

A pedagogia tem gênero?

O pedagogo cisgênero na educação da infância

Does pedagogy have gender?

The pedagogue cisgender In childhood education

¿La pedagogía tiene género?

El pedagogo cisgênero en la educación de la niñez

Luan Angelino Ferreira

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba/MS - Brasil

Fernando Guimarães Oliveira da Silva

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR - Brasil

Resumo

Este artigo trata de problematizar discursos construídos em práticas de pedagogos cisgêneros que atuam como docentes na educação infantil e no ensino fundamental da rede pública de ensino de um município do estado de São Paulo. Objetivamos dar visibilidade às contestações existentes no exercício da docência, nessa etapa da infância, que, cultural e historicamente, tornou-se feminino. O levantamento em 12 unidades evidenciou 114 professores/as, sendo quatro masculinos cis. A análise se pautou, inicialmente, por compreender a genealogia da feminização da docência, primando por destacar os fatores que levaram à predominância de mulheres cisgêneros nessa profissão. No segundo momento, apresentou os discursos dos três pedagogos participantes, revelando os enfrentamentos e os reforços às normas de gênero incorporadas por eles.

Palavras-chave: Pedagogia, Gênero, Feminização

Abstract

This article intends to discuss the discourses constructed in pedagogical practices of pedagogues (masculine gender) who act as teachers in Early Childhood and Elementary Education of the Ilha Solteira/SP Municipal Public Schools. We aim to give visibility to the existing contestations in this childhood teaching stage, which has become culturally and historically feminine. The survey in 12 units has showed 118 teachers, whose 4 were of the male gender. The analysis was initially based on understanding teaching feminization genealogy, emphasizing the issues that led to the woman predominance in this profession. The second moment presents the speeches of three participating pedagogues, disclosing the confrontation and reinforcement of the genre norms incorporated by them.

Keywords: Pedagogy, Gender, Feminization

Resumen

Este artículo trata de problematizar discursos construidos en prácticas de pedagogos cisgêneros que actúan como docentes en la Educación Infantil y en la Enseñanza Fundamental de la Red Pública Municipal de Enseñanza de Ilha Solteira/SP. Objetivamos dar visibilidad a las contestaciones existentes en el ejercicio de la

docencia en esta etapa de la infancia, que cultural e históricamente se tornó femenina. El levantamiento en 12 unidades, evidenció a 114 profesores/as, siendo cuatro del género masculino cis. El análisis se portó, inicialmente, por comprender la genealogía de la feminización de la docencia, primando por destacar los factores que llevaron la predominancia de mujeres cisgéneros. En el segundo momento, presentó los discursos de los tres pedagogos participantes, revelando los enfrentamientos y los refuerzos a las normas de género incorporadas por los mismos.

Palabras clave: Pedagogía, Género, Feminización

1. Introdução

Esta pesquisa surgiu de inquietações produzidas em atividades curriculares, extras e obrigatórias da licenciatura em pedagogia, durante o percurso profissional e formativo do primeiro autor. Buscamos, então, tornar visível a formação discursiva de pedagogos cisgéneros docentes, na rede pública municipal de ensino, localizada na microrregião da Alta Noroeste Paulista do estado de São Paulo. No universo de 114 pedagogos e pedagogas docentes, encontramos apenas quatro pedagogos cisgéneros em efetivo exercício da docência, sendo dois na educação infantil e dois no ensino fundamental, porém, apenas um do ensino fundamental participou, totalizando três pedagogos participantes.

É válido destacar nossa percepção sobre o uso do termo cisgênero. Uma vez que o gênero masculino pode ser “performativamente construído por homens e mulheres” (LOURO, 2001), utilizamos do conceito de cisgênero para se opor ao conceito de homem transgênero. Referenciamos-nos aos estudos de Jaqueline Gomes de Jesus (2012), para diferenciar o que é um homem cisgênero e um homem transgênero.

Compreende-se como “cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento” (JESUS, 2012, p. 10). As pessoas transgêneras, por sua vez, são aquelas que resolvem construir a identidade de gênero oposta ao que a cultura normatiza como sendo determinada para o seu sexo (JESUS, 2012).

Com isso, os sujeitos que serão o enfoque de nossa pesquisa são os pedagogos docentes cisgéneros, e não os transgéneros. Não encontramos pedagogos/as que tenham identidade de gênero trans, o que justifica o não uso do termo pedagogos ou pedagogas trans. Sobre as mulheres cis, trazemos a história da sua entrada na prática docente junto à educação de crianças entre 0 e 12 anos. É

relevante ponderar quem são as pessoas enfocadas de nossa pesquisa, para não cairmos no erro linguístico do vício de incluir o feminino, quando majoritariamente utilizamos termos masculinizantes no plural.

A abordagem que fizemos se pautou pelo enfoque da pesquisa qualitativa, a partir das possibilidades que a pesquisadora Maria Cecília Minayo (2001) oferece. A autora a considera como aquela que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 14). A abordagem pelo viés qualitativo promoveu, assim, o contato direto com o ambiente investigado, além de dar espaço para que os sujeitos pesquisados se sentissem à vontade para expor as construções perceptivas e particulares no campo da prática pedagógica com a infância¹.

Primando por compreender a vivacidade dessas percepções, utilizou-se também a abordagem foucautiana, para compreender a “formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 35) dos pedagogos. Assim, compreendê-la nos possibilitou identificar implicações relacionais com a comunidade escolar, no que se refere aos preconceitos sobre o masculino cisgênero se envolver nos cuidados de crianças; reforços sobre a binaridade de gêneros; feminização da docência; preconceitos no trato com necessidades de cuidados das crianças, o que infere a função social desta pesquisa. Nesse sentido, é relevante lembrar que, durante o processo histórico que possibilitou a afirmação do capitalismo enquanto política econômica no Brasil, a profissão docente experimentava o início da precarização. Isso levou os homens cisgêneros a abandonarem essa profissão, e as mulheres a iniciarem sua trajetória como responsáveis pela docência, como bem destaca Chamom (2005).

