espaços culturais, sociais e educativos. Esta percepção desencadeia uma série de revisitações em memórias individuais e coletivas para a sua consolidação. Todo o processo reflexivo iniciado pela narrativa não ocorre de forma automática, este se efetiva como um resultado do autoconhecimento e da autoconsciência, e tem por base a racionalidade técnica que é exigida em uma pesquisa acadêmica.

Revisitando as minhas memórias, deparei-me com a dificuldade de escrever algo que me toca e tocou profundamente, pois ao mesmo tempo em que sou narrador, também sou o indivíduo que vivenciou na pele momentos de alegria, incertezas e também tristezas; penso que a questão que enfrentei foi a de como alinhavaria as minhas memórias relacionando-as com as questões de gênero e com um dos locais produtores destas últimas – o discurso da ciência.

Ao pensar sobre esta questão, me posicionei não somente como pesquisador, mas como uma pessoa que percebeu que a dimensão e discurso de gênero existe para além da minha visão pessoal. Coloquei-me como alguém que vivenciou, sentiu, observou e que decidiu entender o estranhamento decorrente da atuação do professor/homem na educação infantil.

Sobre este tema pesam não somente as questões inscritas sob um aspecto do que é uma construção social vinda de fora para dentro, mas também como estas construções soam e ressoam de dentro para fora, ou seja, como eu percebo conscientemente e inconscientemente todas as formas de ser e de agir no modelo de sociedade em que vivemos. Para isto, é preciso que haja um esforço pessoal no sentido de visitar as minhas memórias, e de recontá-las o mais friamente possível. Aí existe uma séria dúvida: é possível realizar isto, e desta forma? Com o distanciamento suficiente para assegurar uma postura de pesquisa?

Na proposta de descrever a minha trajetória, existe a investida de abordar um modo de existência, concretizado pelos fatos, mas, sobretudo, uma existência permeada de significados pessoais retomados aqui de certa forma com outra conotação, outra roupagem. Foucault, em sua obra *As palavras e as Coisas* (1999), descreve que as coisas quando ditas deixam de ter o mesmo modo de existência que tinham antes de

pronunciadas, transformando-se em algo diferente; trata-se de uma memória que existe, porém não é mais o mesmo fato vivido naquele passado remoto ou mesmo próximo do indivíduo que as descreve:

Isso quer dizer, finalmente, que as coisas não têm mais o mesmo modo de existência, o mesmo sistema de relações com o que as cerca, os mesmos esquemas de uso, as mesmas possibilidades de transformação depois de terem sido ditas. Embora a conservação através do tempo seja o prolongamento accidental ou bem-sucedido de uma existência feita para passar com o momento, a remanência pertence, de pleno direito, ao enunciado; o esquecimento e a destruição são apenas, de certa forma, o grau zero da remanência. E sobre o fundo por ela constituído, os jogos da memória e da lembrança podem-se desenrolar. (FOUCAULT, 2008, p. 140)

Ao rememorar, damos pesos diferentes aos acontecimentos, não somos mais os mesmos sujeitos que vivenciaram aquilo que nos afetou no passado. Hoje podemos olhar para o nosso passado e dar outros sentidos e ressignificações aos fatos que ocorreram, afinal, nós somos capazes de nos modificarmos e, mesmo que ressentidos de algo que considerávamos negativo, ainda assim, podemos estar hoje diferentes daqueles seres que fomos antes; mesmo diante de tais fatos, a narrativa não se trata de uma ficção, o que dificulta a fidelidade aos fatos ocorridos.

Philippe Lejeune (2008) descreve o ato da narrativa autobiográfica como sendo um pacto, travado tacitamente, colocando que há realmente um acordo entre quem descreve e escreve sobre sua vida e aqueles/las que leem sobre os fatos e sentimentos vividos pelo autor, portanto, há um consenso de que de fato o que é relatado, é, e foi, verídico. Existe, então, uma linha tênue que divide a ficção do real, sendo este pacto firmado pelo nome do autor já colocado previamente na capa e contracapa de uma obra, ou pelo simples fato do uso do pronome 'eu'. Então, para Lejeune, “[...] para qualquer leitor, um texto de aparência autobiográfica que não é assumido por ninguém se assemelha, como duas gotas, a uma ficção.” (LEJEUNE, 2008, p. 33)

As narrativas em si, que contêm os fatos e as vivências sobre eles, são necessárias neste texto, para situar a mim e ao leitor, para nos dar uma ideia que ressonará em nós e que será capaz de nos fazer refletir sobre como todos/as somos afetados/as pelo binarismo de gênero que nos circunda; desta forma, a narrativa se apresenta como algo predefinido por mim e que é pontapé inicial para a nossa imersão neste tema.

Iniciarei, então, a proposta da escrita das minhas narrativas puras, aquelas que

são as minhas experiências individuais e, ao mesmo tempo, coletivas, pois sou o protagonista, o que implica que existam os antagonistas e coadjuvantes nestas experiências de vida, algo que se assemelha ao teatro, pois vivenciamos a realidade a partir dos nossos ensaios e atuações. Sobre esta questão, podemos refletir que a primeira pessoa também cumpre um papel. Ao utilizar o eu, me identifico como um personagem que, ao mesmo tempo, é real e fictício, na medida em que o crio com o intuito de mostrá-lo aos outros. Aos outros, no caso, cabe a compreensão deste nosso contrato: “[...] é certo que o leitor não irá verificar e é possível que não saiba quem é aquela pessoa. Mas sua existência não será posta em dúvida: exceções e abusos de confiança não fazem senão confirmar a credibilidade atribuída a esse tipo de contrato social” (LEJEUNE, 2008, p. 23).

Na busca pelas memórias do meu passado, vou trazendo à tona fatos que reconto para mim e para os outros. Recordo-me de me deparar com a questão do binarismo de gênero ainda na minha infância, e a primeira lembrança que me vem à mente, e que me marcou muito, foi um episódio ocorrido durante os meus primeiros anos de vida, por volta dos seis ou sete anos de idade. Algo em mim, naquela época, não ressoava como nos outros meninos daquela mesma faixa etária; mesmo agindo durante as brincadeiras e no convívio da mesma forma que os outros, algo em mim não era igual. O que poderia ser? Para uma criança desta idade as respostas não são imediatas, o tempo ainda deve contribuir para que isto seja respondido. Então, apelidos colocados por alguns amigos e colegas ainda não faziam sentido e me causava muitas dúvidas, dores e sofrimentos, algo que ainda não poderia ser relacionado com questões de sexualidade, pois ainda era cedo para que certas definições se fizessem. À medida que o tempo passou, me deparei com diversas situações conflituosas relacionadas aos encaixes esperados para cada um dos gêneros e para a definição da sexualidade. Relato aqui uma experiência marcante e que pode ter trazido desconforto não só para mim, como para meus pais.

Em um dia, numa saída com os meus pais e um casal amigo deles, meu pai foi questionado pelo amigo se, em mim, algo não havia sido trocado de lugar. Mesmo com cerca de 10 anos de idade, fui capaz de compreender automaticamente o que ele quis dizer naquela fala; o homem em questão disse que eu me parecia mais com uma menina do que com um menino, sim, ele se colocou de forma a deixar claro que a minha expressão de gênero não se encaixava perfeitamente como o meu corpo biológico.

Este talvez tenha sido o fato que mais marcou a minha infância. Tal fato fez com que eu me sentisse como alguém que se auto decepçiona e que decepçiona aos pais por

não ser o que é esperado, por não estar dentro de um padrão de **masculinidade hegemônica**; provavelmente, desde cedo compreendo que existem outras formas de pertencer ao gênero masculino ou, mesmo, que existem outras masculinidades. Em relação àquilo que é esperado dentro da norma, ou da masculinidade padrão hegemônica, nos é cobrado desde cedo. Nos é cobrado, como meninos, que sejamos e atuemos dentro de normas e regras: forte, viril, bravo, etc. O desenrolar disto hoje me coloca como alguém que, após ter vivenciado esta e outras situações na infância, é capaz de dar outro significado para elas. Neste momento, após estudos e pesquisas, possuo algum grau de maturidade para lembrar e para refletir teórica e pedagogicamente sobre as questões relacionadas aos gêneros.

