



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Marcia de Oliveira Romão

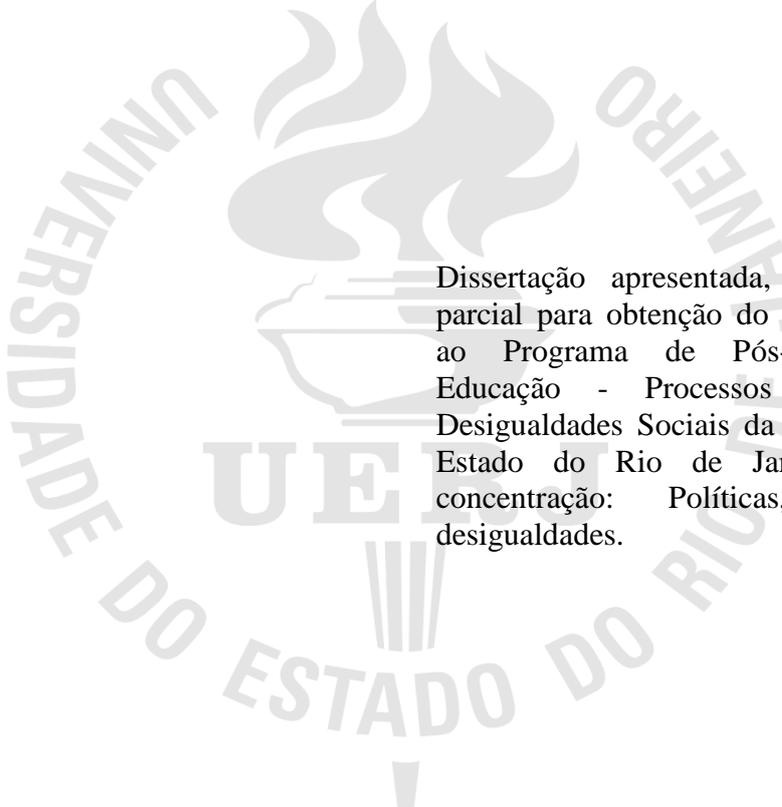
**Masculinidades em salas de aula da Educação Infantil da rede municipal de
Educação de Niterói**

São Gonçalo

2022

Marcia de Oliveira Romão

**Masculinidades em salas de aula da Educação Infantil da Rede municipal de Educação
de Niterói**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, direitos e desigualdades.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

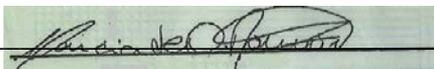
R767 Romão, Marcia de Oliveira.
Masculinidades em salas de aula da Educação Infantil da Rede municipal de Educação de Niterói / Marcia de Oliveira Romão. – 2022.
130f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação infantil – Teses. 2. Professores de educação infantil – Teses.
3. Masculinidade – Teses. I. Carvalho, Rosa Malena de Araújo.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 372.365

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.



Assinatura

Niterói, 17 de março de 2023.

Data

Marcia de Oliveira Romão

**Masculinidades em salas de aula da Educação Infantil da Rede municipal de Educação
de Niterói**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, direitos e desigualdades.

Aprovada em 22 de junho de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Claudia Pereira Vianna
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepúlveda
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2022

DEDICATÓRIA

A Evaldo/Marivalda, meu primo querido, que ensinou a mim e meus irmãos que havia outras formas de se viver a masculinidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às energias cósmicas e à minha ancestralidade por eu ter aqui chegado e concluído este trabalho.

Sou grata também a todas as feminilidades e masculinidades que me atravessaram e atravessam, subjetivando-me: Cecília, Milse, Doca, Maria, Joaquim e Julio; Marinas, Dilma, Vilma, Dora, Derly, Dercy e Penha; Jurandir, Horácio, Deocélia, Nair, Rosângela e Marília; Adilson, Eliza, César e Carlos; Vitor, Pimenta e Miguel; Ieda, Gilson, Mara, Alberto, Luciane, Luciana, Eloisa, Carla, Jacqueline, Fabia, Cristina, Ana Paula, Fátima, Rozane, Janaína, Simone, Suzana, Mariana, Beth, Dulce e Geisson; Aécio, Renata, Edison e Nilza; Valdinéia, Conceição, Sebastião, Cícera, Marluce e Denise, enfim, familiares, amigas e amigos, alunas e alunos que sei torcerem por mim.

Agradecimentos especiais à minha orientadora Prof.^a Rosa Malena de Araújo Carvalho, companheira nesta caminhada prazerosa, contudo nem sempre fácil, e à Prof.^a Helena Fontoura pelas palavras de incentivo sempre.

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei

Gilberto Gil

RESUMO

ROMÃO, Marcia de Oliveira. *Masculinidades em salas de Aula da educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói*. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Esta pesquisa tem como foco a observação e análise do fenômeno das masculinidades presentes no espaço da Educação Infantil pública. Para tanto, tomamos como base pesquisas que já investigaram o quanto à docência se estabelece como um espaço do feminino, no qual, apesar das transformações históricas, sociais e legislativas, se mantém uma cultura de estereótipos que gera um “perfil” esperado de docente, principalmente para aquele que ocupa o espaço da Educação Infantil. Ao “puxarmos o fio” que coloca docentes homens em certos lugares e não em outros, entramos na reflexão em curso, relacionada a gênero e a corpo. O tema investigado envolve a inserção da figura masculina nas salas de Educação Infantil (EI). O campo de pesquisa são instituições escolares que fazem parte da rede do município de Niterói, situado na região metropolitana do Rio de Janeiro. Selecionamos documentos que registram o deslocamento de docentes homens para outras funções, que não a de professor, efetivamente regente, das turmas de crianças pequenas em idade de ocupar as unidades públicas, bem como a devolução desses sujeitos por parte de diretores. O “estranhamento” institucional daqueles que insistem em adentrar esses espaços nos leva a um caminho investigativo no qual se fez necessário observar o processo de construção das masculinidades e das feminilidades no espaço escolar. Qual processo naturalizou a docente nesse espaço público e vem expulsando o corpo docente masculino da sala de EI, em virtude de um rearranjo que sempre o deixa fora desse lugar? Nossas considerações finais indicam que os componentes de gênero e corpo estão implicados nessa construção desigual entre masculinos e femininos, bem como o poder institucional, ora mais ou menos influenciados por forças conservadoras, mas sempre sob o esteio de raízes patriarcais, onde se reproduzem práticas comuns a outras instituições submetidas ao Estado e ao sistema.

Palavras-chave: Gênero. Corpo. Masculino. Educação Infantil. Docência.

ABSTRACT

ROMÃO, Marcia de Oliveira. Masculinities in Early Childhood Education classrooms in the Municipal Network of Niterói. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

This research focuses on the observation and analysis of the phenomenon of masculinities present in the space of public Early Childhood Education. Based on previous research about teaching as a space largely established for women, in which, despite historical, social and legislative changes, a culture of stereotypes remains and that generates an expected "profile" of teachers, especially for those who occupies the space of Early Childhood Education. When we "pull the thread" that keeps male teachers in certain places and not in others, we enter into the reflection related to gender and body. The problem investigated involves the insertion of the male figure in the Early Childhood Education (EC) rooms. The research field comprises schools that are part of the Municipality of Niterói, a city located in the metropolitan region of Rio de Janeiro. We selected documents that record the displacement of male teachers to other roles, other than that of effectively regent teacher, of groups of children of early age to attend public units, as well as the return of these male teachers by directors. The institutional "strangeness" of those who insist on entering these spaces leads us to an investigative path in which it is necessary to observe the process of construction of masculinities in the school space. What process has naturalized the female teacher in this public space and has been excluding the male faculty from the EC room, due to a rearrangement that always leaves them out of this place? Our final considerations indicate that the components of gender and body are involved in this unequal construction between men and women, as well as institutional power, on occasions more or less influenced by conservative forces, but always under the support of patriarchal roots, in which there is reproduction of practices common to other institutions under the State and the system.