A ausência de um número significativo de pedagogos na prática docente oportunizou uma leitura feminista dela, promovendo, a partir disso, novos discursos sobre o que possibilita à mulher cisgênero ocupar esse lugar. Inúmeras pesquisas vêm trazendo uma leitura feminista da história com fundamento nas perspectivas de gênero. Em linhas gerais, muitos/as assinalam que a prática educativa se vinculou à mulher cis, por conta do discurso histórico ligado à maternagem como princípio de educação familiar. De modo particular, visamos, com este estudo, a desconstruir as

¹ Para efeito de compreensão, consideramos infância as faixas etárias citadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), o ECA. Esse dispositivo legal afirma que criança corresponde às faixas entre 0 e 11 anos e doze meses completos.

amarras relativas ao poder que institui esse discurso e viabiliza práticas de dominação que impedem que novos sujeitos se sintam pertencentes ao quadro de profissionais da educação. Dentre eles, podemos citar homossexuais, lésbicas e pessoas transgêneros, que poderiam estar os ocupando como professores/as e também estudantes.

Atravessados pelo compromisso de criar contrapoderes e resistência à ordem do discurso, de que a educação é um espaço em que a identidade da mulher é mais viável, encontramos respaldo nas pesquisas da professora Jane Felipe (1999, p. 14), quando ela aponta que os estudos sobre as crianças pequenas têm aumentado nos últimos anos, mas que “muitos desses trabalhos são relatos de experiências vivenciadas no cotidiano das escolas infantis, porém não chegam a tratar das relações de gênero ali presentes. Nota-se, portanto, que a produção acadêmica brasileira carece de estudos nesta área” (p.14). Ao que nos indagamos: Os discursos dos pedagogos, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental contribuem para uma possível desconstrução de uma leitura sexista da prática docente? Como as masculinidades estão produzindo identidade docente com a infância? No que se refere às relações com a comunidade escolar, o que os sujeitos que a compõem, em particular, têm dito sobre eles?

Dar visibilidade a essas indagações objetiva compreender como a pedagogia é construída em relação ao masculino cis. Esse objetivo é guiado pela leitura da pesquisadora Guacira Lopes Louro (2008), quando analisa o movimento de travessias que é criado pelos gêneros e que impede a sua limitação como pertencentes e estagnados no sexo. Interpela, assim, que “de um modo ou de outro, esses sujeitos escapam da via planejada. Extraviam-se. Põem-se à deriva. Podem encontrar nova posição, outro lugar para se alojar ou se mover ainda outra vez. Atravessam as fronteiras ou adiam o momento de cruzá-las” (p. 19).

No espaço da educação infantil são muitas interferências que escolas vêm sofrendo, em especial, apontamos diferentes forças políticas que atuam na efetivação de leis que silenciam discussões de gênero e sexualidade, dentre as quais, podemos citar o Programa Escola Sem Partido. Apesar de ser uma seara que não pretendemos analisar com este estudo, com o simples fato de tornar indiscutíveis esses assuntos naquele ambiente, a educação inicia uma prática que desconsidera a multiplicidade de diferentes identidades que ali se entrecruzam.

Diante disso, entendemos essa discussão como pertinente para se compreender a maneira como as masculinidades cis enfrentam e lidam com preconceitos na profissão docente, em unidades de educação infantil e ensino fundamental. Para isso, dividimos a análise em dois momentos. No primeiro, apontamos aspectos da genealogia da feminização da docência – questões históricas, econômicas e sociais. No segundo momento, trazemos os estudos sobre gênero e sexualidade, atravessando os discursos dos pedagogos que atuam nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino pesquisada. Esse segundo momento trata ainda dos enfrentamentos vividos e do reforço às normas de gênero que são reproduzidas pelos sujeitos.

2. Genealogia da feminização da docência

Michel Foucault (1996) despontou análises profícuas sobre a produção e as práticas discursivas, que criam um saber e oferecem a ele um determinado estatuto de verdade sobre as relações entre as pessoas. Investiga, com isso, a genealogia enquanto um conjunto de condições históricas, que permitem a viabilidade de certos discursos em detrimento de outros. Além disso, a genealogia busca compreender como os dispositivos de poder e saber estão situados “no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 1993, p. 22).

Tendo em vista que os saberes construídos pela/na história sobre o corpo feminino, necessariamente, se torna importante trazermos as condições pelas quais a mulher se transformou em figura prioritária nas práticas de educação infantil. Se oportuno fosse levantar todos/as os/as professores/as que atuam na educação e nos anos iniciais do ensino fundamental, em várias regiões brasileiras, veríamos que, em sua maior parte, as mulheres dominariam as pesquisas. É importante conhecer, assim, os distanciamentos e aproximações de verdade que temos com essa afirmação. Nesse caso, faz-se relevante destacar os discursos que, por via de regra, passaram a ocupar o estatuto de verdade sobre esse assunto.

Tania Navarro Swain (2000), em seus estudos sobre a invenção do corpo feminino, afirma um discurso histórico responsável por cristalizar maneiras normativas sobre o ser homem e mulher. Enfatiza, para tal, um modelo único de se vivenciar o masculino e o feminino, como se os corpos tivessem um fim em seu critério biológico. Segundo a autora, diferentes perspectivas conservadoras, expressas nas relações de poder, insistem que a “representação social do ser

humano investe os corpos e os define por um sexo biológico, dando-lhes um lugar e funções – esposa e mãe para as mulheres – segundo valores determinados pelas significações do social” (p. 47).

Com a força de discursos de verdade sobre a condição feminina, questionamos esses estados de dominação, que asseguram, por meio de uma verdade, os efeitos do poder. Pensamos em promover uma análise genealógica da história da educação e as questões que levaram a mulher a ser parte prioritária da profissão docente. Analisando o cenário educacional brasileiro, observamos que o “magistério não nasceu como uma ocupação feminina, quer no Brasil, quer em outros países” (CHAMON, 2005, p. 43).

Em sua tese de doutorado, Magda Chamon (2005, p. 20) pesquisou em livros de registros, de 1834, os atos de nomeações de professores/as daquela época, no estado de Minas Gerais. No levantamento feito, evidenciou dados relativos ao nome do/da professor/a, data de contratação, local (arraial, freguesia ou cidade) e sexo, esclarecendo que, “nos primórdios da organização do sistema de instrução pública mineiro, raramente aparecia uma mulher designada para trabalhar no ensino das primeiras letras. E nos perguntávamos qual seria o motivo desse número insignificante de mulheres nos livros de ‘posse’ do arquivo público?”.