Neste episódio relatado, que é muito particular, noto hoje que qualquer fato relacionado ao nosso passado pode ser mola propulsora de reflexões futuras, pois aquilo que vivenciamos e que nos afetou nos constitui e nos marca, fazendo com que haja a intenção de desvelamento e compreensão sobre nós mesmos. Não cabe neste texto um perfeito detalhamento de todos os fatos vividos por mim. Vale ressaltar que cabem, sim, aqueles relacionados ao objeto de estudo e de reflexão, para que a tonalidade entre as situações vividas seja adequada à dos estudos e leituras realizados. Posteriormente, a questão de gênero, mais especificamente relacionada às questões da atuação dos gêneros masculino e feminino no universo da escola, foi sentida por mim quando ingressei no Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Meu ingresso neste curso aconteceu de forma tranquila, e mesmo anteriormente eu já tinha a noção de que se tratava de curso de graduação com maioria absoluta feminina, de mulheres. Esta percepção se acentuou, gradativamente, após o início das aulas, sendo algo com o qual fui tomando consciência de forma lenta e constante. Foi um total de quatro anos de curso, e neste período nenhum fato marcante ocorreu em relação a minha presença, em particular, na sala de aula da Pedagogia; apenas havia a observação, feita por algumas pessoas, de que a maioria da sala era composta por mulheres.

Durante todo o período de faculdade eu conciliei trabalho e estudo, porém, naquela época, eu ainda não atuava como professor ou educador nas escolas de educação básica, como hoje. Passei a maior parte daquele tempo trabalhando em outras áreas, de forma errante, ora em escritórios, ora em empresas privadas como auxiliar administrativo etc.

Parte de mim queria, já na época do curso, conciliar a carreira profissional aos

saberes que vinham sendo construídos ao longo dos anos na Faculdade de Educação. Então, ao término do curso, decidi buscar trabalho na minha área de formação. A primeira oportunidade de atuação dentro de uma escola foi através de um processo seletivo da Prefeitura Municipal de Uberlândia, processo no qual existiam vagas para que pessoas, de ambos os sexos, ingressassem nas escolas de educação infantil, como educadores infantis.

Para tal cargo não havia, naquela ocasião, por parte do município, a exigência de formação da área da educação. Exigia-se o segundo grau completo, e eram cobrados, em uma prova objetiva de processo seletivo, alguns conhecimentos relacionados à educação e outros de caráter prático da rotina de trabalho de um educador infantil. Hoje a Prefeitura de Uberlândia passou a exigir que haja algum tipo de formação prévia por parte do candidato, na área da educação, seja ela em nível médio ou superior, porém, foi a primeira oportunidade que tive para conhecer como seria a minha realidade como profissional na educação e dentro de uma escola.

Com o resultado positivo de uma aprovação no processo seletivo para educador infantil, comecei a trabalhar, em 2010, em uma das escolas de educação infantil da rede municipal de educação de Uberlândia. Lembro-me que o primeiro dia de trabalho foi marcado pela percepção que, de fato, tanto meu curso de graduação, quanto o local de aplicação dos conhecimentos obtidos durante ele, eram da ordem do universo feminino, mas de que ordem se tratava? Tanto no Curso de Pedagogia, quanto naquela escola de educação infantil, a maioria era de mulheres - éramos somente dois os profissionais do sexo masculino que estavam presentes naquela escola para atuar como educador infantil.

Lembro-me que, além de mim, existia outro homem naquela escola, que foi remanejado para trabalhar na secretaria com funções burocráticas, não permanecendo em contato direto com as crianças nas salas de aula. Desse modo, a escola ficou apenas comigo, uma pessoa do sexo masculino, em sala de aula naquele ano em que ingressei como educador infantil.

As sensações que tive no primeiro dia de trabalho se assemelharam às que uma criança tem no seu primeiro dia de aula ao olhar à sua volta e perceber que não conhece ninguém, que empatias poderiam não acontecer, e, no meu caso, isto poderia acontecer em função das diferenças criadas e construídas entre os gêneros. Conforme relatado anteriormente, havia todo um cuidado com a minha figura, para que, talvez, eu não criasse algum tipo de demanda negativa para a direção da escola. Assim, de início recebi comentários não de forma direta, mas por via de conversas e olhares paralelos, como,

“*poxa! os pais ficam preocupados quando tem algum homem trabalhando na escola*”, ou mesmo “*ele irá realizar todas as tarefas de um educador infantil, assim como uma mulher?*”. Comentários advindos tanto da equipe gestora quanto de colegas professoras.

Confesso que estas também eram preocupações minhas. A forma como eu seria recebido pelos pais, ou mesmo por qualquer membro daquela comunidade escolar, o que eu realizaria ou não como trabalho com as crianças que estão em uma faixa etária tão reduzida, se faziam presentes em meu pensamento. Percebi, então, que ali já se implantava algum tipo de conflito externo e, ao mesmo tempo, internamente em mim. O que significa dizer que precisava pensar na minha identidade de gênero como elemento que eu deveria atentar. Eu, um homem, na sala de aula da educação infantil, causava desconforto a mim mesmo e a outras pessoas. O medo da família, do que pensaria a comunidade escolar tomava conta de mim.

Percebi, então, que seria necessária certa adaptação àquele lugar. Como seria possível me manter equilibrado psicologicamente num local e função em que haveria dúvida e insegurança quanto a minha atuação? A questão do autogoverno e cuidado comigo mesmo coloca-se, neste momento, como algo que é necessário de ser entendido para ajustes entre aquilo que somos ou consideramos ser, aquilo que é esperado de nós e como nos adaptamos em benefício próprio, não de maneira egoísta. Para Foucault (2006), o cuidado de si implica também o cuidado com o outro, pois a ele é somada a ética em que o sujeito busca, com os elementos que existem no seu convívio social e em suas atuações, satisfazer-se, e de forma concomitante manter certo equilíbrio entre as forças que sustentam comportamentos e regras sociais.

De certo modo, trato, aqui, de dar forma a minha própria vida, ocupar-me comigo pelo incômodo causado pela questão da feminização do magistério e, mais especificamente, da educação infantil. Foucault descreve o cuidado de si, em parte, desta maneira:

Digamos muito grosseiramente (trata-se aqui também de um sobrevoos muito esquemático) que esta conversão pode ser feita sob a forma de um movimento que arranca o sujeito de seu *status* e de sua condição atual (movimento de ascensão do próprio sujeito; movimento pelo qual, ao contrário, a verdade vem até ele e o ilumina). Chamemos este movimento, também muito convencionalmente, em qualquer que seja seu sentido, de movimento do *éros* (amor). Além desta, outra grande forma pela qual o sujeito pode e deve transformar-se para ter acesso à verdade é um trabalho. Trabalho de si para consigo, elaboração de si para consigo, transformação progressiva de si para consigo em que se é

o próprio responsável por um longo labor. (FOUCAULT, 2006, p. 20)

Trata-se de uma estética da existência, uma construção da minha existência, que pode ser compreendida a partir de Foucault como estando ligada a fatores de construção de uma vida ou identidade e que está para além de questões ligadas à aparência do universo material à estética como algo fútil ou simplesmente visual. No meu caso, ela é estabelecida e pode ser compreendida através do conflito ou negação do que vivi e que despertou em minha pessoa a possibilidade de estar alerta com quem eu sou, buscando compreender o que antecedeu o início da minha atuação na educação infantil e como, a partir disto, pude me compreender melhor como professor/educador e, agora, pesquisador, tratando-se então de um confronto e quebra de paradigma com esta minha condição profissional.

Em contrapartida a tudo o que vinha vivenciando na educação infantil durante os anos seguintes como educador infantil, busquei cada vez mais entender os processos que acontecem na educação, quais deles me influenciavam? Como eu me adaptaria a tudo o que estava à minha volta e como poderia melhorar a condição de educador/professor, tão desvalorizada no nosso país?

Entender a questão da precarização do trabalho docente, principalmente na educação básica, é entender que esta profissão foi sendo subalternizada em função de uma construção de hierarquias e poderes que impuseram numa ordem empresarial um ritmo de sobrecarga com pouca valorização salarial. Mas também significa entender que neste lugar, da escola da educação infantil, o binarismo e construção de gênero é definidor de quem pode e deve tomar conta das crianças, delas cuidar.

Ora, o discurso de gênero assentado numa verdade construída sobre os corpos e sobre a ideia de homem, masculino, como possível sujeito de abuso e de violência ali estava demarcada. Eu precisava cuidar de mim. Isso significava que eu precisaria ficar atento o tempo inteiro para mostrar que eu escapava ao estereótipo, a uma certa determinação biológica e inata de uma masculinidade violenta.

Para escapar do perigo, busquei também outras formas de remuneração para que pudesse, além de contar com o salário e experiência de educador infantil, obter também os de professor, atuando em um segundo turno de trabalho.