Keywords: Gender. Body. Male. Child Education. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Angelus Novus (Paul Klee)	23
Figura 2 –	Mão na massa – imagem de Lampião	41
Figura 3 –	Um jantar brasileiro (Jean B. Debret)	52
Figura 4 –	Mapa político de Niterói	73
Quadro 1 –	Divisão da cidade por polos para atendimento às demandas da Educação	74
Quadro 2 –	Unidades de Educação Infantil distribuídas por polos	74
Quadro 3 –	Unidades de Educação que atendem à EI distribuídas por polos	75
Quadro 4 –	Total de unidades de Educação que ofertam EI	76
Quadro 5 –	Quantitativo de docentes por gênero lotados em UMEI e E.M.	78
Quadro 6 –	Total de docentes discriminados por gênero que atuam na EI	79
Quadro 7 –	Identificação dos entrevistados	86
Gráfico 1 –	Identificação quanto ao gênero	86
Gráfico 2 –	Recepção ao chegar à escola	90
Gráfico 3 –	Gênero como empecilho para a permanência em salas de aula da EI ...	92
Gráfico 4 –	Rotina da Educação Infantil	99
Gráfico 5 –	Localização em Grupo de Referência de atuação na EI	107
Gráfico 6 –	Motivos da ausência de homens na EI	109
Gráfico 7 –	Docentes e planejamento futuro	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEPE	Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais
CEC	Conselho Escola Comunidade
CIEP	Centro Integrado Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
EAP	Equipe de Articulação Pedagógica
EI	Educação Infantil
ESP	Escola sem Partido
FME	Fundação Municipal de Educação de Niterói
GR	Grupo de Referência
GREI	Grupo de Referência da Educação Infantil
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais (o + simboliza outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo)
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
NMPEEC	Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos
PNE	Plano Nacional de Educação
ProCC	Programa Criança na Creche
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação

Infantil

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME Secretaria Municipal de Educação

UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF Universidade Federal Fluminense

UMEI Unidade Municipal de Educação Infantil

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	GÊNERO: A CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES	21
1.1	O corpo	30
1.2	Corpo e poder	35
1.3	A questão das masculinidades	39
2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE NITERÓI (FME)	44
2.1	A construção das infâncias e da Educação Infantil	47
2.2	Um pouco da história de Niterói	62
2.3	Dados das unidades com Educação Infantil em Niterói	73
3	AS MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI	80
3.1	Lócus da pesquisa	81
3.2	Descobertas das entrevistas	84
	CONCLUSÕES	114
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE – Entrevista estruturada sem identificação do informante	128

INTRODUÇÃO

Estabelecer minha trajetória acadêmico-profissional seria uma tarefa simples, se me propusesse apenas a listar instituições nas quais estudei e trabalhei. Contudo, dada a complexidade de nossos construtos psicossociais, tenho diante de mim uma incumbência nada fácil: narrar meu percurso enquanto professora da Educação Básica em poucas linhas. Sendo assim, gostaria de principiar essa abertura da pesquisa concluída revelando minhas origens. Sou neta e filha de pessoas oriundas da classe trabalhadora. Meus avós paternos estudaram até o antigo curso primário e meus avós maternos nem tiveram essa chance. Criaram seus filhos mediante muito esforço e obstinação. A geração que os sucedeu, a de meus pais, também foi de muito trabalho, conseqüentemente, os estudos ficaram em segundo plano. Nesse contexto eu emergi. No entanto, apesar de pobre, nunca estudei em escola pública (faço essa declaração sem nenhum traço de orgulho e, confesso, com um pouco de vergonha, pois hoje concebo a escola pública de forma positiva, diferentemente de meus pais, à época), estudei na condição de bolsista (de pelo menos cinquenta por cento do valor da mensalidade) em instituições privadas, no período da Educação Básica. Meus resultados, portanto, tinham que ser os melhores, sempre.

A aprovação para três universidades públicas foi uma consequência deste caminho de muito estudo e perseverança. Em 1992, escolhi a Universidade Federal Fluminense para cursar Letras – Português/Literaturas – à noite (uma escolha óbvia para quem tinha que estudar e trabalhar). No final desse mesmo ano, fui aprovada em meu primeiro concurso para o magistério público – o da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro. Choque de realidades. Nem mesmo minha experiência enquanto garota pobre da zona sul de Niterói, nem os estágios relâmpagos em escolas públicas durante o Curso Pedagógico, me prepararam para o que eu encontrei: uma diversidade de pessoas, procedentes dos mais diferentes lugares, cada uma delas com uma problemática distinta, no entanto todas ávidas por afeto, elemento fundamental para formação das pessoas e para construção do conhecimento. Desde então, nunca mais fui a mesma: meu compromisso com essas pessoas, com a educação, a cada ano que passa, fica mais intenso, mais marcado.

Finalizei a graduação em 1996 já com segunda matrícula na Fundação Municipal de Educação de Niterói. Outros concursos vieram: Secretarias de Educação do Município de Caxias, do Estado e do Município de São Gonçalo, mas preferi ancorar meus esforços nos municípios de Niterói e São Gonçalo. No ano de 1999 cursei uma pós-graduação *lato sensu*

em Literatura Portuguesa e Africanas de Língua Portuguesa, na UFF. Cheguei a ingressar, em 2000, no mestrado na mesma instituição e área. A despeito de ter tido contato com pessoas e leituras que me são caras até hoje, não encontrei uma motivação sincera no que fazia: queria falar sobre gênero, porém não sob aquele viés – o homoerotismo na poesia portuguesa contemporânea do século XX. Tinha que ser algo mais real que de fato estivesse relacionado à minha prática. Passei dezenove anos com esse desejo abafado, no entanto sem nenhum tipo de remorso pelas minhas escolhas, afinal continuei a fazer o que gosto – educar. Mas o desejo continuava latente, esperando o momento de eclodir. Tomei coragem, resolvi dar mais este passo a favor da educação pública de qualidade e me inscrevi no processo seletivo para o Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e, hoje integro a turma de mestrandos do ano de 2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, na área de concentração Processos Formativos e Desigualdades Sociais, cuja linha de pesquisa escolhida foi Políticas, Direitos e Desigualdades. Tenho como orientadora e companheira nesse percurso, a Prof^a. Dr^a. Rosa Malena de Araújo Carvalho.

Tendo em vista os diversos fazeres e leituras que realizei ao longo de minha carreira no magistério, o tema dessa pesquisa poderia versar sobre a questão das novas Tecnologias da Informação e do Conhecimento (TIC) nas redes públicas ou a falta de acesso às TIC no mesmo contexto, considerando o tempo em que atuei como docente e articuladora de projetos educacionais envolvendo a linguagem tecnológica. Poderia também abordar a temática da raça, pelo fato de ser uma docente negra que leciona para um público composto, principalmente, de afrodescendentes. Ou ainda discorrer sobre a religião nos currículos da Educação Básica, primando pela necessidade de manutenção do Estado laico. Qualquer que fosse o mote escolhido, as palavras “busca pela igualdade” sairiam como porta-estandarte do meu discurso, uma vez que a luta por esse direito permeia todas as instâncias as quais citei, principalmente no âmbito da educação. Contudo, para chegar às questões de gênero dou um salto à minha infância e adolescência, quando compreendi com exemplos caseiros, especialmente com Cecília e Maria, minhas avós, o sentido das palavras empatia, solidariedade, acolhimento. Aprendi a olhar o outro de forma igual e respeitosa, independentemente de sua sexualidade, tom de pele, religião ou conta bancária, aprendi com elas sobre a força do feminino, através da escuta sensível, da palavra com afeto e do ato desprovido de interesse. Tudo isso trouxe para minha vida e aplico esses ensinamentos junto a meus alunos e colegas de profissão. Mas por que trabalhar as masculinidades na docência?

Além de um resgate do ponto de vista afetivo e acadêmico, pois, como mencionei

anteriormente, já havia familiaridade com alguns autores que abordam o tema, essa pesquisa surgiu da observação, dentro da função que desempenhei na Diretoria de Gestão Escolar, da FME de Niterói, lotando professores. Tal fazer me possibilitou algumas constatações e suscitou inquietações acerca de fatos que podem ser considerados um tanto quanto inusitados, em se tratando de um ambiente educador. Partindo do princípio de que masculinidades e feminilidades são construídas inclusive no ambiente escolar, esta dissertação de Mestrado objetivou observar as questões de gênero no cotidiano da Educação Infantil, em especial, as masculinidades docentes. Nosso espaço de investigação é a rede municipal de Niterói/RJ, especificamente, as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI).

Os dois últimos concursos públicos realizados pela FME, mais especificamente de 2010 e 2016, registraram um aumento significativo do número de professores homens nos anos iniciais da Educação Básica, um fato que por si já caracteriza uma mudança no universo marcadamente feminino como o magistério dos anos iniciais, em especial a Educação Infantil.

No período em que atuei na sede como equipe de referência pela Coordenação de Informática Educativa (2000 a 2012) e visitava as escolas, tanto de Ensino Fundamental quanto de Educação Infantil, participando dos planejamentos coletivos da rede, às quartas-feiras, realizando formações, nunca atentei, durante esse tempo, para a ausência quase que absoluta do corpo masculino, enquanto docente, nesses espaços. Apenas em 2017, quando foi realizada a primeira chamada do concurso de 2016, observei a presença masculina. Porém não mais como pais ou maridos que vão auxiliar as mulheres na escolha da vaga. Desta vez, homens surgiram como professores que querem estar e atuar nas salas de aula, seja da Educação Infantil ou do primeiro segmento do Ensino Fundamental, como professores.