Conforme afirma Foucault (1996), os discursos vão produzindo sua materialidade na dimensão do real, o que nos leva a compreender os efeitos de sentido que orientavam os sujeitos, na época em que se pretende investigar. Isso nos desloca ao entendimento de que “o mestre que inaugura a instituição escolar moderna é sempre um homem, na verdade um religioso” (LOURO, 2009, p. 92). Quem nunca ouviu, nas aulas de história dos anos iniciais do ensino fundamental, sobre a vinda de catequistas para o Brasil, para iniciar as práticas educacionais com índios e crianças no período colonial?

As pesquisadoras Amanda Rabelo e Antonio Martins (2006) constataram, em estudos sobre a história da mulher no magistério brasileiro, que, antes da independência do Brasil, ensinavam e estudavam apenas os homens. Restringiam-se a elas, atividades vinculadas à prática doméstica do lar e da participação em atividades da Igreja. Para a autora e o autor, “a mulher não precisava ter boa formação, bastava-se aprender as primeiras letras e os cálculos aritméticos básicos para assegurar as tarefas do lar” (p. 2). Entretanto, após a Independência, no Brasil,

a educação passou a ser dirigida a todos/as de modo público, gratuito, incluindo, então, as mulheres.

Assumindo um caráter público, as meninas necessitavam de mulheres que as ensinassem práticas vinculadas ao universo feminino. Nesse tocante, as atividades domésticas ainda estavam relacionadas com a educação, pois, de acordo com Chamon (2005), aprendiam costura, bordado e a cozer, bem como bons modos e costumes, para se manter uma vida moralmente saudável e ética. Consoante a isso, Martins (apud RABELO; MARTINS, 2006) afirma que o “primeiro curso de ensino normal das Américas surgiu, então, na cidade de Niterói (RJ), em 1835, e tinha no seu estatuto alguns pré-requisitos para quem quisesse cursá-lo, como a boa idoneidade moral” (p. 7).

Em paralelo a isso, a transição de poder político e econômico que o Brasil experimentava, entre o final do século XVIII e o início do XIX, tornou as relações de trabalho baseadas no ideal capitalista. Enquanto questão social, essas mudanças propiciaram a necessidade de a mulher entrar no mercado de trabalho e, aos poucos, não permanecer apenas em seu lar, trazendo, pois uma demanda de se ter um local para que seus/suas/ filhos/as pudessem ficar durante as jornadas intensas de trabalho.

Chamon (2005) considera que o sistema capitalista altera os modos de sentir, agir e pensar dos/as trabalhadores/as, trazendo novas necessidades para as famílias, promovendo desigualdades estruturais entre as profissões e agregando valores indiscutíveis à rapidez da industrialização. Afirma, com isso, que o magistério “sofre abalos significativos. Deixa de ter o prestígio de outrora e, de forma visível, vai mudando, paulatinamente de sexo. As mulheres vão substituindo os homens na ‘nobre’ missão de educar” (p. 11).

De maneira histórica, observa-se que os movimentos produzidos em (des)continuidades e (des)valorizações das mulheres sustentam o acesso aos acontecimentos, que tornam os efeitos de sentido do discurso regulares nos dispositivos de poder e de saber. Os acontecimentos apontados, que regularizam a docência como prática feminina, são produzidos, nos discursos dos/as autores/as, como parte de uma genealogia que se preocupa em estudar “sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular” (FOUCAULT, 1996, p. 66). Como parte dessa descontinuidade, a inclusão das mulheres no mercado de trabalho foi necessária, para um sistema que, naquela época, tentava produzir mudanças, a fim

de que o sistema capitalista se tornasse predominante no interior da sociedade e economia brasileiras. De modo parcial, as mulheres foram deixando de ser prioritárias em atividades domésticas do lar, para passar a integrar os quadros profissionais das grandes empresas e de outras áreas.

Junto a isso, não podemos deixar de considerar o fato de que elas eram tratadas de modo bastante desigual em relação aos homens. Esse tratamento se evidenciava em baixos rendimentos salariais, jornadas desiguais e condições precárias de trabalho.

Na educação, também não foi diferente: os elevados salários nas fábricas e em profissões altamente requeridas, naquela época, fizeram com que os homens abandonassem a docência e migrassem para campos mais bem remunerados. O seu constante abandono da prática docente aumentou o número de vagas para mulheres nessa área. Para Rabelo e Martins (2006), “na segunda metade do século XX, começaram a abraçar o magistério, principalmente as que provinham de uma situação financeira precária (como as órfãs que tinham que trabalhar) e as de classe média” (p. 6).

Outro fator importante de se destacar refere-se ao aumento exponencial no atendimento educacional público. Rabelo e Martins (2006) analisam que o Estado pagava altos salários aos homens para exercer a docência, o que acontecia de modo desigual para mulheres. Expõem, com isso, que aquilo que o Estado pagava a um professor poderia ser pago a duas professoras, pois, naquele contexto, “os homens não aceitariam um salário menor, então era necessário que a mulher assumisse esta profissão, não pelo salário, mas por sua suposta ‘vocação’ natural para a mesma” (CATANI *apud* MARTINS e RABELO, 2006, p. 9). Havia um cenário em que despontava um avanço na inclusão da mulher, em conquistas que envolvessem o acesso à escolarização dos cursos de formação de professores/as, porém, junto a isso, crescia, no mesmo ritmo, a desvalorização, desqualificação e rebaixamento salarial.

Analisando cartas enviadas pelos professores à Assembleia Provincial no ano de 1939, Chamon (2005) mostrou que eles questionavam os baixos salários da profissão àquela época. A carreira de professor estava fadada à precarização constante e contínua. Para muitos homens, essa profissão era desonrosa, instável e não garantia o sustento de suas famílias. A autora traz o relato do professor Moacyr, enviado à província: “Quem dispendo de talento e habilitações científicas se

aventuraria a uma profissão mal retribuída, sem esperança ao menos de estabilidade?” (p. 49).

Explorando o enunciado ‘vocação’, por agora, pretende-se ponderar sobre a formação identitária da condição feminina daquela época, que corroborou com uma possível feminização da docência, se analisada pelo construto cultural de alguns atributos próprios da figura materna da mulher, que poderiam ser usadas a favor dessa profissão. Conhecer várias situações que culminaram numa feminização da docência na educação da infância, pelo viés da genealogia de Foucault (1997), garante dar escuta à história, àquilo que possibilita permanecer em constantes buscas pela verdade, pelas formas de poder que se fazem presentes nas complexas relações entre os sujeitos.