No decorrer da minha busca por conciliar a condição de educador, concomitantemente à de professor, consegui uma vaga de professor designado para as séries 1º ao 5º ano pela Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais, uma vaga que

me proporcionou o aprendizado com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. É importante lembrar aqui que eu também havia iniciado naquele mesmo ano uma pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia - curso do qual eu participava no período noturno na Faculdade Católica de Uberlândia-MG.

O trabalho desenvolvido na primeira escola em que atuei como professor fora o de professor eventual, aquele professor que fica na “reserva” na escola caso algum outro falte. Como naquela escola havia um quadro estável de professores, abracei a ideia da direção da escola de trabalhar com os alunos com dificuldade de aprendizagem, portanto eu buscava esses alunos nas turmas de fim de ciclo inicial de alfabetização, no caso, os do 3º ano do ensino fundamental, para serem atendidos em sala de reforço escolar<sup>26</sup>.

A questão de conciliar estudo e trabalho foi algo que mesmo sendo cansativo e desgastante, trouxe ganhos para a minha formação, pois pude desempenhar um papel ao mesmo tempo de professor e pesquisador. Foi o início da busca por aprofundamento teórico no campo da educação, em pesquisas sobre fracasso escolar, educação popular e dificuldade de aprendizagem, pois me deparei com a realidade de um modelo de escola que não atende por completo às necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as. Naquele ano, busquei um diálogo com minha orientadora na pós-graduação *lato sensu*, a professora Gercina Santana Novais, que me indicou autores e pesquisadores relacionados a este tema, como Paulo Freire e Miguel Arroyo, autores importantes para mim ainda hoje.

Naquele ano, pude perceber também que existia uma diferença, ou que existia menos estranhamento em relação à figura do professor no magistério do ensino fundamental (1º ao 5º ano), se comparada à realidade destes profissionais em relação a sua atuação na educação infantil. Porém, ainda assim, pessoas do gênero masculino são minoria nas escolas, mesmo nesta etapa da educação, afinal, a formação base, em nível superior, para esta atuação é a mesma, a Pedagogia. No decorrer daquele ano, pude desempenhar meu papel de professor e pesquisador sem muitas intercorrências em relação à minha presença na escola de ensino fundamental.

Uma das características da designação para professores na rede estadual de

---

<sup>26</sup> De acordo com a Resolução N° 469, de 22 de dezembro de 2003, da Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais, é proposto que o ciclo inicial de alfabetização tenha a duração de três anos. Sendo esta uma preocupação das escolas estaduais e também municipais, o reforço escolar para os alunos com dificuldade de aprendizagem deste primeiro ciclo foi desenvolvido por mim durante o ano escolar de 2011, em que atuei naquela escola.

ensino é que se trata de uma função temporária de professor; o profissional designado cobre temporariamente a falta de outro em função de um afastamento ou vacância de cargo. Portanto, no ano seguinte eu estaria atuando somente como educador infantil, sendo necessária a procura por uma nova vaga de professor da rede estadual, caso quisesse acumular estes dois cargos.

No ano seguinte consegui ocupar uma nova vaga de professor na rede estadual de Minas Gerais, e não mais atuei como educador infantil, exercendo somente a função de professor designado em outra escola da rede estadual, uma escola com alunos/as considerados/as ‘difíceis’ em relação à sua disciplina e aprendizado. Na ocasião, assumi uma turma de 5º ano, sendo a minha primeira experiência como regente de uma sala de aula. Os fatos que ocorreram naquela escola me marcaram, pois estava de certa forma vulnerável em função da pouca experiência que possuía. Um desses fatos marcantes foi quando uma aluna fez uma piada em relação à minha sexualidade; ela provocou um colega para que ele dissesse abertamente que eu era *gay*, e isso gerou uma ocorrência, anotação em ata e a convocação da mãe da aluna, para que conversássemos com ambas na escola, para esclarecimentos.

O que isto me fez pensar? Como eu poderia entender o motivo daquela “brincadeira”? As questões relacionadas aos gêneros e à sexualidade vieram à tona, não era por mera obra do acaso que aquela aluna brincara com a minha sexualidade. Pude perceber que mesmo no ensino fundamental, a maioria absoluta do quadro do magistério era composta de mulheres, logo, um homem, naquela mesma condição, ou estaria ocupando o lugar de uma mulher, ou estaria se comportando como uma, performatizando algo feminino, portanto, ali também se manifestava a voz do estranhamento com a figura de um homem numa escola.

Durante aquela minha atuação já pretendia desenvolver algum tipo de estudo relacionado às questões de gênero, pois observava em relação à minha figura questionamentos e dúvidas quanto à minha presença nas escolas. O projeto inicial que foi sendo desenvolvido para meu mestrado já estava sendo pensado e desenhado naquela ocasião. O que posteriormente ocorreu veio reforçar minha necessidade de entender a questão do gênero masculino no magistério da educação infantil, algo que já me parecia um pouco mais complexo do que simplesmente uma simples brincadeira de crianças com a figura do professor, ou mesmo uma coisa já cristalizada da nossa educação.

A narrativa autobiográfica e a autoetnografia ainda não era algo pensado naquela

época, mas as referências bibliográficas para uma escrita já estavam sendo buscadas por mim, em obras de autoras como as de Judith Butler ou Heleieth Saffioti, que encaram a questão feminina sob a ótica da subalternização da mulher e, conseqüentemente, dos gêneros. A leitura destas autoras me fizeram entender meus questionamentos e espantos, mas, acima de tudo, apresentavam-se como uma forma de resistência em relação ao que eu sentira naquelas escolas.

Os anos seguintes aos relatados até o momento foram constituídos de alguns estranhamentos em relação à minha presença na educação infantil, pois retornei ao cargo de educador infantil novamente, função conciliada com a de professor. Na fase posterior, me recorro de ter me envolvido em debates calorosos com as minhas colegas de trabalho, que pensavam que um homem no ambiente da educação infantil poderia trazer algum tipo de problema. Estes debates foram arrolados a partir de minha escuta de questionamentos como: “*Em se levando em conta as tarefas desenvolvidas por um educador infantil, como seria possível um homem trocar fraldas e dar banho em uma criança na escola?*”. Logo, percebia que era uma oportunidade de debater sobre como chegamos a este tipo de pensamento e como aquilo talvez não fosse uma limitação para que um homem não pudesse ser educador infantil.

Sempre me esmerei em elucidar a questão, ainda com o pouco conhecimento sobre as construções feitas para cada um dos gêneros. Nos momentos das conversas, mesmo informalmente, pude notar que nem sempre as pessoas à minha volta, nas escolas de educação infantil ou ensino fundamental, tinham a exata noção do que as levava a pensar de forma, por vezes, preconceituosa. Mas eram oportunidades também para uma desconstrução daquilo que forma o imaginário sobre os gêneros na nossa sociedade.

Posteriormente, senti o estranhamento em relação à figura masculina em outras ocasiões na educação infantil, pois, ao concorrer a um cargo de direção em uma escola de educação infantil, senti que a questão foi limitadora para o meu sucesso. Ainda assim, persisto na minha atuação no interior das escolas, penso que pude observar não só comigo, mas com outras pessoas, como o nosso comportamento e pensamentos a respeito dos gêneros pode ser construído.

Os episódios que relato, ocorridos comigo e com outros na educação, têm componentes em comum com os que acontecem com outros homens em outros ambientes sociais. Há interdições recorrentes com relação à figura masculina não somente na área da educação, mas observam-se interdições também em outros campos

de atuação, algo que está relacionado a uma divisão de trabalho ou de tarefas/funções baseadas no sexo biológico, estruturadas pelo discurso que se formou para esta finalidade, atingindo, portanto, de forma direta aos gêneros.

Londa Schiebinger (2001) descreve como a ciência buscou naturalizar as formas físicas, masculina e feminina, para que estas fossem as mais adequadas a determinadas funções e ideais, legitimando uma supremacia androcêntrica, reiterando uma superioridade masculina. Oliveira (2004), lendo Schiebinger, indica como a autora demonstra que existiu um esforço da ciência para cristalizar um ideal:

Londa Schiebinger mostra num de seus trabalhos como os anatomistas do século XVIII descreviam os esqueletos das mulheres com pélvis e crânio menores do que os dos homens. Esse tipo de descrição, que não se baseava em nenhuma análise efetiva do esqueleto feminino, servia para ratificar a ideia segundo a qual o cérebro masculino era mais propenso a se desenvolver intelectualmente do que o feminino. (OLIVEIRA, 2004, p. 55)

Desta forma, para a construção da masculinidade ou ideal do masculino, houve, em determinado momento, a contribuição científica para afirmar e reafirmar diferenças entre a fisiologia do homem e da mulher, fato que, posteriormente, foi utilizado para dizer de uma superioridade física/intelectual masculina. Contudo, quando olhamos para a escola dos anos iniciais ou da educação infantil, na história da educação foi desencadeada a ideia de que tal superioridade masculina não prevaleceria neste espaço.