O processo de lotação de professores novos inclui também uma ação, quase simultânea, de reacomodação de alguns docentes que, ao chegarem à escola pretendida, não se adaptam, devido à localidade, horário, entre outros motivos e retornam, portanto, à Gestão Escolar para uma nova lotação. Para ordenar esse fluxo, a FME passou a exigir dos gestores escolares uma justificativa formal para a saída do docente. Nesse contexto, alguns fatos, não obstante, chamaram minha atenção: a devolução de docentes homens e mulheres, atentando para os homens e o direcionamento desses para funções fora de sala de aula. Ainda que os ajustes num período de grande movimentação de pessoal numa rede sejam previsíveis, comecei a observar de forma mais acautelada a movimentação de professores homens que, mesmo transcorrido pouco tempo do exercício de função docente na unidade escolhida, eram devolvidos pelas direções. Muitas vezes, tais devoluções apresentavam fatos pouco fundamentados, como por exemplo: uma prática não condizente com o segmento de atuação.

Nos casos em que não houve a devolução, geralmente, o professor homem era, sutilmente, encaminhado para outra função que não a regência de um Grupo de Referência (nomenclatura usada pela rede de Niterói para designar turma), passando a atuar na coordenação de turno ou articulação pedagógica (professor que cobre os planejamentos dos regentes de tempo integral).

Diante de tais fatos, ergueram-se dúvidas: o que estaria por trás dessas devoluções, até mesmo destes encaminhamentos, uma crença de que o magistério para Educação Infantil é uma profissão adequada a docentes mulheres e não a homens? Uma desconfiança de que os docentes masculinos fossem capazes de cuidar e educar os pequenos? Tal dúvida, por sua vez, estaria vinculada apenas ao gênero ou perpassaria também por uma hipótese de performatividade sexual? Haveria alguma relação com o corpo masculino em jogo nessa interdição no espaço escolar?

Por que compreender as masculinidades docentes? Vivemos momentos de crise, no sentido mais amplo que essa palavra possa apresentar: crise política, econômica, social e de saúde. Imersos nesse contexto, nos perguntamos com frequência se há solução para a situação. Essas e outras incertezas povoam nossa mente, habitam nossos sonhos, (des)norteiam nossos passos. Porém, a crise também pode ser um elemento impulsionador de mudanças significativas, tanto para o indivíduo quanto para a coletividade. Talvez não se tenham respostas prontas ou exatas para tais questionamentos, todavia a solução, ou pelo menos um caminho possível para esta, passe, indubitavelmente, pela escola que é, segundo Paulo Freire (1993), o espaço da mudança. Não é plausível, pois, nenhum plano de ação que exclua ou limite a atuação da escola como aparelho institucional transformador.

Devemos atentar também quanto a que tipo de escola estamos nos referindo. Certamente não é um espaço cerceador e coercitivo, capaz de fabricar apenas corpos submissos, conforme o conceito de docilidade apresentada por Foucault (2019): “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (p.134). Esse modelo se propõe unicamente a reverberar uma estrutura hierárquica e excludente.

Nesse cenário, defendemos que a relevância desta pesquisa está, portanto, na ideia de transformação em direção ao pressuposto de uma escola polifônica, cujas práticas educativas possibilitem a diversidade, deem asas à criatividade de seus agentes e considerem suas subjetividades, onde se incluem as corporeidades. Assim sendo, precisamos compreender, dentre outras questões, quem é esse professor/professora que chega às classes da Educação Básica, em particular à Educação Infantil, seu histórico e como tem sido, ao longo dos

séculos, significada à docência e ao corpo do/a/x mestre.

Perante o panorama posto, busquei responder a seguinte indagação: como os professores homens, que atuam na Educação Infantil, compreendem e desempenham a função docente, considerando a hegemonia do paradigma de gênero, historicamente construída, conforme nos apresenta Louro (2018)?

Para tanto, o objetivo geral desta dissertação foi refletir sobre formas plurais de se exercer as masculinidades pautadas na igualdade e na solidariedade, dentro da docência. Para isso e a fim de contribuir com a robustez desse trabalho, os objetivos específicos da pesquisa foram mapear o quantitativo de docentes homens da Rede Municipal de Educação de Niterói que atuam na Educação Infantil; identificar os processos de inclusão/exclusão dos docentes homens em “território” construído como feminino; caracterizar masculinidades no contexto escolar.

Em relação à metodologia, concordando com Biagi (2011), consideramos que o ato de pesquisar significa indagar, interrogar a realidade para, de uma forma sistemática e ordenada, chegar a algum grau de conhecimento sobre ela. Ainda segundo a autora, as bases de toda pesquisa são, em primeiro lugar, a observação e, em segundo lugar, a reflexão. Segundo Lüdke e André (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional, pois através dela o observador tem um contato pessoal e estreito com o fenômeno a ser pesquisado.

Conforme Minayo (2001), sem método não existe teoria convincente, visto que toda investigação parte de um problema, caracterizado por uma dúvida, articulada “a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (2001, p.18). A autora critica a ideia ocidental de ciência como forma hegemônica de construção da realidade, referindo-se à tradição científica das ciências naturais. Pontua que, para problemas como pobreza, miséria, fome e violência, esse modelo de ciência continua sem trazer respostas e propostas. Investigar o humano estaria a cargo da Pesquisa Social. Compreendemos que o gênero é uma construção social que comparece também no cenário da Educação Infantil.

Minayo, citando Kuhn, observa que “nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos da ciência há um conjunto de crenças, visões de mundo e de formas de trabalhar, reconhecidos pela comunidade científica, configurando o que ele denomina paradigma (KUHN *apud* MINAYO, 2001, p. 17).

No entanto, avançar cientificamente, mudar, envolve a quebra de paradigmas e a colocação em discussão das teorias e dos métodos. Refletindo, aqui, podemos afirmar que,

através da teoria¹, somos capazes de “ver” e “saber” sobre como as estruturas que suportam, na instituição escolar um certo “consentimento” de um gênero e uma certa “interdição” de outro, quando se trata da Educação Infantil.

A princípio, a partir da observação do problema verificado em relação à presença/ausência de docentes homens nas salas de Educação Infantil, empreendemos uma pesquisa exploratória no portal de periódicos da CAPES², em busca de estudos recentes sobre o tema. Os achados, situados no campo da Educação, trouxeram para esta investigação teóricos do paradigma do gênero como Scott (1995), Louro (2018) e Butler (2019). E, em relação aos trabalhos acadêmicos em torno da dificuldade de entrada das masculinidades no meio da Educação Infantil, a princípio foram encontrados cento e dez artigos a partir dos descritores “gênero”, “Educação Infantil” e “homem”. Após a leitura do resumo de cada um, selecionamos dez para iniciar a revisão bibliográfica desta dissertação. Desses, destacamos três estudos que foram essenciais para desenvolvermos a revisão bibliográfica em torno da inserção das masculinidades nas salas de aula da Educação Infantil (MILHOMEN *et al*, 2017; GONÇALVES *et al*, 2016; SAYÃO, 2005).

Nosso método de análise para a investigação é de abordagem qualitativa, pois buscamos compreender e interpretar os indivíduos através de suas experiências e vivências, enquanto professores da Educação Infantil (MINAYO, 2001). Essa preocupação responde à questão particular do gênero, cujo nível de realidade não pode ser quantificado, pois o intento é compreender o campo dos significados do gênero no espaço da EI e qual é a natureza dos processos histórico-sociais que estruturam uma prática que se reproduz há gerações: a interdição das masculinidades.

Nossa metodologia utilizou a técnica da entrevista³, a qual foi guiada por um roteiro, em forma de questionário, e foi direcionada a 10 docentes homens atuantes em três Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) de Niterói/RJ. Sobre a entrevista enquanto técnica, Minayo (2001) observa que se trata de um procedimento do trabalho de campo cujo objetivo é obter informes presentes na fala dos atores sociais. Desse modo não se trata de efetuar perguntas ou ouvir o informante de maneira despretensiosa. Ao contrário, as perguntas formuladas não são neutras. Visam à captação de dados através dos relatos dos entrevistados, por estarem vivenciando a realidade focalizada na investigação. Assim, construímos uma

¹ O termo “teoria” vem do grego “theorein”, cujo significado é “ver”. A associação entre “ver” e “saber” constitui uma base das bases da ciência ocidental (MINAYO, 2001).

² Endereço eletrônico utilizado para a pesquisa exploratória disponível em : <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html>> Acesso em abril de 2021.

³ O roteiro de perguntas consta no apêndice desta dissertação.

entrevista estruturada, composta por 10 perguntas variadas, fechadas, semi-fechadas e abertas.

Selecionamos os dados para análise à luz da teoria do paradigma do gênero e da materialização desse fenômeno no corpo (BUTLER, 2019 e 2020; LOURO, 2018, 2020a, 2020b e 2020c; FOUCAULT, 1999 e 2019; FREITAS, 2004). Além das entrevistas, utilizamos como fonte de informação relatos de pessoas que viveram as transformações do cenário sócio, histórico e cultural da cidade, além de fontes oficiais, ajudaram a compor o *corpus* dessa pesquisa. Ao longo dessa pesquisa aparecerá, em destaque e com fonte igual ao corpo do texto, trechos de entrevistas e de relatos. Em síntese, para a consecução desta dissertação, percorremos os seguintes passos:

- ✓ Pesquisa exploratória e levantamento de base teórica;
- ✓ Pesquisa documental;
- ✓ Entrevistas audiogravadas e transcritas com 10 informantes;
- ✓ Tabulação e análise dos dados.