Buscando perspectivas que atravessam o tema, acreditamos que a complexa teia de poder que entrelaça os acontecimentos pode ser compreendida na sua “multiplicidade, nas suas diferenças, na sua especificidade, na sua reversibilidade: estudá-las, portanto, como relações de força que se entrecruzam, que remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário se apõem [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 71).

Por tais motivos, é preciso descortinar o discurso da docência ligada aos aspectos da maternagem e do cuidar, que contribuíram para culturalizar a identidade feminina, como tendo um dom para ensinar. Podemos dizer que esse discurso, em parte, tem vinculação com um enunciado biológico, porque criou a ideia de mulher com um fim mesmo na procriação, fazendo-as acreditarem que estariam essencialmente preparadas para a prática docente da educação de crianças entre 0 e 12 anos de idade. Tal fato pode explicar o motivo por que a educação infantil, conforme a pesquisadora Fúlvia Rosemberg (1999), foi – e ainda é – uma prática historicamente exercida por mulheres diferentes, de outros níveis de ensino, que eram masculinizadas, mas se feminizaram, porque “as atividades do jardim de infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período” (p. 11).

A partir dessa constatação, a literatura revisada dos últimos anos sobre o tema, tanto na educação infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental, nos mostra que a feminização da docência ocorreu de modo bastante desigual, principalmente, se considerarmos o início do capitalismo como modelo econômico.

Esse, por sua vez, associou a educação pública à prática feminina, tornando-a precarizada, como se as mulheres não merecessem ser financeiramente reconhecidas, em virtude de já possuírem atributos naturais para a prática do cuidar e do educar, sendo uma aliança proveitosa à ofensiva capital (CHAMON, 2005; MARTINS, RABELO, 2006, entre outras pesquisadoras).

Da mesma forma, assujeitada pela cultura dominante como vinculada ao lar, dotada de amor, dom de cuidar e educar os/as filhos/as, ela parecia a mais viável para exercer a docência. Tal associação é vista por Rabelo e Martins (2006) como pertinente, quando se pensa na mulher junto à ideia de função materna, “função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu ‘dom’ ou ‘vocação’ para a docência” (p. 2).

Pela mesma via, as pesquisadoras Juliana Keller Nogueira e Ana Regina Schelbauer (2007) atestam que essa regularidade discursiva sobre o discurso biológico de práticas femininas associadas ao ato de educar, é acompanhada da moralidade cristã, da pureza, da maternagem, do patriotismo, e cabe à figura de esposa, o lar e o casamento, motivados pelas ideias positivistas que a indicaram para “ser educadora da infância base da família e da pátria, atribuindo as virtudes da professora como sendo qualidades de mãe dando ênfase maior no sentimento” (p. 7).

Por sua vez, Chamon (2005) alerta para o fato de que se elaboraram diversos meios para fazê-las entender que a docência representava uma prática valiosa para as mulheres cisgenêros, criavam uma série de eventos sociais que caminhavam, para que elas se vissem “além de dóceis, virtuosas e abnegadas, elas seriam as profissionais responsáveis pelo trabalho de preparar mentes e comportamentos para os interesses da nação” (p. 68). Nesse caso, as mulheres “ora, respondem imediatamente alguns/as, a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres”, pois “elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância, pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (LOURO, 2009, p. 92). Mesmo assim, a autora ainda constata que há aqueles/as que acreditam que a “escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento – e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens” (LOURO, 2009, p. 92)

Pelo exposto, concordamos com Foucault (1996), quando afirma que elaborar uma genealogia de um saber é um trabalho que envolve ponderar sobre diversos enunciados, visando não a desconsiderá-los, mas a torná-los parte de uma formação discursiva. Nas últimas décadas, muito se tem estudado sobre as questões de gênero. Isso nos levou a concordar com Louro (2009), ao enfatizar que o poder “não apenas nega, impede, coíbe, mas também ‘faz’, produz, incita” (p.44). Por mais que o contexto histórico tenha caminhado para criar a diferença e a desigualdade entre os gêneros, considera-se que nosso estudo não visa a desconsiderar as conquistas feministas, mas tornar explícita a conjuntura que contribuiu para que a mulher passasse a predominar, na prática docente dirigida à educação de crianças entre 0 e 12 anos.

Desconstruindo esses enunciados que se fortaleceram nas relações de poder inscritas no decorrer da história brasileira, Swain (2000) arrisca uma proposta de (re)configurar os efeitos dos sentidos desses enunciados, para desestabilizá-los e assegurar que percam força nos processos de estigmatização, que tanto impedem e limitam o alcance das mulheres em outros campos profissionais, convivendo com possibilidades equânimes de alcançar as mesmas oportunidades que os homens cisgêneros. Assim, propõe-se a dizer que os jogos de verdade que coexistem nas relações sociais impedem que elas transitem pelo campo da novidade, abram-se a um conjunto de possibilidades de estarem em espaços onde os homens são os mais privilegiados. Discute assim:

No cadinho das práticas sociais, o "eu" se forja em peles, delimitando corpos normatizados, identidades contidas em papéis definidores: mulher e homem, assim fomos criados, por uma voz tão ilusória quanto real em seus efeitos de significação, cujos desígnios se materializam nos contornos do humano. Estes traços, desenhados por valores históricos, transitórios, naturalizam-se na repetição e reaparecem fundamentados em sua própria afirmação: as representações da "verdadeira mulher" e do "o verdadeiro homem" atualizam-se no murmúrio do discurso social. (SWAIN, 2000, p. 48)

Nessa perspectiva, observa-se que as desigualdades entre os gêneros se forjam no bojo das relações sociais em que se ditam regras sobre o modo como os corpos devem agir frente aos jogos de verdades, instituídos pelo senso comum e que também refletem o discurso científico. No curso dessa análise, concordamos com Scott (*apud* CHAMON, 2005), quando salienta que “[...] os historiadores devem antes de tudo examinar as maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas e relacionar seus achados com toda a série de atividades, de

organização e representações sociais historicamente situadas” (p. 21). Desse modo, os contornos dos processos de precarização da docência aliada à mulher estão vinculados a uma leitura histórica da limitação criada para destituí-la de ser e estar nos mesmos lugares que os homens.