Cabe aqui a análise de que as etapas iniciais da escolarização, que são a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, são tidas como de menor importância, entendidas como etapas de cuidados e com pouca especialização de mão de obra, ou melhor, com pouca especialização e aprofundamento em suas disciplinas e no conhecimento em geral. As pessoas que atuam nestas etapas da educação não realizaram especializações em áreas específicas, como Matemática, Ciências Biológicas, Geografia etc. Portanto, foi sendo veiculada e disseminada a ideia que as faculdades ou cursos com uma área de saber específico, bem delimitada, são vistos como locais de desenvolvimento do pensamento científico, e este foi atribuído, historicamente, como local masculino, com uma apropriação e exclusão do feminino, como vimos em Schiebinger (2001). O campo da ciência, portanto, tem referência histórica centrada no masculino, estando a questão da feminização do magistério diretamente relacionada a uma subalternização da mulher ou mesmo de identidades dissidentes de gênero.

Em relação aos relatos dos estranhamentos ocorridos com o profissional do gênero masculino na educação infantil, analiso que muito do que foi afirmado ao longo dos anos em relação às diferenças entre os corpos dos homens e das mulheres constitui o modo como vemos e somos vistos/as. O que se descola desse modo produz o estranhamento, como aquele produzido em torno de indivíduos que estariam atuando em local não prescrito ou previsto como próprio para a sua atuação no circuito social e cultural de uma sociedade.

Relato a seguir um outro fato que ocorreu comigo durante a minha atuação na educação infantil. Em um ano em que atuei como professor eventual trabalhava com turmas que tinham crianças de 0 a 5 anos de idade, portanto, também eram incumbidas a mim as turmas de berçário. Trabalhava, naquela época, a mãe de um aluno na mesma escola e turno em que seu filho estudava, no caso, num berçário. Ela me parecia uma pessoa equilibrada, porém, certo dia, quando eu estava na sala com as crianças, ela questionou às educadoras da sala como era o trabalho que eu desenvolvia com os bebês, demonstrando que ela se sentia insegura quanto a minha presença na sala em que o filho dela estava matriculado.

O fato mais marcante em relação a esta pessoa foi quando fomos surpreendidos por ela usando uma máscara de papel em formato de urso, para observar o seu filho no momento em que ele estava realizando as suas atividades; me pareceu um tanto quanto assustador, por se tratar de alguém que também é da área da educação e que usou de um recurso para acompanhar o andamento de uma atividade realizada na turma do seu filho, pois, na escola, existiam outras formas preestabelecidas para um acompanhamento dos pais ou responsáveis quanto ao andamento das atividades em sala com as crianças.

Ainda em relação aos fatos ocorridos comigo nas escolas em que atuei, me recordo de ter recebido orientações, não de forma direta, mas indiretamente, de uma supervisora, de que era melhor que eu ficasse fora de sala, pois poderíamos ter reclamações de pais pela presença de um homem dentro da sala de aula, ainda mais se este homem fosse *gay*. Penso que duplamente poderia acontecer algum estranhamento com uma figura masculina, pois o pensamento heteronormativo atuava para que indivíduos com orientação sexual diferente da norma fossem impedidos, não de modo oficial, de atuarem em alguma área de trabalho.

Os relatos aqui feitos por mim correspondem a fatos vivenciados, porém pude observar, e observo ainda hoje, que as nossas escolas atuam de forma a manterem rigidamente as normas para cada um dos gêneros, não sendo incomum que haja

separação entre coisas e brinquedos de meninos e meninas. Ainda vivenciamos nas escolas esse tipo de construção, que é uma reafirmação constante dos modelos de masculinidade hegemônica e de feminilidade desde a primeira infância.

Nos anos seguintes, com mais leitura e entendimento de como se davam os estranhamentos em relação à figura masculina no magistério da educação infantil, pude perceber que tal comportamento, atitude ou estranhamento das pessoas da comunidade escolar nem sempre é manifestado de forma direta como um afrontamento ou embate com os envolvidos neste processo, mas sim de forma tácita e discreta, por meio de falas e discursos que parecem indiretos, pelas bordas de uma conversa, por repasses de comentários etc. Outra observação é que, por vezes, são criados mecanismos para que as crianças não fiquem sozinhas com um adulto do sexo masculino em uma escola. Havendo assim uma vigilância permanente em relação a esta figura; uma construção que, à luz dos autores e autoras que dispusemos, como Foucault (1999; 2006; 2014), Louro (2012), Butler (2003; 2012) permeia não só o ambiente da educação, da escola, mas também outros ambientes sociais e a sociedade em geral.

Recordo-me dos olhares que recaíram sobre mim, nos momentos em que uma criança entrava na sala de trabalho de uma escola de educação infantil em que eu atuava como supervisor/orientador educacional. Nas ocasiões em que as crianças estavam brincando no pátio e que fugiam aos olhares das professoras e educadoras, costumavam ir até a sala da supervisão para conversar com supervisores/as com os/as quais tinham afinidade; caso isto ocorresse com a minha pessoa, logo vinha alguém à procura da criança, e não era apenas por ter percebido a falta dela no pátio, mas me parecia que o fato de esta criança ficar sozinha comigo causava incômodo.

Estes fatos relatados nos últimos parágrafos são muito relevantes em relação às questões relacionadas ao gênero masculino no magistério da educação infantil, vivenciados por mim. Acumulei, ao longo dos anos e pelo meu ingresso na área da educação, a experiência em funções de educador infantil, professor da educação infantil e supervisor/orientador educacional na educação infantil, mas não somente isto, me tornei observador e pesquisador das questões relacionadas aos gêneros. Como observador, pude presenciar fatos que ocorreram não só com a minha pessoa, mas também com outros profissionais do gênero masculino em escolas de educação infantil, em que, a princípio, há uma dúvida em relação à capacidade de atuação destes profissionais.

Os relatos que nos dizem muito sobre isto são os que ouvi no período em que fui supervisor/orientador educacional na educação infantil, no ano de 2017, na rede municipal de educação de Uberlândia. Naquela escola, naquele ano e em anos anteriores, atuava um professor de aula especializada, Artes, profissional este que passou por situações constrangedoras em relação à sua simples presença naquele espaço.

Foi relatado pela supervisora que atuava no turno da manhã naquela escola que, nos anos anteriores, o “*professor sofria perseguição por parte de alguns pais de alunos*”. Os relatos me informaram que os pais não queriam o professor na sala de aula em que os filhos deles estudavam, pois “*a aparência do professor era feminina e isto não era bom para os alunos*”. Apesar disso, o professor em questão era alguém querido pelos alunos e funcionários, o que deixa entender que as questões relacionadas ao que é prescrito para cada gênero são afirmadas desde a infância, e que os olhares vigilantes dos outros atuam para cercear a quem foge do que é estabelecido pela norma, seja em relação ao comportamento, à sexualidade ou a algo relacionado à aparência física ou formas de se trajar. Ou seja, se a performance de gênero destoar da norma padrão estabelecida social e culturalmente há efeitos e atos sobre estes sujeitos dissidentes. A teoria *queer* e a compreensão do conceito de gênero proposta por Judith Butler (2003) contribuem para a compreensão do que ocorreu ao meu colega professor. Dele, como homem, era esperado uma performance da masculinidade hegemônica, e, ainda uma expressão da heterossexualidade. A não demonstração delas implica um efeito sobre ele, de acusação e perseguição. Por outro lado, a instabilidade por ele provocada produzia o pânico, o medo da homossexualidade era expresso pelos relatos da colega supervisora. O professor parecia desprotegido por descumprir a norma de gênero. Norma esta produzida por saberes da ciência: se tinha um sexo reconhecido como de homem caberia a ele uma expressão de gênero masculina.

Aquela escola, na ocasião, contava com uma diretora escolar que tinha um olhar mais aguçado em relação às questões das diferenças. O que ela fez foi algo extremamente positivo: abriu, na ocasião, a possibilidade de discussão durante reuniões marcadas para o debate sobre fatos ocorridos, com a finalidade de quebrar preconceitos e paradigmas relacionados aos gêneros e sexualidade. Na ocasião, foi feita uma aproximação entre a Universidade Federal de Uberlândia-UFU e a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, algo que proporcionou a ida da minha orientadora de mestrado, professora Elenita Pinheiro, àquela escola, para mediar e elucidar questões sobre sexualidade, gênero e educação aos responsáveis pelas crianças.