Como aporte teórico, elegemos como conceito essencial para o desenvolvimento da discussão, o gênero, tema central desse estudo, o qual é concebido não como um conceito fechado e determinista, impregnado de cientificismo biológico que o explica por uma perspectiva binária e antagônica do corpo: masculino e feminino, homem e mulher, e sim como construção.

Utilizamos estudos de Scott (1995), Louro (2018), Connell (2016) e Butler (2019) para tratar o gênero como uma categoria de análise, gerada dentro das relações políticas e sociais, pelas quais se concretizam as desigualdades que são alicerçadas por uma noção centralizadora de poder, no caso, o poder hegemônico masculino.

Dentro da perspectiva de gênero, outra concepção essencial para o desenvolvimento desse estudo é a de masculinidade. Para Connell (1995), há uma masculinidade hegemônica construída em permanente afastamento e superação do feminino, ao padronizarmos através do discurso comportamentos do tipo: “menino não chora”, “não brinca de boneca”, “não dança balé”, entre outras ações atribuídas, exclusivamente, ao feminino. Quando é reproduzida essa forma de pensar, a partir da teoria dos aparelhos ideológicos de Althusser (1985), a escola pode ser considerada uma instituição reprodutora de discursos e de práticas que colaboram para o cenário que flagramos na rede de um município fluminense. Entretanto, há outras possibilidades de compreensão de corpo, escola, gênero que extrapolam a linearidade estruturalista e que podem ser encaminhadas, se pensarmos nas múltiplas perspectivas desses

contextos.

Em se tratando de gênero, Connell (1995) afirma que existem outras formas de se construir e viver a masculinidade. Existem a masculinidade hegemônica e as anti-hegemônicas, também chamadas de masculinidades periféricas. Essas podem se configurar, por exemplo, na experiência de identificar-se negro, gay e professor da Educação Infantil. Ressalto, contudo, que não se pode pensar num conceito de masculinidade anti-hegemônica, se não considerarmos a masculinidade como uma categoria em interseção com outras estruturas que a compõem: feminilidades, classe social, étnico-racial, geracional, sexual.

Sobre a identidade masculina hegemônica, o autor observa contradições entre a identidade masculina e as condições reais de vida dos homens, tendo em vista que o fenômeno das masculinidades (assim como das feminilidades) é constantemente construído dentro da história de uma estrutura social em evolução, conseqüentemente, as relações homem/mulher são embates heterogêneos, de onde pode se originar a construção hegemônica, observada a partir das posições de poder e da legitimação e reprodução de relações sociais que geram dominação (CONNELL, 1995).

Ao lançarmos um olhar sobre o nosso passado, é possível constatar o papel de protagonista conferido aos homens em todos os feitos consagrados pela humanidade. De acordo com Costa (1995), não foi diferente com o magistério. Partindo da Antiguidade até o início da Modernidade, é possível observar o exercício desse ofício desempenhado, preponderantemente, por homens: filósofos, religiosos ou leigos, de acordo com o período histórico analisado. As mulheres assumem a instrução dos escolares a partir da segunda metade do século XIX, devido a diversos fatores políticos, sociais e econômicos, e os homens passam a exercer atividades eleitas como de maior notoriedade social. Nesse período havia a necessidade de se expandir, pelo menos na Europa, o número de pessoas escolarizadas, de forma que pudessem suprir as demandas que despontavam juntamente com o processo de industrialização. Para Hypolito (1991), este fato desencadeou um processo de desvalorização do magistério, visto que o trabalho feminino dentro da sociedade patriarcal é conceituado “como de menor prestígio, menos profissional” (HYPOLITO, 1991, p.15). Para o autor, há uma estreita relação entre o trabalho assalariado e o magistério feminino, se considerarmos o projeto de modernidade que preconiza a acumulação de riquezas e a exclusão social.

Louro (2018) compreende que não há um consenso entre os estudiosos em relação à educação e seu possível gênero, ou seja, se segue um padrão masculino ou feminino. Alguns defendem sua feminilidade, uma vez que são exercidas atividades as quais implicam certo grau de cuidado, vigilância, afetividade num tom muito próximo a aquele praticado pelas

mulheres na família. Outros argumentam que, por se tratar de um espaço no qual se lida com conhecimento canonizado, racional, científico, a escola é prioritariamente masculina. Talvez a escola seja tudo e nada disso ao mesmo tempo. Ao nos preocupamos em imprimir polaridades, masculina ou feminina à escola, a destituímos de sua função principal: a formação de indivíduos, permeados por suas singularidades e sua efetiva participação na sociedade. A partir de Louro, supomos que o paradigma de gênero está posto no problema apresentado. Desse modo, permanece “um pensamento dicotômico em que se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam em uma lógica invariável de dominação e submissão” (2018, p. 35).

Dividimos este estudo em três capítulos: no I, fazemos um resgate sobre as reflexões que têm sido travadas quanto à discussão de gênero a partir do entendimento de corpo. Na sequência, no capítulo II, trazemos um panorama histórico da Educação Infantil e o universo desse segmento da Educação na Fundação Municipal de Niterói (FME) é apresentado e problematizado, a partir de uma concepção de infância. Caracterizamos a história da Educação infantil no Município estudado, inclusive a partir de relatos de docentes que fizeram parte das primeiras escolas dedicadas ao segmento infantil. Descrevemos o quantitativo de homens na EI, as unidades escolares (UMEI e EM) distribuídas no município e os docentes em atuação. No capítulo III, apresentamos os dados da pesquisa de campo obtidos a partir de 10 informantes homens, no intuito de analisar a inserção das masculinidades (ou a ausência destas) no contexto da Educação Infantil do sistema público de ensino de Niterói.

Nossas considerações finais indicam que os componentes de gênero e corpo estão implicados em uma construção desnivelada entre docentes masculinos e femininos, bem como pelo poder institucional, ora mais ora menos influenciados por forças conservadoras, mas sempre sob o esteio de raízes patriarcais, as quais reproduzem práticas comuns a outras instituições submetidas ao Estado e ao sistema educacional.

1 GÊNERO: A CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES

Gênero é uma construção social complexa, modelada e reinventada constantemente por variadas subjetividades. Questiona-se: O que é “ser homem”? O que é “ser mulher”? (MILHOMEM *et al*, 2017, p. 41)

Neste capítulo, ao afirmarmos que existe uma construção de masculinidades, supomos que, a partir de uma dissertação que pretende investigar, no campo da educação, a inserção das masculinidades, possamos compreender os mecanismos que afastam o docente e as masculinidades da prática em sala de aula de Educação Infantil. Embora seja o espaço para o qual se preparou para atuar no curso de graduação e/ou em nível médio, na Escola Normal e onde poderia estar, se não fosse considerado um “corpo estranho”. Quando a sala de aula de EI naturalizou as feminilidades, à medida que afastava o que era da ordem das masculinidades? Essa questão norteadora ancora este primeiro capítulo. Abordaremos uma breve trajetória dos estudos sobre gênero, a cultura ocidental e sua forma de tratar a noção das diferenças, bem como o contexto da luta por igualdade de gênero fora e dentro do país. Consideramos a escola como instituição que contém os embates ideológicos, as lutas entre conservadores e progressistas, mas que se mantém desde a fundação das creches no país como um lugar onde a hegemonia tem sido o ato de conservar práticas patriarcais.

Os estudos sobre gênero vêm se desenvolvendo no Brasil e no mundo à medida que as democracias têm amadurecido, proporcionando abertura e ampliação para o debate sobre o bem-estar social do indivíduo. Gênero é uma categoria a qual manifesta uma história politicamente construída por movimentos sociais e lutas por direitos. Assim, tal discussão e a problemática que envolve gênero não podem ser consideradas novas. Apesar de termos uma tradição de universalização dos espaços ligada ao “homem” e ao masculino e um amadurecimento mais recente dos debates na área acadêmica, o embate sobre Direitos e Gênero está, há décadas, posto.

Um dos documentos que norteiam os atuais direitos conferidos no país ligados à igualdade de tratamento entre os gêneros data de 1948, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário:

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o

progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla.
(UNICEF, 1948. Grifos nossos).

Em seu texto preambular, o documento faz menção à igualdade de direitos entre homens e mulheres. Elaborado no período pós-guerra, é fruto de processos de lutas surgidas ao longo de anos que visavam salvaguardar e mesmo instituir direitos humanos e melhorias de vida para as populações. Para tanto, a atuação das mulheres nesse contexto combativo foi fundamental, tendo em vista o fato de que as relações de gênero se caracterizarem historicamente como desiguais e objeto de disputas.

Apesar de se pretender aplicável em toda a extensão do globo terrestre, devido ao termo “universal”, o documento não foi suficiente para garantir a execução de tais direitos referentes à igualdade entre homens e mulheres, uma vez que as desigualdades neste campo ainda persistem.