3. O pedagogo cisgênero em discurso: os sujeitos da pesquisa!

Seria atrevimento nosso tratar sobre o “pedagogo cisgênero em discurso”? Ele já não faria parte do discurso? Será que estaríamos arriscando diálogos impossíveis, ao dizer sobre territórios contestados? Entendemos que o discurso é

um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2008, p.132-133)

Então, compreender os enunciados que pairam nas práticas e formação discursivas dos pedagogos pesquisados seria contestar pela desconstrução dos modos de subjetivação construídos e normatizados pela sociedade. Uma vez que a prática docente, direcionada à educação da infância, é, predominantemente, representada por mulheres, entender quais dificuldades esses pedagogos vivenciam, nesse contexto, é dar visibilidade para um território em que os gêneros sofrem os rebatimentos de uma visão preconceituosa e binária, retroalimentada pelos enunciados que são compreendidos como verdade no cenário social.

Diante disso, os três pedagogos que se dispuseram a participar da pesquisa serão denominados por nomes sociais. Pretendemos, com isso, oferecer condução ética à pesquisa. Desse modo, os identificamos como Ariel e Bob, os pedagogos da educação infantil e Cris, o pedagogo das séries iniciais do ensino fundamental.

A fim de caracterizá-los, Ariel possui graduação em pedagogia, com habilitação em educação infantil, é solteiro, mora sozinho e não tem filhos. Fizemos ponderações também sobre o período em que cursou pedagogia. Ariel diz que, em sua turma, havia 25 estudantes, sendo apenas dois do gênero masculino, ele e mais outro. Já a respeito do corpo docente do curso, relata que não tinha nenhum professor. Diz também que, durante os quatro anos do curso, não sofrera nenhum preconceito ou resistência de alguém sobre estar cursando uma graduação culturalmente dita feminina, atuando junto a um Centro de Educação Infantil (CEI).

O segundo será denominado de Bob. Ele possui graduação em letras e cursou segunda licenciatura, em dois anos em pedagogia. Diz-se solteiro, mora sozinho e sem filhos/as. No curso de pedagogia, entrou como portador de diploma; a sala era composta por 58 estudantes, sendo 15 do gênero masculino. Teve dois professores pedagogos e afirma que, durante a graduação, “foi tranquilo. No qual não tive dificuldade e nem sofri preconceitos” (BOB). Também atua junto a um CEI, com a pré-escola.

Por último, contamos com a participação do Cris, que possui habilitação específica para o magistério, graduação em pedagogia com habilitação em administração escolar e cursou licenciatura em filosofia plena, possuindo também três cursos de especialização, respectivamente em psicopedagogia, neuropedagogia e psicologia aplicada à educação. É solteiro, mora sozinho e não tem filhos/as. Em seu curso de pedagogia, havia 53 estudantes, sendo quatro do gênero masculino. Ele atua na rede municipal, há 13 anos, e com as séries iniciais, já há oito anos.

Dessa maneira, com a aplicação do questionário, pudemos levantar questões sobre a atuação dos pedagogos nos CEIs e nas séries iniciais do ensino fundamental, o que nos levou a compreender os enfrentamentos vividos e o reforço às normas de gênero.

4. Enfrentamentos vividos

Entendemos o ‘enfrentar’ como estar em um espaço/tempo em que existem discursos de normalidade e de anormalidade. Podemos dizer que normal seria a mulher estar nesse local, e anormal seria um homem invadir o espaço dela para promover rupturas, descontinuidades e tensões naquilo que já está imposto. Isso possibilita analisar as condições em que os discursos atravessam esses sujeitos na prática docente.

Em pesquisa publicada junto à revista *Educação e Pesquisa*, Amanda Rabelo (2013) traz alguns preconceitos que pairam nos discursos da comunidade escolar sobre a atuação dos homens na educação da primeira infância.

Nos questionários, os preconceitos que mais apareceram foram aqueles relacionados com: a homossexualidade (homofobia); a concepção de que o homem é incapaz de lidar com crianças (por exemplo, por ser diferente, jovem, indelicado, autoritário); o pressuposto de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres ou de que se trata de um trabalho feminino; o medo da pedofilia e do assédio sexual; a consideração de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens. Também foram citadas outras discriminações, como o preconceito racial, a discriminação positiva e a exclusão de decisões. (p. 912)

Nota-se a presença de estereótipos de gênero que pairam nos discursos em ambiente escolar. Observa-se um conjunto de enunciados que dominam os jogos de verdade e instituem modelos a serem seguidos por homens e mulheres. Nesse sentido, a prática docente se torna parte dos sentidos, que atribui à figura feminina a predisposição para lidar com assuntos da ação de educar, uma vez que o discurso social a entende como atenciosa, delicada e compreensiva, o contrário dos homens, que não sabem utilizar bem esses atributos.

Acreditamos que os sentidos construídos sobre a determinação de papéis aos corpos em sociedade e, com isso, dos gêneros “[...] são, ao contrário, uma invenção social, que sublinha um dado biológico cuja importância, culturalmente variável, torna-se um destino natural e indispensável para a definição do feminino” (SWAIN, 2000, p. 51). Não queremos cair em padrões de normalidade, mas se percebe que o modo como generificam algumas profissões representa fortes tendências à manipulação do gênero masculino e feminino, como produtos de tecnologias de correção, como bem destaca Foucault (2005), em sua obra *Vigiar e punir*.

No que se refere à escolha pela atuação docente com a educação de crianças, eles assinalam percepções referentes à correspondência entre profissionalização e sobrevivência:

Na verdade, não se tratou de uma escolha, mas sim da função para o qual sou habilitado. Quando prestei vestibular, ainda imaturo, não tinha conhecimento sobre as habilitações que um curso de licenciatura pode oferecer, e o curso que fiz só me deu habilitação para atuar na educação infantil. (ARIEL)

Já leciono na rede estadual há mais de 12 anos, como professor de educação básica II – fund. II e médio, nas disciplinas de língua portuguesa e inglês. Fiz pedagogia, para agregar mais conhecimento na minha primeira graduação e também para um possível concurso de diretor ou coordenador. E ser professor na educação infantil está sendo novidade e estou estranhando muito, mas está sendo uma experiência e tanto. (BOB)

As dificuldades foram o negativismo das pessoas, inclusive da minha família, pois sempre eu quis ser professor e, ao retornar aos estudos, aos 38 anos de idade, fui desestimulado e, muitas vezes, não me aceitavam como estagiário de observação. (CRIS)

Em seus discursos, vimos diferentes construções de sujeitos que provêm de processos formativos variados, mas que pertencem a um mesmo contexto social, no qual seus enunciados adquirem sentido. Assinalam imaturidade, carreira e preconceitos intergeracionais. Sobre o último aspecto, salientamos que foi atravessada pela questão de gênero também, como se tais percepções,

combinadas, ressoassem problemas. Geralmente, a comunidade escolar traz os discursos socialmente instituídos a respeito do homem, como aquele que não consegue controlar seus impulsos sexuais, rigorosos e com atitudes extremas, que poderiam representar riscos às crianças e adolescentes na escola.