Cabe dizer, que aquele fora um ano (2016) da explosão da ideia da ideologia de gênero em setores religiosos e do legislativo no congresso e senado federal e também no legislativo municipal. A professora e a diretora da escola foram surpreendidas com a presença e questionamento de um vereador da câmara municipal na escola, no momento do diálogo que realizava com pais, avós, mães e responsáveis pelas crianças na escola. Elas, maioria mulheres, não se incomodaram com o anúncio da presença do vereador no portão da escola. A diretora estendeu o convite ao mesmo que não aceitou adentrar e participar da conversa. Na ocasião ficou demonstrado por parte significativa dos responsáveis na escola que o diálogo sobre gênero e sexualidade com pais, mães e responsáveis é algo desejado por elas. Mas também foi detectado que é majoritário o discurso binário e heteronormativo de gênero e sexualidade, mesmo tendo sido relatadas experiências dissidentes das crianças daquelas famílias.

No ano da minha atuação naquela escola, 2016, pude perceber que a comunidade escolar local é composta por pessoas que não compreendem a construção e as proposições para cada gênero; como é construída a nossa sexualidade e, concomitantemente, a existência de uma possibilidade de compreensão sem que seus valores e crenças pessoais reprimam os outros, pois se apegam a ideia fixa de que cada sexo, seja ele masculino ou feminino, possuem prescrições prévias desde o seu nascimento, não compreendendo a construção feita sobre seus corpos.

A respeito disto, pude presenciar um fato marcante para quem se propôs conhecer como é dada a construção do que cerca os gêneros masculino e feminino, e ainda me pego pensando como foi e é possível uma ação tão preconceituosa em relação a algo ou alguém. O fato foi o seguinte: em determinada tarde, em que eu estava em reunião com a direção daquela escola, ouvimos um burburinho, que vinha da calçada da escola, que fica próxima à janela principal da sala da direção escolar. Era o pai de um aluno que estava reclamando de algo e incitando outros pais, que estavam ao seu redor, a manifestarem alguma indignação junto com ele publicamente. Ainda não sabíamos ao certo do que se tratava. Assim, consideramos necessário chamar o pai em questão para uma conversa em particular, para compreendermos qual era a sua queixa, o que fizemos em seguida.

O fato é que, naquela tarde, pude perceber que existem pessoas que são capazes de ter reações extremas em relação às proposições colocadas, no contexto social, para cada gênero. O pai estava indignado, pois segundo ele, o seu filho chegou em casa chorando porque o professor de Artes o havia forçado a brincar com brinquedos de

meninas. Ouvimos pacientemente o relato do pai, que, diante do fato ocorrido, relatou ser um homem de Deus, se disse evangélico. Entendemos, naquela situação, que a referência dele à religião era algo que por si expressava um recurso ao valor moral em relação à diversidade de gênero e sexual. Como é de costume, e princípio do trabalho realizado na orientação escolar, ouvimos a sua queixa para compreendermos o que ocorreu, para que ele apresentasse tamanha indignação. Além do fato do choro da criança, ele também nos informou veementemente que na casa dele isto não ocorria, pois havia separação entre coisas e tarefas de homem e de mulher, e que ele achava um absurdo o que estava acontecendo no mundo.

As outras falas daquele pai foram relacionadas a crenças e valores que ele carregava consigo, muitos deles relacionados e intercalados com questões de cunho religioso. Ele nos disse que *“o mundo não pode ser assim, as pessoas querem que as crianças escolham ser homem ou mulher e que Deus não permite isto”*. Esta fala nos diz a respeito de uma visão preconceituosa relacionada aos gêneros. É sabido que as construções dos gêneros são subjetivas e, ao mesmo tempo, internalizadas por toda estrutura e teia social que nos cerca, não se tratando aí de uma pura e simples imposição, pois a questão da identificação com um gênero entra em jogo para demarcar uma instância que não é simplesmente imposta, mas que ressoa nos sujeitos de forma individualizada e coletiva.

Outras falas daquele pai ainda permanecem na minha mente, como algo que me fez entender que o trabalho de esclarecimento sobre as questões de gênero é árduo e demanda certa abertura para aquilo que está além das nossas crenças religiosas e de alguns valores pessoais e científicos. O pai nos disse que não gostaria que seu filho brincasse com nenhum brinquedo ou objeto de mulher ou menina, pois isto o influenciaria a mudar. Questionamos, então, o pai em relação a sua própria conduta, perguntando se, na casa dele, ele não ajudava nas tarefas domésticas, coisa que ele considera feminina. Ele disse que sim, mas que isto era diferente, que o filho dele *“não poderia brincar com os mobiliários em miniatura que estavam disponíveis na escola, ou mesmo com brinquedos cor-de-rosa, pois eram de meninas”*. Questionamos se ele cozinhava e abria a geladeira da casa, pois estes eram objetos que estavam na escola e nas residências; ele reafirmou que não se tratava da mesma coisa, logo argumentamos que, no caso, as crianças fantasiavam brincadeiras com estes objetos, imitando e explorando o universo adulto, para que possam interagir de forma igualitária futuramente.

Afirmamos que provavelmente os brinquedos ficam disponíveis nas salas para que crianças de ambos os sexos escolham com quais brincar, que isto não é o que o tornará uma criança transexual<sup>27</sup>, e que a diversidade de brinquedos nas escolas de educação infantil é algo positivo, pois as crianças nesta etapa da educação são convidadas a desenvolverem a ludicidade, sendo o faz de conta algo pertinente à educação infantil, não se tratando, portanto, de imposições sobre os gêneros.

Pareceu-me que aquele pai não estava muito disposto a modificar sua forma de pensar, e que ele estava inclinado a manter suas convicções a despeito de tudo. O que de fato pudemos notar é que seu filho, sem dúvida, sofre os efeitos do pensamento do pai; na verdade de um modelo de pensamento que impera na ordem heteronormativa, como argumentam Butler (2000), Louro (2000), Miskolci (2009), entre outros/as. Naquela mesma tarde, a mãe do mesmo aluno estava presente na sala, mas, como previsto, não participou da conversa, aparentou ser uma mulher silenciada pelo marido e, ao mesmo tempo, pelas próprias crenças.

É um tanto quanto leviano atribuir o choro da criança ao lidar com um objeto dito como feminino a uma imposição feita pelo pai para que ele não se aproximasse daquele tipo de objeto, mas foi o que nos pareceu. A quebra de uma regra da educação familiar foi, naquele momento, algo que causou pânico naquele menino, talvez por medo de ser ainda castigado por uma escolha de um objeto para uma brincadeira lúdica infantil.

Ouvimos, então, o professor em questão, que no caso se tratava do mesmo que anteriormente sofrera preconceito por parte de alguns pais, aquele fato relatado anteriormente que desencadeou toda uma discussão em relação às questões de gênero naquela escola. O que foi relatado por ele é que, no dia do ocorrido, as crianças estavam brincando com peças plásticas de encaixe, e que as opções de cores disponíveis destas peças eram limitadas, sobrando para aquela criança apenas peças na cor rosa, e que a criança se recusou a brincar e que ele não o forçou. Entendo que estes são momentos delicados em função de toda a tensão que vivemos em relação às relações sociais estabelecidas com base no patriarcado, no binarismo de gênero e na heterossexualidade como norma a ser seguida.

---

<sup>27</sup> Para Jaqueline Gomes de Jesus (2012), a transexualidade é uma questão de identidade. Não é uma doença mental, não é uma perversão sexual, tampouco é uma doença debilitante ou contagiosa. Não tem nada a ver com orientação sexual, como geralmente se pensa, não é uma escolha nem é um capricho. Ela é identificada ao longo de toda a história e no mundo inteiro. Está localizada nas transgeneralidades como identidade (o que caracteriza transexuais e travestis).

O meu ingresso em outra escola, em que atuei como Supervisor/Orientador Educacional no ano de 2017, foi um tanto quanto conturbado, pois fui informado de que a diretora da escola era alguém que aparentemente tinha preconceitos em relação ao profissional do sexo masculino que atua como Pedagogo. Sem dúvida que a posição daquela gestora também diz respeito à constituição da ideia de que cabe às mulheres o cuidado com as crianças, inclusive em um espaço que foi feminizado, como a escola. Fato é que ela disse, publicamente, que não gostaria de ter um homem atuando neste cargo em sua escola.