Desse modo, o debate em torno do movimento de gênero e sua abrangência continua em diversos estágios de desenvolvimento, em que se faz necessária a reflexão contínua de como alguns fundamentos da cultura moderna atuam em nosso cotidiano e influenciam questões relacionadas à masculinidade:

A ideologia do machismo está impregnada nas raízes culturais da sociedade burguesa ocidental há séculos, tanto no sistema econômico e político mundial, como nas religiões, na mídia e no núcleo família, este último apoiado em um regime patriarcal, onde a figura masculina representa a liderança. Nesse cenário, a mulher encontra-se num estado de submissão ao homem, perdendo o seu direito de livre expressão ou sendo forçada pela sociedade machista a servir e assistir as vontades do marido ou do pai, caracterizando um tradicional regime patriarcal (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019, p. 26).

Afirmar que estamos imersos em uma cultura hegemônica patriarcal significa compreender que há uma visão cuidadosamente construída como natural do que é ser homem e mulher, ambos inseridos em grupos sociais nos quais, de certo modo, impera a cultura fortemente marcada por valores modernos do ocidente, na qual o masculino exerce, incontestavelmente, o papel do sujeito e, ao feminino, cabe a função de objeto.

Para compor o contexto atual de debates, resgatamos o ano de 1920, quando o artista plástico Paul Klee pinta uma tela em nanquim, a qual intitulou “Angelus Novus”.

Figura 1 - Angelus Novus (Paul Klee)



Angelus Novus, Paul Klee, 1920⁴

Um ano após sua gênese, o quadro é adquirido pelo filósofo Walter Benjamin. Acerca da obra, Benjamin (2020) relata que

Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impede irreversivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso⁵

À época, a tempestade a que aludiu Benjamin fora interpretada como a ascensão do nazifascismo ao poder. E se hoje tivéssemos a possibilidade de dar uma nova interpretação à obra de Klee: para onde apontaria o olhar fixo e quais ruínas que se deporiam aos pés do Angelus? A qual catástrofe estaríamos nos referindo? Possivelmente à crescente onda conservadora que se alastra pelo país e em outras sociedades, espalhando o ódio e a violência contra aqueles que se impõem como diferentes. Sepúlveda & Sepúlveda (2019, p. 64) definem conservadorismo como “um termo historicamente construído que tem como retórica principal a tese de que todos são diferentes e que a desigualdade social é também natural”. Ainda cotejando de modo muito rudimentar a análise de Benjamin, afastamo-nos do pessimismo do filósofo, para quem o Angelus estava condenado ao imobilismo, devido ao peso da tempestade. Contemplamos as crescentes ruínas do conservadorismo como um elemento cuja

⁴ Ilustração de domínio público, disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/angelus-novus-paul-klee/>>, acesso em 20 abril de 2021.

⁵ Fonte do trecho e da vertente de análise da conjuntura capitalista: “Teses sobre a história IX”, disponível em: <<https://globalherit.hypotheses.org/1791>> , acesso em 5 maio de 2021.

força negativa, torna-se capaz de catapultar os que lutam, verdadeiramente, em prol dos direitos por igualdade e liberdade no Brasil e no mundo.

É exatamente a luta por direitos que tem sido constantemente atacada pelo conservadorismo, na tentativa de apagamento da história construída por grupos que necessitam se sublevar a todo momento para garantir sobrevivência. O gênero constitui-se como uma dessas categorias de combate às injustiças e cujas asas historicamente se abriam a novos horizontes que incluíam mulheres, gays, jovens da contracultura e outras categorias, público inicial do movimento feminista.

Em suas tentativas de apagamento das diferenças, no sentido utilizado por Gallo (2008), o conservadorismo demonstra “o desejo de suprimir o outro” (p. 5) que pode ser compreendido como “o desejo de eliminar todos os outros, de forma que eu possa ser suprema e plenamente livre, sem nada nem ninguém que possa limitar meus desejos e minhas ações” (2008). Assim, a supressão se produz através de regimes de verdades e interdição dos discursos (FOUCAULT, 2014) que constroem o outro através de uma representação do seu próprio pensamento hegemônico, ou seja, para os conservadores, os militantes dos direitos sociais, os grupos minorizados pela cultura ocidental moderna não possuem uma existência vivível, são apenas uma imagem fictícia, elaborada para a manutenção do poder, dos privilégios “morais” e da liderança política estabelecida como tradição.

Citaremos alguns exemplos de tentativas de interdição discursiva e consequente apagamento das diferenças, no que se refere aos movimentos de gênero. O primeiro exemplo data de 2011, ano em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), liderado por Fernando Haddad, buscava dar sequência ao trabalho desenvolvido nos governos anteriores, presididos por Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2011), período em que as diferenças de gênero e sexualidade, segundo Vianna (2018), foram validadas considerando a representatividade dos diversos atores políticos que participavam do governo e ativistas dos movimentos sociais por igualdade e direitos. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), uma junção de várias secretárias que atuavam em frentes específicas nas gestões anteriores, foi responsável pela elaboração do “Kit Escola sem Homofobia”. O kit, que causou grande polêmica e duras críticas ao governo da então Presidenta Dilma Roussef, tratava-se de material educativo a ser utilizado por docentes no combate à homofobia e à hierarquia sexual, na forma de cadernos com atividades, seis boletins para discussão com os estudantes e três vídeos. Cada um deles acompanhados de um guia, um cartaz e cartas de apresentação e orientação aos gestores e educadores. Vale ressaltar que o material produzido foi elaborado por representantes governamentais e de movimentos LGBTQIA+ de todos os

estados da confederação. Naquele mesmo período, o movimento conservador, representado pela bancada religiosa do Congresso e Senado Federal, taxou o material qualificando-o de modo pejorativo, passando a designá-lo “Kit Gay”, expressão que popularmente tomou vulto na fala do atual presidente ultraconservador Jair Bolsonaro. A mesma bancada tradicionalista pressionou para que acontecesse o veto presidencial em relação ao material, o que aconteceu. Ainda de acordo com Vianna (2018), em sua parcialidade os vídeos foram proibidos, apresentando-se como argumento sua inadequação ao público infanto-juvenil. O restante do material poderia ser distribuído, fato que, no entanto, na prática, não ocorreu.

Vianna (2018) analisa que o governo de Dilma Roussef, primeira mulher na presidência em toda a história do Brasil, foi alvo de diversos conflitos, inclusive em relação aos direitos ligados a gênero e sexualidade. A gestão da presidenta também assistiu à exclusão de conteúdo que versava sobre a inclusão de questões relacionadas à educação sexual, o combate às discriminações e a promoção da diversidade de gênero e de orientações sexuais no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, durante a apresentação e tramitação desse no Congresso. Por conseguinte, a versão que foi remetida ao Senado Federal e, posteriormente, aprovada como lei, mencionou de forma ampla o combate às desigualdades sociais no âmbito educacional. Mais uma vez, testemunhou-se a interdição do discurso metamorfoseado na defesa às desigualdades sociais de modo geral, escamoteando a emergência de menção explícita aos gêneros e às sexualidades, no PNE de 2014.

Sepulveda & Sepulveda (2019) acrescentam que, cada vez mais, as políticas institucionais brasileiras vêm se tornando permissivas no sentido de absorverem as reivindicações conservadoras. Muitas dessas pautas reivindicatórias surgem de organizações como o “Movimento Escola sem Partido” (ESP), fundado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib. Uma das propostas do ESP é exterminar com a “doutrinação ideológica e política”, exercida por docentes⁶, a qual os filhos e filhas “da boa e tradicional família brasileira” estariam sendo expostos. Como exemplo de “doutrinação” difundiram como embaixadora a “ideologia de gênero”. A suposta ideologia dissiparia o poder da família sobre seus filhos, contradizendo as “leis da natureza e de Deus”, que determinam as atribuições de homens e mulheres na sociedade.

Ora, o primeiro dentre tantos equívocos dos fundamentalistas religiosos e demais

⁶ As reais vítimas de severa perseguição desse movimento são os docentes, que passaram a ser vigiados e denunciados em seu mínimo movimento em sala de aula. Pais e alunos se sentem no direito de regular o que o professor deve ou não colocar como pauta em sala de aula, desprestigiando ainda mais quem já tem perdido em direitos trabalhistas e em salário. Penna (2017), no artigo “Escola Sem Partido”, como chave de leitura do fenômeno educacional, discute a posição do professor concebido por esse movimento.

adeptos do conservadorismo, em especial os integrantes do ESP, é que gênero não é uma ideologia, mas um conceito teórico construído historicamente por ativistas sociais e intelectuais que estudam o campo. A segunda incoerência é que, assim como o gênero, as sexualidades são igualmente construídas e se formam a partir das experiências, prazeres e desejos, não constituindo, portanto, uma linearidade dogmática entre os elementos sexo, gênero e sexualidade. Por último, caracterizou-se o engano desse pensamento ignorar a escola como um espaço vivo e pensante, em constante processo de reflexão e resistência por parte não de todos, mas de muitos educadores, estudantes e outros atores sociais que lutam pelo respeito e em defesa da democracia.