Essas concepções agem como orientadores dos discursos sociais sobre o gênero masculino. Isso pode ser visto na dissertação de mestrado em educação de Joaquim Ramos (2011), que desenvolveu um estudo que trouxe contribuições para compreender o ingresso e a permanência de homens na educação de crianças pequenas em Belo Horizonte/MG. Buscou compreender como pedagogos interagem com o cotidiano da educação infantil e a comunidade escolar, afirmando que “o ingresso dos professores homens – especialmente quando ainda não são conhecidos pela comunidade escolar – coloca em evidência um olhar de estranhamento por parte dessa comunidade” (p. 21).

Reconhecemos que o ingresso do gênero masculino na educação de crianças pequenas passa por enfrentamentos conflituosos. Isso resulta de um contexto social em que o “natural”, o ‘instinto materno’ ou a pulsão heterossexual, reguladores de identidades e do ser no mundo mostram assim sua dimensão real: não passam de uma ilusão, construída e repetida para manter sua própria instituição” (SWAIN, 2000, p. 68). Os enunciados que insistem em instituir papéis de gênero com base no sexo exploram, conforme a autora, a incorporação de práticas discursivas e normativas sobre como os gêneros masculino e feminino têm que se comportar e, mais que isso, trabalhar, agir e sentir como se fosse um ritmo que todos/as teriam que se dispor a seguir.

Citando dificuldades no estágio, Cris ainda reitera em um relato que a expectativa sobre o fato de um homem desenvolver a atuação docente com crianças menores de três anos ficou sob o enfoque do seguinte questionamento: Será que um homem conseguiria desenvolver os cuidados com crianças de até três anos de idade, como: mamadeira, fraldas, banho e outras?

Lembro-me que, ainda no estágio, assim que me apresentei a uma unidade escolar, a professora coordenadora me alertou, dizendo que havia muitas pessoas curiosas querendo saber como seria minha atuação em um Centro de Educação Infantil, especificadamente um berçário. Até então, não havia pensado que poderia haver preconceito e, para “me proteger”, estabelecemos que, no que dizia respeito às trocas de fralda e banho, eu iria apenas atuar com os meninos. No começo achei uma atitude preconceituosa, mas depois compreendi que, realmente, era para me privar de comentários maldosos e me isentar de culpas futuras. Esse é um combinado que segue comigo ainda hoje, mesmo com alunos de cinco anos de idade. (ARIEL)

Observa-se que ela reitera o conjunto de enunciados criados a despeito da prática do gênero masculino na educação de crianças pequenas. Isso nos leva a considerar o que Foucault (2008) diz sobre as discontinuidades do processo histórico, uma vez que a permanência, ou podemos dizer o retorno dos homens às práticas de educação de crianças pequenas, não se findou com a crise da precarização da prática docente impulsionadas pelo capitalismo. Assim, o fato de expormos a condição em que os pedagogos estão situados na educação de crianças pequenas, inferimos que houve um retorno, e por que não dizer sobre permanências de carreiras nessa etapa da educação?

Segundo Swain (2000), as relações de poder ocorrem nos processos em que as relações entre os sujeitos ganham sentido. Com isso, afirma que “esta é a relação de poder, é a inflexão sobre a autorrepresentação, sobre a conduta, sobre as imagens de corpo, sobre a apreensão do mundo, instituindo assim uma realidade fundada na univocidade das imagens e das significações, lá onde as possibilidades são plurais” (p. 69). Quando nos propomos a desvelar as singularidades que se criam na prática docente, queremos compreender pluralidades nos sujeitos que se dizem, se criam e reconfiguram os campos discursivos sobre os modos de ser e estar, que tanto são dominados e impostos. A tendência das práticas é obstruir as brechas, tornando-as, se possíveis, permeadas de fronteiras intransponíveis.

Acrescentamos a essa análise, a tese de doutorado em educação de Débora Thomé Sayão (2005), quando estuda professoras de creche e suas relações com o gênero na educação infantil. Afirma o reconhecimento estereotipado de que a prática docente com crianças pequenas é, predominantemente, feminina, porque lida com cuidados corporais de meninos e meninas, o que, historicamente, é visto como “uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas, questionamentos, estigmas e preconceitos” (p. 16).

Quando a comunidade escolar questiona o fato de os homens conseguirem desenvolver os cuidados essenciais que uma criança pequena necessita, vale dizer que isso ocorre, porque, durante séculos, o corpo feminino foi educado e apresentou, conforme traz Swain (2000) que “A noção de ‘maternidade’ se enxerta sobre o materno com uma ampla significação que compõe a imagem, as funções, os deveres e ao mesmo tempo, os desejos as pulsões e os sentimentos de uma

‘verdadeira mulher’” (p.62). Além disso, também é importante ressaltar que as mulheres foram historicamente isentas das possibilidades de sair de casa para trabalhar. Porém, mesmo avançando em diversos espaços, ainda não se avançou no tratamento equânime em face dos homens. Atualmente, são poucas as famílias em que os homens compartilham os cuidados com crianças pequenas, o que reflete no ambiente educacional da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Os três pedagogos trouxeram discursos que contribuíram para instituir aquilo que já é consolidado de preconceitos no cenário social. Assumem que a entrada deles no cenário da educação de crianças pequenas, realmente, é parcial, porque existem limitações da comunidade escolar em entender completamente a prática de homens em atividades de cuidado. Reforçam discursos que ponderam sobre os fatores biológicos, que inscrevem esses cuidados como incumbências das mulheres por conta da maternagem. No entanto, consideramos que essas construções não passam de invenções sociais e que podem resvalar em certos movimentos, que tanto lutam para tratamentos mais equânimes entre os gêneros feminino e masculino, especialmente, num país, onde as violências de gênero são naturalizadas por práticas que entendem a mulher como destinada à subserviência, aos cuidados do homem, da casa e dos/das filhos/as, adicionando tudo isso a uma função no mercado de trabalho.