A manifestação da diretora produziu efeitos em mim. Fui para escola com uma série de ressalvas, uma vez que, antes de ingressar na escola, a gestora já manifestara uma reação sobre mim, pautada em um viés de generificação do espaço escolar. Sem me conhecer, ela avaliou o meu desempenho com base em um modelo de masculinidade hegemônica. Acerca da ideia de masculinidade hegemônica, recorro a Connell, para quem

A masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse. A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL, 2013, p. 245).

Era essa a manifestação que, com a pesquisa, passei a ver na fala e preocupação do pai ao qual me referi em parágrafos anteriores e da diretora. Pois bem, lá fui eu atuar naquela escola, que posteriormente se desvelou para mim, diante de todo o exposto, como sendo uma comunidade escolar na qual o conflito relacionado aos gêneros era latente - presente em vários indivíduos, uma amostra significativa da concepção de magistério da educação infantil que opera após todo o quadro desenhado.

Outras percepções relacionadas à minha figura e à escola em questão foi a de que os olhares de alguns integrantes da comunidade escolar não são diferentes em relação à hierarquia de uma escola, ou seja, tanto em cargos de educador infantil, professor da educação infantil ou supervisor/orientador da educação infantil, o estranhamento era o mesmo, a cristalização da imagem de uma figura masculina

hegemônica permeia qualquer um destes cargos, colocando em cheque a existência destes profissionais. Transformando neste espaço o homem uma figura estranha, um sujeito *queer*:

Recordo-me de um dia em que entrei na secretaria daquela escola para pegar alguns papéis, instante em que uma mãe estava fazendo a matrícula para sua filha com a secretária da escola. A mãe, ao me ver, falou em voz alta que “*não gostaria que minha filha tivesse um professor regente homem!*”, mesmo sem me conhecer ou mesmo sem saber qual a minha função naquela escola, ela foi categórica na sua afirmação, o que me fez compreender claramente que ela supôs que eu era professor na escola e que não me queria como regente na turma da filha; mesmo eu não manifestando nada em relação ao que estava sendo dito por ela ou ocorrendo na secretaria da escola, ela manteve a sua imposição.

Pareceu-me tratar de mais um dos casos de estranhamento que vivenciei ao longo da minha carreira no magistério, sejam eles em qualquer função ou escola da educação infantil. Outro fato ocorrido em relação aos homens que atuavam naquela escola no ano de 2017 se deu com o professor de Educação Física, quando este posicionou um aluno na fila durante um jogo com suas mãos; isto foi visto por uma mãe como algo ameaçador, algo que ela relatou para a direção da escola como inadequado a um professor – tocar na criança.

Este evento me fez pensar se a reação daquela mãe seria a mesma, caso fosse uma professora a responsável pelas aulas de Educação Física daquela escola. Parece-me que a legitimação da masculinidade se dá, também, pela força física, e que o fato de o professor colocar as mãos em um aluno para reposicioná-lo em uma fila suscite isto na imaginação das pessoas, ou seja, ele, na visão distribuída da masculinidade, poderá fazer algo além de reposicionar um aluno na fila, poderá usar de violência com o aluno, mas pareceu não uma violência qualquer, mas a violência sexual. Isto não ocorreu e não ocorre necessariamente nas relações sociais, mas é algo latente no processo de construção da masculinidade ou de um ideal masculino baseado em um ideal medieval do que é ser macho:

No caso da masculinidade, ocorre algo semelhante, uma vez que é possível a verificação da permanência de características e valores masculinos medievais, ainda que se possam apontar modificações em alguns deles, juntamente com o acréscimo de novas particularidades, que distinguem um ideal medieval de outro moderno. (OLIVEIRA, 2004, p. 22)

Para compreendermos este fato, podemos verificar que a forma com a qual este ideal atua na sociedade moderna é carregada de outros ideais do masculino que foram sendo construídos, ou somados ao longo dos séculos, sendo destacado um comportamento brutal e viril que, conforme Pedro Paulo de Oliveira, em sua obra *A Construção Social da Masculinidade* (2004), é resultado de complexas elaborações culturais, marcado pela passagem da sociedade medieval para a sociedade moderna, construído em períodos de uma passagem para o ideal militar e bélico do masculino e posteriormente, nos últimos séculos, para o ideal burguês de masculinidade. Assim continua Oliveira (2004):

A modernidade e a valorização de características assumidas como masculinas andam juntas, e essa união pode ser detectada em vários momentos: dos revolucionários franceses radicados na crença de que os “novos símbolos poderiam fazer novos homens” até os triunfantes ideais burgueses e seus valores de classe média. (OLIVEIRA, 2004, p. 20)

Existe um paradigma a ser analisado em relação à masculinidade, quando este termo é tratado no plural, masculinidades, pois, conforme vamos analisando a sua construção, percebemos que, seja qual for a forma apresentada do masculino, como em uma atuação no magistério da educação infantil, por exemplo, esta estará carregada de pluralidades, sendo a masculinidade uma construção histórica, portanto plural, em conjuntos construídos ao longo do tempo. As narrativas feitas neste trabalho sobre fatos ocorridos na educação infantil vêm ao encontro da compreensão do porquê de determinadas ações, e até mesmo pensamentos, de determinados agentes das comunidades escolares explicitados a respeito da masculinidade. Tais manifestações e explicitações perpassam pelo conjunto de crenças e valores de pessoas daquelas comunidades:

Dizer que ela não existe porque se explicita como fantasia ou ideologia, pouco contribui para o debate, afinal o nacionalismo, as crenças religiosas e outras “realidades” não têm vida como algo concreto e palpável, no entanto, apresenta-se como objeto de debate em diferentes arenas de discussão, pois participam ativamente nos processos de subjetivação dos agentes. (OLIVEIRA, 2004, p. 14)

Como vimos, é algo que não está no campo do que é tangível, mas que pode ser compreendido pela abordagem etnográfica, por se tratar de um conjunto de ideias e

ideais que se consolidaram social e culturalmente e que vem se reafirmando ao longo da nossa existência, experiência e história, inclusive escolar. Tratar a questão da masculinidade em pesquisas e trabalhos contribui para que haja uma reflexão crítica sobre quais são as consequências da implantação de um modelo rígido de constituição do gênero masculino. Há certas questões que são trazidas à tona quando pensamos sobre as masculinidades, a questão da subalternização de identidades é uma delas, e, para além dela, existem também sanções legais que foram e ainda são aplicadas com base em um universo androcêntrico.

Portanto, quando pensamos em como é formulado o universo simbólico das nossas leis, verificamos que há uma tendência em focalizar o universo masculino, garantindo uma norma machista e heterossexual para as nossas relações, logo, há um caráter que está para além do estranhamento da figura masculina no magistério da educação infantil, e que se relaciona de forma direta a uma infração daquilo que foi oficializado enquanto atuação possível para esta etapa da educação. Ainda sobre o androcentrismo, temos a seguinte reflexão:

Há vínculos bastante claros entre masculino (ou androcentrismo) e a ordem legal. Não restam dúvidas de que leis formuladas dentro de uma cultura que Derrida chamou de falocêntrica apoiaram e estimularam a valorização social do lugar simbólico representado pela masculinidade. Muitas delas expressam de modo evidente a consolidação legal do poderio masculino sobre as mulheres e crianças, bem como a sanção punitiva para aqueles que não se enquadrassem dentro dos moldes desenhados para o comportamento masculino socialmente legitimado. (OLIVEIRA, 2004, p. 66)

Em meio a todas estas reflexões, pensamos sobre quais são as formas de sanções para aqueles que não seguem um padrão estabelecido para o masculino. Notamos que é através de toda a expressão do discurso que se consolidam as sanções aos que desviam da norma; o rechaço e o silenciamento são situações comuns aos que não se enquadram, sendo as formas de manifestação através da expressão discursiva as mais utilizadas para que os indivíduos sejam excluídos de ambientes, ou mesmo para que busquem algum tipo de adequação ao que se entende como padrão de masculinidade.

As medidas tomadas em relação à desvalorização do universo feminino e, conseqüentemente, em relação à desvalorização do magistério da educação infantil que se construiu feminino, são inteligíveis quando pensadas como sendo uma forma de

afirmação de um ideal de masculinidade, sendo possível refletir sobre as suas sanções como forma de afirmação de uma masculinidade hegemônica, intrínseca à vida dos sujeitos. Neste caso, consideram-se sujeitos de ambos os gêneros, pois esta conformação conta também com a participação e aceitação do gênero feminino para que sejam consolidados os ideais do masculino. Oliveira (2004, p. 71) argumenta que, “[...]para que o masculino fosse valorizado, seria necessário realizar uma operação inversa em que o feminino fosse explicitamente ou não, posto em segundo plano, visto como algo menor, inferior, subalterno.” Ocorre, então, uma acomodação dos ideais de masculinidade em ambos os gêneros, pois persiste nas relações a naturalização de que cada gênero é previamente definido em suas particularidades.