O último exemplo que citaremos sobre a atual ascensão da cultura patriarcal, em nosso país, aconteceu em 2017, quando estava em cartaz a exposição “*Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*”, no Santander Cultural, situado em Porto Alegre⁷. A proposta da mostra era percorrer o conjunto de obras artísticas brasileiras, desde a segunda metade do século XX até a atualidade, que explorassem as expressões e as identidades de gênero. A exposição contava com 264 títulos, de coleções públicas e privadas, de 85 artistas, dentre eles Alfredo Volpi, Bia Leite, Cândido Portinari, Lygia Clark, Pedro Américo, Roberto Cidade e Sidney Amaral. A escolha das obras foi baseada em seu caráter representativo da diversidade estética, geográfica e geracional da produção artística no Brasil. O que deveria servir de orgulho, uma mostra grandiosa e plural ressaltando obras artísticas genuinamente brasileiras, transformou-se em uma avalanche conservadora com ataques assentados em argumentos infundados de que a exposição propagava a blasfêmia e a pedofilia⁸. A instituição financiadora, o Banco Santander, por sua vez, cedeu aos apelos tradicionalistas do público contrário à exposição e, de forma unilateral, cancelou o evento. Vale ressaltar que os protestos reacionários, que contaram inclusive com agressões verbais ao público assistente, tiveram apoio do Movimento Brasil Livre (MBL), outra frente que se apresenta como um pilar na luta por mais liberdade de imprensa e que, no entanto, ao apoiar o cancelamento da exposição, ou seja, um ato de censura a um evento cultural, revelou seu caráter reacionário e conservador. Chegamos, nessa toada, no campo da pesquisa em educação e gênero, a constatar que

O avanço de novos modos de pensar e teorizar sobre a identidade de gênero como

⁷ O link recupera a polêmica provocada em torno da exposição e o seu cancelamento. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/rio-grande-do-sul/veja-imagens-da-exposicao-cancelada-pelo-santander-no-rs/>> Acesso em 5 de março de 2022.

⁸ A partir das denúncias públicas e postagens do MBL, uma série de protestos se seguiram até o cancelamento da exposição. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/exposicao-queermuseu-abre-no-rio-com-protestos-do-mbl-e-da-liga-crista/>>. Acesso em março de 2022.

uma construção social e não biológica (LOURO, 2014), soa como ameaça para as alas conservadoras da sociedade que temem, diante da visibilidade alcançada por grupos tidos como minoritários, uma perda de posição privilegiada, perda de poder. O agravo e acirramento da disputa entre os grupos tem sido pauta constante no setor político, em que cresce o número de representantes cuja luta é pela manutenção, no âmbito das leis e políticas públicas, das estruturas, padrões, especialmente aqueles pautados nos discursos da religião de raízes judaico-cristã e da moral-familiar-conservadora (SANTOS e SANTOS, 2016, p. 5-6).

É nesse contexto de avanço do pensamento conservador e de resistência, dos movimentos no campo do resgate das diferenças, que estamos agora, que esta pesquisa se desenvolve. É nesse espaço que se erige seu objeto de análise

Compreendemos que conhecer os mecanismos que desenham os lugares das masculinidades na escola pode ser um caminho de transformação sobre como a nossa sociedade enxerga os corpos masculinos. Nesse ponto, convocamos um pouco da história sobre a teoria de gênero.

Segundo Scott (1995) e Louro (2018), o gênero é um conceito teórico que, na década de 60, surge de grupos de intelectuais feministas, tanto europeias quanto norte-americanas, com a finalidade de confrontar a ideia biológica de sexo, utilizada para distinguir os papéis impostos por regras arbitrárias aos indivíduos, homens e mulheres, de uma sociedade. No entanto, a palavra “gênero” nem sempre figurou nos meios sociais, políticos e acadêmicos. A utilização dessa palavra na contemporaneidade está embricada com o movimento feminista e seus avanços.

Na primeira onda feminista, a luta por direito de voto às mulheres constituía a principal finalidade do movimento. Contudo, o imediatismo da mobilização pelo sufrágio não contemplava todas as mulheres e suas tantas outras reivindicações por igualdade. O grupo de mulheres representadas nessa onda era as de classe burguesa, branca e escolarizada. As que não partilhassem desta identidade feminina permaneciam, mais uma vez, invisibilizadas.

Os anos 60 e as duas décadas subsequentes caracterizaram-se por grande entusiasmo e agitação social. De modo geral, o ano de 1968 é considerado um marco histórico para a luta feminista, assim como para muitos outros movimentos sociais. Segundo Louro (2018), “1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuará se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades” (p. 20).

Já no Brasil, conforme nos descreve Garcia (1997), a história do feminismo está intimamente ligada à militância de mulheres no período da Ditadura Civil-Militar dos anos 60 do século passado, quando o movimento ganha contornos mais delineados a partir das

experiências desses pioneiros corpos femininos, primeiramente “masculinizados” para a luta armada, depois violentados pela imposição de uma vida oculta (muitas vezes necessária à militância armada). Quando capturados, torturados pelos órgãos de vigilância e repressão e, se sobreviventes, eram exilados do contexto afetivo, social e político de seu país. Contudo, o exílio também possibilitou às mulheres o ato de reflexão, já que a luta teve um período de suspensão. No exterior, tiveram contato com teorias feministas e psicanalíticas, principalmente as de origens europeias, o que lhes propiciaria uma nova forma de pensar o que é ser mulher, ou seja, uma nova consciência sobre feminilidade, num contexto de abertura política que se seguiria décadas depois.

Assim, essas vivências propiciaram que muitas mulheres ressignificassem conceitos sobre corpo, sexualidade, violência, até mesmo a própria militância. Com a abertura política, na década de 80, há a reinserção desse coletivo feminino no processo de redemocratização do país. Mas quem eram as personagens que compunham esse coletivo? Ainda mulheres brancas, de classe média alta e de elevada escolarização, no qual não se encaixam a maioria das mulheres que permaneceram no país durante os anos de chumbo: aquelas de média, pouca ou nenhuma escolaridade, afrodescendentes, moradoras de comunidades que, por sua vez, reivindicavam também a emancipação feminina através de outros movimentos sociais. Surge, a partir desse conflito de interesses, a necessidade de revisão e ampliação do que se entendia por movimento feminista no Brasil e em outras localidades, como a Argentina e o Chile, que partilhavam das mesmas condições.

A segunda onda feminista, portanto, uniu esforços a fim de visibilizar a mulher filha, esposa e mãe, ou seja, torná-la cidadã. Desta vez, o movimento não se circunscrevia apenas a determinado segmento de mulheres (brancas, de classe média e alta, escolarizadas), espalhava-se a outros grupos de mulheres: moradoras das periferias, assalariadas, mães solteiras, estudantes, dentre outras. De modo geral, o que unia e ainda une grupos tão distintos de mulheres reside no fato de desempenharem, em sua maioria, papéis sociais tornados menores à imagem universalizante do homem.

Conforme apontam Connell & Messerschmidt (2013), na década de 70, o mundo também foi palco embrionário de uma outra luta contra o sistema normatizador: os movimentos homossexuais (hoje ampliado com outras experiências sexuais e designados como LGBTQIA+) que, primeiramente, através da formação de grupos de apoio mútuo, realizavam ações de elevação da autoestima, a assunção de uma identidade homossexual e discussões acerca do direito de exercer suas escolhas. Os grupos, a princípio, formados basicamente por homens gays pluralizaram-se com a aproximação da comunidade lésbica. No

entanto, segundo Alonso (2009), “a solidariedade não gera ação” (p. 55), o que, conseqüentemente, criou tensões e rupturas que marcaram os movimentos de apoio às diferentes sexualidades nas décadas subseqüentes, uma vez que no interior do próprio movimento havia o entendimento sobre as diferentes subjetividades e de que a luta de uns não contemplava a necessidade de outros.

Destarte, os recortes na história destes dois movimentos sociais, de gênero e de sexualidades, ilustram a necessidade de reflexão dos próprios movimentos em busca de alternativas para a manutenção e reinvenção de suas lutas, dadas as demandas contemporâneas e a complexidade de sujeitos e ações que os integram. O próprio conceito de gênero modificou à medida que são observadas não apenas novas, mas diferentes formas de ser feminino, assim como diversas formas de se caracterizar o ser masculino, para além da imagem do homem dominador e o ser feminino à semelhança da mulher submissa, complexificando, dessa forma, as relações construídas entre mulheres e homens, assim como daqueles/as que se identificam como não binário, *queer* e tantas outras formas de expressão dos gêneros.