Compreendemos, assim, que esses pedagogos tendem a reproduzir, ainda que veladamente, padrões acreditados parte de um sexo, como bem assinalam os pesquisadores Fernando Guimarães Oliveira da Silva e José Antonio de Souza (2015): “influenciados pelo que é socialmente instituído para a questão de gêneros, muitos/as profissionais acabam por produzir práticas escolares calcadas na heteronormatividade” (p. 2). Nesse sentido, as suas práticas poderão ser influenciadas pelo poder do discurso de normatividade, objetivando que instaurem essas diferenças sociais entre meninos e meninas, sinalizando o que é de cada gênero, no que se refere às atitudes, modos de sentir e de agir.

5. Reforços às normas de gêneros

Dado o excesso de regras e normas convencionadas sobre o ser professor na educação da infância, sentimos a necessidade de investigar, na percepção dos pedagogos, como eles compreendem a entrada num espaço sócio-ocupacional

predominantemente feminino. Observam-se explicações que reforçam a impossibilidade do entrecruzamento de práticas e ações social, historicamente determinadas para homens e mulheres.

Cris, por exemplo, diz

Não vejo desta forma, questionada ou rotulada. Isso é contexto histórico, no qual as mulheres, em busca de seu espaço, foram buscar na sociedade o seu lugar. E com isso, o curso de pedagogia ou normal superior e também o Cefan formam pedagogas. E os homens buscam algo mais específico em sua formação e qualificação profissional.

Preocupamo-nos com esse discurso, na medida em que ele demonstra efeitos de sentido de um contexto social, que muito contribui para a reiteração de práticas culturais dos gêneros vinculadas ao sexo biológico. Aponta vicissitudes de uma sociedade, na qual distâncias, práticas e caminhos definidos aos gêneros se tornam estáveis e, com isso, difíceis de serem transpostos.

Em muitos casos, visualizam-se práticas que potencializam os “dualismos subjacentes a tais pedagogias, que já parecem anunciar uma concepção das reações de gênero, em que o polo masculino sempre detém o poder, e o feminino é o desprovido de poder” (LOURO, 2009, p. 115). Vimos, em práticas sociais, que as mulheres acabam por receber uma atribuição baseada naquilo que se acredita parte do sistema biológico: o cuidado.

A cultura produz toda uma forma de atribuir à mulher essa incumbência, principalmente, quando envolve a atuação com criança da educação infantil. Diante desse fato, “convivemos com concepções mais ligadas ao biológico, com forte apelo à reprodução e à maternidade, ou, mesmo, em alguns casos, porque o marco teórico advém de uma perspectiva mais culturalista voltada para uma defesa política do cuidado como ‘trabalho feminino’” (SAYÃO, 2005, p.152).

Visto por esse lado, Bob reitera o discurso de docência na educação infantil, como vinculada ao melhor preparo da mulher para exercer práticas de cuidado com crianças. Ele frisa que “a mulher com instinto materno, tem uma maior afinidade para com as crianças e sobre lidar com a complexidade comportamental das crianças, já o homem sente certa dificuldade” (BOB). Será que as dificuldades sentidas pelo homem, com atribuições de cuidados e educação na primeira infância, existem porque os homens não se dispuseram a participar do processo de cuidado com crianças nos seus lares e, com isso, de seus/suas filhas? Outra indagação importante se relaciona a encontrar o porquê, numa sociedade em que as práticas

sociais dos gêneros estão se entrecruzando. Ainda é possível encontrar discursos que alinham práticas sociais ao sexo biológico?

Respostas a esse assunto encontramos nas relações de poder que insistem em instaurar processos de fortalecimento do velho e a construção de barreiras para a abertura ao novo. Vimos isso na pesquisa de Mariana Kubilius Monteiro e Helena Altamann (2014), quando analisaram o trabalho docente de sete professores da rede municipal de educação de Campinas/SP. Encontraram, no ano de 2012, 314 professores atuando num quadro docente com, aproximadamente, 2.830 professoras. Desse universo, apenas 21 atuavam com crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados iniciais da pesquisa dizem que há uma leitura da docência como um processo de divisão sexual do trabalho, reforça a vinculação cultural da mulher como papel de reprodutiva e do homem como papel de produtivo. Com isso, a “educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 723). Essa divisão sexual se faz presente no enunciado de Ariel:

Quando falamos em educação infantil, de fato é predominantemente a figura feminina em tal segmento, porque, querendo ou não, é a mulher (mãe) que está mais ligada aos cuidados dos filhos, e, infelizmente, o profissional que atua nesse campo ainda não tem a valorização devida, sendo visto apenas como um “cuidador”. Talvez isso explique a quantidade mínima de homens atuando em educação infantil. Já nos anos iniciais do ensino fundamental, aparecem algumas figuras masculinas a mais e, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, talvez até predominem. Isso se dá por esses segmentos já estarem muito mais ligados ao ensinar, do que o cuidar.

Ariel se mostra conformada como parte de um contexto que incorporou a divisão sexista de práticas e, com isso, as profissões contidas nesse cenário sexista. Confirma estar em um espaço que não é considerado masculino, reforçando estereótipos culturais a respeito de papéis associados ao ser mulher. Principalmente, ao fazer, de modo bastante intrínseco, a correlação entre cuidado e mãe. Isso ocorre, porque os discursos que pairam no cenário social reiteram o instinto materno como “uma criação social que se perpetua e aparece enquanto evidencia nos discursos e na reiteração das normas heterossexuais e reprodutivas, mecanismo desvelado pelas analistas feministas” (SWAIN, 2000, p. 51). Pela mesma via, a autora enfatiza que essas normas, veladamente, instituem as regras das práticas discursivas que tornam o gênero masculino como regulador das

relações sociais. Consequentemente, “a construção e a inferiorização do ‘ser mulher’ aparece como resultado de uma essência atrelada a um corpo deficiente: fêmea, espírito fraco e superficial, moral escorregadia e duvidosa, exigindo vigilância constante e domesticação de sua tendência para o pecado” (SWAIN, 2000, p. 52).