#### **4 Considerações finais**

Ao pensarmos no estranhamento em relação à figura masculina no magistério da educação infantil, pensamos nas aflições relativas à docência nesta etapa da escolarização, nas condições sociais que abrangem as questões do trabalho, sua precarização e subalternização, assim como pudemos refletir sobre a etapa seguinte da educação, o ensino fundamental I (1º ao 5º ano), sob esta mesma ótica e nas intercorrências, trazidas à tona em função de uma série de fatores que foram analisados ao longo desta dissertação.

Nesse sentido, pensamos em prescrições feitas em duas instâncias, que são *locus* principais e que despertaram o interesse por esta pesquisa, sendo elas o campo de atuação profissional de uma pessoa do gênero masculino e a profissão do magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, para que, posteriormente, viessem à luz questões relacionadas ao magistério e a construção do gênero calcado no binarismo e alicerçado em certo discurso científico. Fez-se necessária uma imersão nas relações sociais ancoradas no universo da docência, ao mesmo tempo marcadas pela temporalidade e pelo caráter que permaneceu nesta profissão mesmo após séculos de existência.

O caminho feito ao longo do texto, para compreendermos e elucidarmos fatos, não poderia deixar de percorrer a historicidade da educação, mais precisamente, da educação infantil e das séries iniciais e suas especificidades. E, para que pudéssemos compreender o que é esta etapa da educação relacionada às questões de gênero, fez-se necessário entender, através do campo de textos que entrelaçam a História da Ciência,

sexo e gênero, como foram pensados os gêneros a partir das especificações e denominações propostas e construídas ao longo do tempo, por meio de discursos que se tornaram hegemônicos. Estes discursos erigiram as proposições elaboradas para os gêneros e, de certa forma, garantiram e garantem que as estruturas ainda fixas permaneçam e reforcem os estranhamentos em relação a alguém que se posicione em um local que não foi previamente estabelecido por eles.

Todo o arcabouço que foi sendo construído pela escrita deste texto se volta para questões de cunho pessoal, pois o pesquisador em questão, eu, está incluso ou integrado ao campo da educação nas etapas investigadas e pesquisadas. A partir, então, desse contexto, buscou-se um diálogo entre diferentes campos de conhecimento, dentre eles a História da Educação, a História da Ciência, as Ciências Sociais, a Autobiografia, a Autoetnografia, os Estudos de Gênero e Educação e a Filosofia, não deixando de elucidar as questões e perguntas feitas sobre o objeto desta pesquisa com uma base que compreende a ciência e a educação como campos de saberes abrangentes e que convergem e dialogam com diferentes esferas.

A revisitação feita no campo da história, mais especificamente da educação, aconteceu, a princípio, com base nos questionamentos levantados por Louro em suas obras, que assinalam uma mudança datada do final do século XIX, observado como sendo um período marcadamente revolucionário. O que foi sendo delimitado naquela época, porém, trouxe consigo alguns aspectos relevantes em relação à imagem construída pelos ideais do patriarcado, dos discursos hegemônicos dos gêneros, do masculino e do feminino. A ideia de uma sociedade hierarquizada e polarizada entre dois universos, o masculino e o feminino, pode ser compreendida pelas proposições delimitadas e percebidas tendo em vista o modo como nosso pensamento é formulado – de modo binário –, sem que seja possível um intercâmbio entre universos, ou mesmo que não haja o não pertencimento a um único, sem dúvida algo a ser desconstruído.

O que observamos é que, de certo modo, o reconto e a procura por pistas dentro deste campo é algo que acaba por elucidar outras questões, pois, ao passo que lemos e pesquisamos, encontramos a trama das relações sociais que foram estabelecidas para que os encaixes binários se estabelecessem na organização e delimitação da escola como espaço e instância social. A base histórica e antropológica da educação clássica veio ao encontro daquilo que conhecemos hoje como educação, escolar e familiar, pois ambas se aproximaram em razão das suas peculiaridades na etapa da educação infantil, principalmente aquelas voltadas para a questão do cuidar e educar.

As questões da educação, localizadas no mundo grego clássico, relacionadas ao universo masculino e feminino, foram pesquisadas para que pudéssemos compreendê-las como uma base que temos de educação ou escolarização, não como forma idêntica à nossa, pois se trata de outros tempos, mas como uma coirmã, aquela que fundou um ideal de sociedade patriarcal e que funda um modelo de educação ainda hoje perpetuado.

Nesta revisitação, pudemos perceber que o ideal de sociedade e de sujeitos, masculino e feminino foi sendo traçado e que, na conformação das famílias ou nas formações dos laços sociais, já se norteavam as questões relacionadas às proposições para cada gênero, ou o que cada um deveria ou não fazer, sendo o universo masculino universalizado, preponderante. Neste sentido, os textos de Foucault permitiram uma leitura contemporânea das relações estabelecidas a partir das proposições de uma época remota, mas que ainda permeiam as nossas relações.

As questões propostas para as estruturas parentais do mundo grego antigo são aquelas em que o masculino se sobrepunha ao feminino, com relações norteadas por ideais de força e sabedoria masculinos, não obstante, as mulheres cumpriam seu papel na efeméride clássica, porém não possuíam o controle ou domínio de si, senão de seus afazeres, quando pertenciam a alguma casta ou classe mais abastada. Todavia, pude apreender que as relações de poder estabelecidas naquele tempo ainda são reiteradas em nossos dias, sendo a educação palco de disputas ou campo de demarcação de como ser e exercer poderes e performatizar gêneros.

A escola clássica remete aos ideais do homem sábio, da figura de filósofos e discípulos do sexo masculino, provavelmente em conformidade completa com o ideal estabelecido para o gênero masculino daquela época, pois se tratava de um ideal a ser perseguido pelos sujeitos, contudo compreendemos que um modelo de educação filosófica que acabou por confirmar-se como um campo de conhecimento ou ciência foi, desde o início, demarcado territorialmente pelos homens. Compreendemos, então, que o fato de o conhecimento científico ser visto como masculino traz, em si, bases deste modelo de escola, a clássica, e que, portanto, as etapas iniciais da educação não se configuram como um ambiente adequado aos homens. A crítica em relação a isto está nas descrições feitas pelos historiadores e filósofos que foram utilizadas nas nossas revisões bibliográficas e são, sem dúvida, instrumentos com os quais podemos compreender o estranhamento ou não pertencimento de um sujeito do gênero masculino no magistério da educação infantil.

As conformações de uma escola de educação infantil não divergem das de outras etapas da educação, o ambiente, prédios, estruturas, tempos e espaços, são marcados por proposições para cada um dos gêneros, ficando estas instâncias delimitadas em relação às questões estabelecidas de poder e controle. Podemos compreender que uma escola impõe os ideais de uma sociedade, portanto, no nosso caso, os do binarismo de gênero, de modelos de masculinidade hegemônica, da heteronormatividade. Logo, se em uma escola observamos os modelos e as estruturas das relações, observamos também os amalgamados e desarranjos criados que ocorrem nestas relações, as formas hegemônicas e não hegemônicas de pertencer aos gêneros, dentre elas as existências que desafiam aquilo que foi proposto para o gênero masculino, ou seja, a atuação fora de locais tidos como de maior prestígio ou status social, ou a expressão de uma masculinidade considerada dissidente.

Tratando-se de uma temática que se baseia na análise das formas de ser do masculino e do feminino, com as quais nos habituamos desde o nascimento, haja vista que o fator biológico, sexo, é base para que discursos sejam criados com a finalidade de manutenção dos ideais ser e se fazer homem e mulher, pensamos na questão da estranheza percebida em relação a indivíduos que não se enquadram no universo binário, dentre eles, sujeitos que, por motivos variados, escolheram uma profissão que não é a proposta para o gênero com o qual se identificam. No caso de quem atua no magistério da educação infantil, a questão pode ser compreendida como sendo este sujeito alguém que realiza uma performance diferente da preestabelecida para o seu gênero. Sob o ponto de vista de Judith Butler, Richard Miskolci, Guacira Lopes Louro, compreendemos que existe a possibilidade de existência, resistência e transmutação para além da estrutura binária, portanto, uma existência *queer*, em sua forma de vivenciar os gêneros e a sexualidade no espaço escolar.