Louro (2018) aponta que, apenas em fins da década de 80, o termo “gênero” começa a ser utilizado com mais amplitude em nosso país, como já ocorria em outros países da Europa e nos Estados Unidos, designando, assim, o caráter social e relacional que o conceito implica. Pode-se então dizer que o conceito de gênero hoje é mais plural, pois deslocou o foco exclusivo nas feminilidades ao abarcar conjuntamente as masculinidades como objeto de estudo. No entanto, a questão da presença do universal masculino ainda é uma constante e perpassa os diferentes grupos que se envolvem na construção e disseminação do conceito de gênero. Nesse sentido, Louro (2018) e Butler (2019) observam a necessidade de se levar em conta as diferenças entre grupos, sob pena de gerar equívocos que reforçam o caráter binário do gênero.

Compreender esse fenômeno, para nós, envolve a consciência de compreensão da escola como um espaço democrático, onde a igualdade de gêneros deve prevalecer. Também se relaciona às lutas pela desestigmatização das funções atreladas ao gênero, às formas de coerção das instituições, as quais promovem uma “leitura” dos corpos masculinos e femininos, destinando-os a certos espaços típicos, deslocando-os, apagando-os e, caso resistam, relegando-os a um lugar incômodo, endossando ações que constroem, alimentam conflitos até expulsarem dali o “corpo” não autorizado – por isso, nos é importante situar essa discussão a partir do entendimento de corpo.

1.1 O corpo

O corpo pode ser considerado nossa primeira e maior marca identitária, pois por meio dele somos reconhecidos no mundo, desde antes do nascimento e mesmo após a morte. Ao corpo vão se juntando diferentes histórias que, ao longo da vivência, constituem nossa subjetividade.

Com o desenvolvimento de tecnologias que auxiliam a medicina, já é possível que um corpo, ainda em formação intrauterina, seja identificado pelo sexo e, uma vez distinta essa marca, procedem as escolhas do(s) nome(s), roupas, entre outras. Ao nascer, quem ampara o recém-nascido ao mundo confirma o sexo biológico ao proferir as célebres frases: “É um menino!” ou “É uma menina!”. Em seguida, na maioria dos casos, ocorre a oficialização da existência, quando o responsável pela criança procura um órgão responsável para a emissão da certidão de nascimento, documento no qual, no Brasil, há a ratificação do nome e do sexo do bebê, além de outros dados que também moldam a nossa identidade: data de aniversário, nomes de pai e mãe - ou ausência desses - e local de nascimento.

Antes da promulgação da Constituição de 1988, também era identificada na certidão a cor da criança, de forma verdadeira ou equivocada, analogamente à determinação do sexo, fato que discutiremos posteriormente nesse estudo.

O corpo também possui um grau de importância e reconhecimento nos ritos de despedida em muitas sociedades. O próprio velório é um ritual de reverência ao indivíduo, pela duração ou atos de sua existência, que é prestado ao corpo inerte. Mesmo em nossos pensamentos, quando recordamos alguém que já faleceu, a imagem que se forma em nossa mente é do corpo com seus trejeitos e, em certos casos, há a lembrança até mesmo da voz.

Nesse sentido, corpo e cultura desempenham papel importante no processo de construção de identidades e da história. Em vista disso, entrelaçada à história da humanidade, encontraremos a história do corpo que narra as diferentes formas como os grupos sociais viviam e compreendiam esse organismo. Desde a corpulência e agilidade necessárias na Pré-história até a construção e manipulação deste na contemporaneidade, o corpo, como nos lembra Foucault (1979), é uma “superfície de inscrição dos acontecimentos”, na qual se imprimem marcas da linguagem e dissolução de pensamentos.

A importância do corpo dada na Pré-história estava relacionada, em parte, às aptidões físicas necessárias à própria sobrevivência como: correr, saltar, lançar, nadar e lutar. Contudo, a caça e a fuga de predadores não eram suas únicas formas de utilização. A participação

corporal do homem primitivo reporta-se também a uma linguagem gestual como forma de estabelecer uma comunicação com outros indivíduos, essencial para a construção de uma coletividade nos grupos pré-históricos, e de interação com a própria natureza. A divisão do trabalho nessas comunidades partia de uma visão generificada dos corpos, deste modo os homens eram responsáveis pela caça, pesca e metalurgia do cobre, enquanto as mulheres encarregavam-se dos filhos e da colheita de alimentos. Cabe ressaltar que, de acordo com registros arqueológicos, principalmente do período neolítico, a sobrevivência desses grupos se deve muito ao trabalho feminino, uma vez que a caça nem sempre era tão farta quanto os frutos, folhas e raízes colhidos.

Para autoras como Diniz (2006) e Vale (2015), essa visão das mulheres relacionadas apenas às atividades domésticas e dos homens associados às atividades que envolviam certos riscos é fruto de uma ciência que segue a ordem patriarcal e hegemônica, invisibilizando não só as mulheres em outros espaços de atuação no mundo pré-histórico, mas também outras masculinidades não registradas pelos estudos científicos tradicionais.

As longas caminhadas realizadas pelos grupos nômades em busca de novas terras com colheita e caça fartas exigiam uma grande resistência física dos indivíduos. Ao passo que foram desenvolvendo técnicas de domesticação de animais e de plantio, o nomadismo cedeu, gradativamente, espaço ao surgimento dos primeiros assentamentos e vilas. No entanto, a opulência e vigor dos corpos ainda constituíam características primordiais para o desenvolvimento das atividades, principalmente, agrícolas.

Mais tarde, além das questões de sobrevivência, as disputas territoriais enalteciam a arte de guerrear para a qual atributos como agilidade, força e velocidade eram necessárias ao exercício da vida militar. Neste sentido, a estética da época valorizava a simetria e a beleza dos corpos, exibidos em disputas esportivas (afloradas e delineadas na Grécia Antiga) que exaltavam a perfeição desses. Pode-se afirmar que o poder, segundo Gonçalves (2018), tanto político quanto militar, nesse período, era demonstrado através da presentificação de corpos masculinos doutrinados para torneios e guerras.

Na Antiguidade, o avanço da escrita e, conseqüentemente, das artes e da filosofia introduziu em muitas sociedades a concepção dicotômica entre alma e corpo. Para Gallo (2000), a ideia de unidade do ser exposta por Sócrates manifestava uma percepção de um corpo efêmero diante da perenidade da alma. A mesma ideia é acentuada nos estudos de Platão ao conceber alma como infinda, genuína, douta, à medida que o corpo se apresentaria como transitório e impuro, visto que é dotado de paixões nem sempre verdadeiras.

Poder-se ia, com efeito – volveu Sócrates – encontrar nisso, pelo menos considerado sob essa forma, qualquer coisa de irracional. Todavia não é assim, e, muito provavelmente, aí não falta razão. A esse respeito há, mesmo, uma fórmula que usam os adeptos dos Mistérios: ‘É uma espécie de prisão o lugar onde nós, homens, vivemos e é dever não libertar-se a si mesmo nem evadir-se.’ [...] Sim, confesso-o, Símas e Cebes: eu cometeria um grande erro não me irritando com a morte, se não possuísse a convicção de que depois dela vou encontrar-me, primeiro com os Deuses, sábios e bons; e, segundo, junto aos homens que já morreram e que valem mais do que os daqui. (PLATÃO, 1972, p. 68-72)

O trecho acima compõe “Fédon”, um dos diálogos escritos por Platão. Nele Sócrates explica a seus discípulos um dos motivos pelo qual se encontra conformado e até feliz com sua sentença de morte. Um dos entendimentos que a personagem do drama nos traz é o de que somente com a separação do corpo e da alma é que se pode chegar à completude do conhecimento, a verdade absoluta obtida apenas ao lado dos Deuses e dos homens honrados que também já partiram do plano terreno. A morte é apresentada por Platão, por conseguinte, como uma separação do corpo e da alma. No entanto, explica em seu diálogo que não se deve descuidar do corpo (Sócrates esclarece a diferença entre o desejo de suicídio e de uma morte sentenciada para um homem culto), uma vez que esse, mesmo configurado como prisão da alma, é o meio necessário para a procura do saber. Observa-se que não há um total desprezo do filósofo pelo corpo, mas um apreço maior à alma tida imortal.

Assim, tendo em vista tais concepções, grande parte das sociedades antigas passaram a valorizar os trabalhos que exigiam maior elaboração mental em detrimento do trabalho braçal, pois concebiam o corpo, se mal-cuidado, principalmente para os homens doutos, como “uma verdadeira prisão capaz de obstruir a ascensão da alma ao plano ideal perfeito” (GALLO, 2000, p. 62). Para Freitas (2004), o corpo nessas sociedades passa a exercer a função de elemento de diferenciação de classes, à medida em que os corpos escravos eram destinados aos trabalhos que exigiam força como: construção, trabalho doméstico, cuidado de animais, agricultura, entre outros, enquanto o corpo cidadão (masculino, livre e dotado de direitos na Antiguidade) quanto mais educado maior seria sua aproximação com a ideia de um mundo perfeito, afastando-se, portanto, dos trabalhos braçais.