Isso explica o porquê de os sujeitos pesquisados não conseguirem ver-se como existências que causaram rupturas na profissão docente. Explicam, a partir disso, que a maioria dos pedagogos resolvem atuar com crianças maiores, ao mesmo tempo em que a equipe gestora os coloca junto às series iniciais do ensino fundamental ou pré-escola, porque essas crianças precisam de menos cuidados relacionados à higiene, banho, alimentação e outros. No entanto, corroboramos com a perspectiva de Swain (2000, p. 60), ao problematizar que esse assunto sexista precisa ser desconstruído e produzido, por meio de deslocamentos constantes dos cenários que insistem em reproduzir a lógica binária e sexista, associada às profissões e papéis de homens e mulheres. Dessa maneira, anuncia a possibilidade disso, uma vez que o “corpo biológico, fundamento do ‘natural’ da diferença, é então percebido como criação do social” (SWAIN, 2000, p. 60).

Esses sujeitos são atravessados pelas construções sociais situadas no espaço-tempo em que seus discursos ganham sentido. Pode-se dizer, de acordo com a obra *Microfísica do poder*, segundo Foucault (2007), que o poder “não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade” (p. 42).

Por outro lado, a im/possibilidade de pensar homens na educação infantil ocorre conforme assinala Monteiro e Altmann (2014): acredita-se que homens poderiam ocupar quaisquer outros cargos, como, por exemplo, monitor, diretor, pai ou outros, menos o de professor. Mesmo assim, as autoras acreditam que a presença deles pode causar rupturas relevantes para uma proposta de reconstrução dos discursos sociais que instauram práticas sexistas e de caminhos diferentes entre os gêneros. Estamos falando aqui de nossa intolerância com um estado de dominação que vem determinando nossos corpos e instituindo desigualdades entre os gêneros. Com isso, não acreditamos que a pedagogia é construída essencialmente em relação ao gênero feminino, mas que todas as profissões, assim como a docência, podem ser espaço de contestação das normas de gêneros. Se há a presença do gênero masculino como pedagogo, isso significa que a pedagogia está se construindo a partir das práticas desse gênero.

Não podemos nos contentar com um cenário cultural que inventa os corpos à maneira como bem formaliza os estados de dominação, nesse caso, por meio da profissão docente aliada aos discursos de maternagem sobre os cuidados inerentes à mulher, por isso, professora. Discordamos em aceitar essa linearidade, sem causar nenhum deslocamento oportuno à necessidade de se aproximar com a valorização do/da professor/a, passando a pensar a profissão como espaço sócio-ocupacional ou insistir em reproduzir a prática docente como vocação feminina.

6. Considerações finais

Mesmo que a presença do gênero masculino seja pequena na atuação docente dirigida à infância entre 0 e 12 anos, ressalta-se que ela gera certas desconstruções sobre a relação entre divisão sexual do trabalho e o uso que as redes discursivas tomam, ao cristalizar no gênero feminino práticas ligadas ao que a cultura brasileira, por meio de processos de estigmatização, criou como destino-fim das práticas de mulheres no ambiente doméstico.

Ainda que, de forma gradual, o fato de o gênero masculino desenvolver atividades de trabalho, que, culturalmente foram impostas/determinadas para mulheres, ocasiona certas contestações nesse campo. Podemos dizer que o primeiro deles se relaciona ao que será abordado com a comunidade escolar, para que se evitem preconceitos e práticas escolares, em que se reproduzam as práticas sociais de meninos e meninas como alinhadas aos sexos.

Outro aspecto se volta à compreensão de que esses padrões ditos culturais já não têm mais força no cenário social, o que pode contribuir para causar desdobramentos nos mais diversos campos de trabalho que, por muito tempo, acreditou-se de homens ou de mulheres. Por outro lado, os pedagogos demonstraram estar atravessados pelo sexismo, quando aceitam e reproduzem essa lógica; nota-se que isso também pode representar agravantes para sua atuação. Eles podem, por meio de cobranças de atitudes das crianças, reforçarem o sexismo e as relações assimétricas entre os gêneros.

Vimos que a comunidade escolar é atravessada pelo medo de que o gênero masculino traga riscos aos cuidados das crianças. Impera o sexismo, uma vez que acreditam que homens não apresentam condições de cuidar de crianças de até três anos. Contestamos essa ideia, porque poderiam comparecer, nesse cenário, professores e professoras homossexuais ou trans, que poderiam tornar as barreiras

entre os gêneros, completamente indefiníveis, tornando ainda mais complexas essas relações de gêneros e enfatizando o não silenciamento do assunto.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Senado Federal: Brasília, 1990.

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica; FCH-FUMEC, 2005.

FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a educação infantil. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., Caxambu, 1999. *Anais eletrônicos...*

Disponível em:

<titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf>. Acesso em: 12 jul 2016.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 3ªed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 30ªed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. 2ª ed. Brasília: UNB, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC, Unesco, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Mariana Kubilus; ALTMAN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, v.44, p.720-741, 2014.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300012>. Acesso em: 14 jun 2016.

NOGUEIRA, Juliana Keller; SCHELBAUER, Anaete Regina. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do Primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. In. JORNADA DO HISTEDBR, 7., 2007, Campo Grande. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/F>

[EMINIZA%C7%C3O%20DO%20MAGIST%C9RIO%20NO%20BRASIL.pdf](#)>. Acesso em: 14 ago 2016.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educ. Pesq.*, v. 39, n. 4, p. 907-925, out-dez 2013.

Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1132.pdf>. Acesso em: 12 ago 2016.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. É anais eletrônicos?. p. 6.167-6.176. Disponível em:

<<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>.

Acesso em: 14 jun 2016.

RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RAMOS, Joaquim. A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas. In. FAZENDO GÊNERO - DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, EDUSC, 2010. v. 1. p. 1-9.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 7-40, jul 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso: em 14 jun 2016.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creches*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira; SOUZA, José Antonio de. Relações de poder em práticas escolares heteronormativas e o espaço da diversidade sexual. *Anais Sciencult*, v.6, n.1, p.416-430, 2015. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/download/3118/3182>>. Acesso em: 12 ago 2016.

SWAIN, Tania Navarro. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. *Textos de História*, v. 8, n. 1, p. 47-85, 2000. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/5904>. Acesso em: 12 set 2016.