As proposições de gêneros, para Butler (2000; 2003), constituem-se pelo discurso, assim como para Foucault, pois é no discurso cultural difundido e repetido que são cristalizadas as formas de ser homem e mulher, é pelo discurso que são naturalizados os nossos atos e performances, e nele está o motivo do estranhamento de uma figura num local não pensado para ela, sendo tais proposições constitutivas da nossa sociedade. De forma análoga, pensamos no discurso biológico, que foi destinado a delimitar práticas sociais e culturais, estabelecidas com base na materialidade dos nossos corpos, repetidamente, de modo que não consigamos distinguir o que é de fato natural do que é naturalizado pelas nossas práticas.

As práticas realizadas nas escolas de educação infantil, apresentadas neste trabalho por meio das narrativas e memórias do autor, refletem formas concretizadas de se pensar cada um dos gêneros. Nelas educadores/as e professores/as estão incumbidos das tarefas que devem ser realizadas em conformidade com as prescrições de seus gêneros, assim como o que ocorre em outras profissões, portanto, observamos que, após todas as práticas discursivas serem difundidas ao longo do tempo em nossa sociedade, há uma manutenção dos *status* sociais relacionados aos modelos de uma masculinidade e de uma feminilidade. Um dos exemplos dessa manutenção ocorre, sem dúvida, quando se preconiza que os magistérios da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental são uma incumbência feminina.

Em relação à forma como são observadas e sentidas as experiências pessoais de quem não está em conformidade com aquilo que é estipulado para seu gênero, emerge a necessidade de realizar o trabalho de auscultar, ou seja, procurar saber, investigar como determinada problemática ocorre. A possibilidade de ouvir a voz de quem vivencia algo que causa incômodo é essencial, contudo, a voz de quem está passando por algum tipo de incerteza nem sempre é ouvida. Por essa razão, a autobiografia e a autoetnografia emergiram neste trabalho, com a finalidade de entendimento do contexto exposto na pergunta principal deste texto, em que a narrativa e a memória passam a ser uma das formas de compreensão de como ocorrem tais questionamentos na prática escolar, trazendo à tona fatos vividos que contam dos estranhamentos vivenciados na educação infantil por um homem-professor; um professor *queer*.

As vozes que falam em tons destoantes nem sempre são ouvidas, pois sobre elas recai a necessidade de manutenção dos modelos binários de gênero. Desse modo, na maioria das vezes os discursos dominantes colonizam as nossas mentes a ponto de nos deixarem em total silêncio. Em tal contexto, a possibilidade da escrita de uma narrativa proporciona um grito, um alerta sobre aquilo que ocorre sem que seja percebido, ou que passa despercebido por quem não vivencia o problema ou por quem não conhece determinado tema – aqui, em questão, os gêneros e suas implicações.

Ao realizar uma análise das minhas vivências, realizei também uma observação direta da minha realidade, ou da realidade que cerca o universo da educação infantil, traçando uma trajetória autoetnográfica em relação a mim e ao universo social e cultural que cerca a educação nesta etapa. Assim, pude dar outro local às minhas aflições, abrindo também a possibilidade de reflexão e diálogo com quem não conhece este universo e a necessidade afirmativa de demonstrar que existem outras formas de ser

para os gêneros masculino e feminino, o que colabora para a desestabilização de um discurso hegemônico que reside não só na educação, mas em outras esferas sociais. Assim, a voz do sujeito ganha destaque, colocando-se em confronto com tal discurso.

A busca por explicações sobre as configurações de gênero que se cristalizaram, em um passado remoto ou na contemporaneidade, trouxe a imagem de uma realidade que nos cerca hoje, algo que atualmente pode ser observado não apenas nas escolas de educação infantil em relação ao gênero masculino, mas que está sendo percebida nas nossas relações, pelas vozes que alertam para as questões da alteridade de sujeitos antes em silêncio e que buscam agora por serem ouvidos em suas particularidades. A estas vozes somam-se um momento propício à discussão das diferentes formas de ser homem, mulher, masculino, feminino e a estas as diferentes formas de pertencimento, de encaixes ou de libertações.

## 5 Referências

ADAMS, Tony; Bochner, Arthur; Ellis, Carolyn. Autoethnography: an overview. *Historical Social Research*, v. 36, p. 273-290, 2011.

Base de dados *online* da *Biblioteca Digital Brasileira* (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 28/05/2018.

Base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 28/05/2018.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. – 14º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 4º ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. (Col. Sujeito e História).

\_\_\_\_\_. Gender as Performance: An Interview with Judith Butler. *Radical Philosophy*. Summer 1994. Nº 67. Disponível em: <<http://www.theory.org.uk/but-int1.htm>>. Acesso em: 08/01/2018.

BRITO, Antônia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação/investigação. SOARES, M. O. In: LUGLI, Rosário Silvana Genta e MORAES, Dislane Zerbinatti (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura acadêmica, pp. 53-67. 2010.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*; tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopédia).

CHENÉ, Adèle. A Narrativa de formação e a formação de formadores. In: Nóvoa, António; FINGER, Matthias. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro, 1988.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 21(1): 424. janeiro-abril/2013.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge (org.). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1925-1995. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de

Janeiro: 34, 1995, 94 p. (Coleção TRANS)

DEODATO, Livia. *O que é misoginia?* Disponível em: <<https://www.ovalordofeminino.com.br/artigo/o-que-%C3%A9-misoginia>>. Acesso em: 28/05/2018.

*Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação*/Dislane Zerbinatti Moraes, Rosário Silvana Genta Lugli (orgs.) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ELLIS, Carolyn. *The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

FERREIRA, Maria Salonilde. Quem narra diz. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 27, n. 13, p. 51-76, set./dez. 2006

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos)

\_\_\_\_\_. *A Hermenêutica do Sujeito*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. 1926-1984. 7.ed. *A arqueologia do saber*/Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete, 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e o poder*. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/81012/mod\\_resource/content/1/Texto%2016%20Os%20intelectuais%20e%20o%20poder.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/81012/mod_resource/content/1/Texto%2016%20Os%20intelectuais%20e%20o%20poder.pdf)>. Acesso em: 08/01/2018.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. PUC-Rio. *GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos*. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/no-contexto-da-creche-o-cuidado-como-etica-e-potencia-dos-bebes>>. Acesso em: 28/05/2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC). *Sinopse estatística educação básica 2015*. Disponível

em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 22/01/2018.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JONES, SH; ADAMS, TE; ELLIS, C; OLIVEIRA, MAO; JARAMILLO, NJ. *Handbook of autoethnography (coleção queer)*. 2013. Left Coast Press, Walnut Creek: 736p. ISBN: 978-15-98746-00-6.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O. *Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 37/50.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília: Autor, 2012.

LAQUEUR, Thomas Walter. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*, organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação*. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MISKOLCI, Richard. A Teoria *Queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MONTEIRO. M. K; ALTAMANN H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cad. Pesqui.*, vol. 44, no. 153, São Paulo, jul./set. 2014.

MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta (orgs.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 208 p. (Série Artes de viver, conhecer e formar)

MORIN, Edgar. *O método III. O conhecimento do conhecimento*. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Lisboa: Europa-América, 1996.

\_\_\_\_\_. (org.). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTTA, Pedro Mourão Roxo da; BARROS, Nelson Filice de. Autoetnografia. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 31(6): 1337-1340, jun., 2015.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro, IUPERJ, 2004.

PINCINATO, D. A.V, *Homens e masculinidade na cultura do magistério*. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012008-164403/pt-br.php>>, Acesso em: 12/12/2017.

POMBO, Mariana Ferreira. Desconstruindo e subvertendo o binarismo sexual e de gênero: apostas feministas e *queer*. *Periódicus*, Salvador, n.7, v.1, maio-out. 2017, p. 388- 404. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i7.21786>

Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino superior (CAPES). Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 28/05/2018.

RESOLUÇÃO Nº 469, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2003. Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D\\_Resolucao\\_469\\_03%20\(republicada\)deif.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D_Resolucao_469_03%20(republicada)deif.pdf)>. Acesso em: 17/04/2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento, 2017.

ROCHA, Ruth. *Minidicionário Ruth Rocha*. São Paulo: Scipione, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. *Currículo, conhecimento e cultura escolar*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 15, n. 2, jul./dez.1990.

SCHIENBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* / Londa Schiebinger; tradução de Raul Fiker. - - Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: CRV, 2014. Coleção Modos de Viver, narrar e guardar, v. 6.