Ao lado dos escravos, as mulheres e a plebe partilhavam de uma similar concepção de corpo, tendo em vista que não poderiam usufruir dos benefícios de “desenvolvimento do espírito”, ou seja, eram considerados corpos objetos que deveriam ser tutorados e disciplinados pelos cidadãos, sujeitos de direitos na sociedade. Às mulheres, mais uma vez, cabia a função de reprodução e cuidados da prole, levando em consideração que muitos povos, na Antiguidade, se consolidaram sobre os pilares do patriarcado.

De modo geral, nas sociedades ocidentais, atrelam-se as origens do pensamento

racional à Antiguidade Clássica. Embora na Idade Média tenha ressurgido uma compreensão de mundo voltada ao pensamento mítico-religioso, a separação entre corpo e alma se manteve. À época medieval, o corpo, travestido semanticamente em carne, carregava em seu cerne o dualismo pecado e salvação, oriundo de uma interpretação cristã de mundo que se espalhou pelo ocidente. A Igreja medieval apropriou-se de algumas representações da Antiguidade, porém as alterou para que servissem ao seu propósito maior: introjetar nos indivíduos os valores do cristianismo, de forma que constituíssem, para esses grupos, uma certa continuidade com o passado, atraindo, portanto, mais adeptos à religião.

A Idade Média imprime uma nova história ao corpo, à medida em que o ressignificou em vários aspectos: vestimenta, vida, morte, sexualidade, entre outros aspectos. Nesse contexto, o corpo feminino, segundo Gatt e Bacega (2020), serve como metáfora do comportamento cristão: seja a representação do corpo pecaminoso, na figura de Eva que, ingenuamente induzida pela serpente, levou Adão ao pecado original, seja pelo corpo puro de Maria, exemplo de retidão e subserviência da genitora imaculada do filho de Deus.

O corpo-carne, na Idade Média, era superfície de castigos, em decorrência da luta moral travada entre a matéria e a alma. A antítese do corpo medieval representava esse vívido embate: carne e alma, bem e mal, luz e trevas, pecado e redenção. As expiações impostas ao corpo, como por exemplo jejuns prolongados até a extenuação e atos de autoflagelos, eram consequências da dissonância entre o comportamento humano e os dogmas religiosos. Nesse contexto, a alma “é uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo” (FOUCAULT, 2014, p. 33).

Com o fim da Idade Média, observa-se o movimento gradual de afastamento do mundo explicado à luz do conhecimento religioso, principalmente o cristão, à medida que houve uma retomada e subsequente desenvolvimento de valores e conceitos científicos desenvolvidos na Antiguidade. O Renascimento, contudo, não abafou de todo a doutrina religiosa católica, no tocante à dimensão corporal, ressignificou ritos comuns ao cristianismo como a confissão, ao retirar o foco das severas punições físicas impingidas ao corpo como penitência para destacar a própria narrativa confessional que objetivava extensas descrições dos atos corporais, principalmente os relacionados ao sexo. Sobre o período histórico, Foucault relata que:

Não falo da obrigação de confessar as infrações às leis do sexo, como exigia a penitência tradicional; porém da tarefa, quase infinita, de dizer, de se dizer a si mesmo e de dizer a outrem, o mais frequentemente possível, tudo o que possa se relacionar com o jogo dos prazeres, sensações e pensamentos inumeráveis que, através da alma e do corpo tenham alguma afinidade com o sexo. Este projeto de

uma 'colocação do sexo em discurso' formara-se há muito tempo, numa tradição ascética e monástica. O século XVII fez dele uma regra para todos (FOUCAULT, 1999, p. 24)

Foucault nos mostra que, a partir de uma ação discursiva da pastoral católica consolidada na história do ocidente, os corpos atormentados pelas oposições medievais foram convertidos, paulatinamente, em corpos, além de obedientes, produtivos e, com relevância para este estudo, sexuados. Mais à frente, veremos que o filósofo, mesmo sem definir exatamente o que é corpo, analisa como as práticas discursivas de repressão foram utilizadas pelas ciências modernas para doutriná-lo.

O Renascimento trouxe ao mundo transformações tais quais a refutação da salvação por intermédio de indulgência financeira e contestação do celibato, ambas pregadas pelas reformas calvinista e luterana e descobertas como a Teoria Heliocêntrica de Nicolau Copérnico, cuja tese defendia o sol como centro do universo, que contestou o geocentrismo (terra como centro do universo) propagado pela Igreja Católica; os estudos revolucionários nas áreas da física e da astronomia realizados por Galileu Galilei, as pesquisas no campo da anatomia implementadas por Andreas Versalius. Para Freitas (2004), “o homem do Renascimento confiava no progresso e nas ciências de seu tempo” (p. 40). Tamanhas foram as descobertas dessa era que o corpo perdeu o *status* de morada divina. Se, à época medieval, era visto como obscuro, alvo de possessões demoníacas e epidemias remissórias de pecados, transforma-se agora em objeto de estudo das ciências. Nessas circunstâncias, tanto as obsessões quanto as pestilências passaram a ser interpretadas e tratadas como doenças.

O estabelecimento de uma política mercantilista, que se fundamentava no controle monetário, de produtos e das atividades de seus habitantes, objetivava o aumento da produção de mercadorias à medida que sua população crescia, de modo que esses pudessem promover a formação de um Estado opulento e assegurado por um exército, vultoso e vigoroso o suficiente para manter tal condição. Em seus estudos, Foucault (1999) nos confirma que: “É verdade que já há muito tempo se afirmava que um país devia ser povoado se quisesse ser rico e poderoso” (p. 28).

No contexto acima exposto, o corpo e, conseqüentemente, a saúde (conceito a ele relacionado desde a Antiguidade) são interpretados em potências econômicas, a exemplo de França e Inglaterra, como elementos quantitativos, visto que eram mensurados por meio de taxas de natalidade e mortalidade. Deparamo-nos, então, como um esvaziamento qualitativo do corpo, ainda que esse fato esteja ligado a uma concepção dualista do corpo – binômio corpo e alma - pregado pela Antiguidade ou mesmo que guardasse resquícios do indivíduo em

equilíbrio com a natureza, como fora na Pré-história. Nessa perspectiva, o empobrecimento do conceito corporal instaura um estado de governar pré-moderno, através do qual as práticas discursivas impõem seus regimes de verdade aos corpos (FOUCAULT, 1979), mediante um conjunto de procedimentos que visam controlar a população e sua produção, fruto, à época, do comércio, da agricultura e da exploração, quase sempre abusiva, de outros povos e terras.

A época Clássica, como nos lembra Foucault (2014), traz à tona a visão de corpo objeto e instrumento de poder, uma vez que poderia ser manipulado, moldado e treinado, absorvendo, desta maneira, um comportamento dócil, como descrito pelo filósofo: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Para o estudioso, não se constitui uma novidade o corpo ser talhado conforme os organismos de poder em diferentes épocas, porém salienta que a forma como fora realizada essa manipulação, a partir da Modernidade, através da regularidade, divisões e detalhamentos dos atos disciplinares, consiste na inovação desse período.

1.2 Corpo e poder

Parece estranho, para grande parte das pessoas, pensar que o corpo, para além de sua materialidade, entendida a priori como um dado natural, possui também uma dimensão discursiva. Tal estranhamento ocorre, pois muitos de nós vivemos num caminho que nos dá a falsa sensação de veracidade, isto é, apresenta-se como natural e inquestionável, com relação a sexo, gênero e sexualidade. No entanto, os estudos sobre gênero, corpo e sexualidades vêm descortinando essas “certezas”, tais como o patriarcado, que em sociedades, como a brasileira, se apoiaram. Segundo Goellner (2020) e Butler (2020), parte dessa desnaturalização do corpo que emerge sob uma nova compreensão, agora como constructo histórico-cultural e em constante transformação, advém da contribuição dos estudos foucaultianos sobre as práticas sociais que atuam na constituição corpórea. O filósofo elencou em seus estudos uma série de espaços e dispositivos que atuam sobre o corpo, tais como: as confissões e penitências, a vigilância, o controle, os exames, a sexualidade, dentre outros. O conjunto dessas práticas enfatiza as relações de poder e saber que penetram na vida cotidiana, no interior das pessoas, no seu corpo individual e se estendem para o corpo social.

Butler (2020), contudo, caminha um pouco mais à frente, ao problematizar a unilateralidade do discurso na perspectiva corporal. A estudiosa acrescenta às práticas regulatórias normativas analisadas por Foucault (1979) a noção de performatividade. Para Butler, “a performatividade deve ser entendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas como uma prática reiterativa e citacional por meio da qual o discurso produz os efeitos daquilo que nomeia” (BUTLER, 2020, p. 16)

A necessidade de reiteração da norma de regulação, seja sobre o sexo ou o gênero, reafirma a ideia de que o corpo, em sua materialidade, nunca está completo, por isso afirmamos sua constante e simultânea elaboração/desconstrução de processos.

Retomando a pequena trajetória que traçamos sobre as visões de corpo, chegamos aos séculos XIX e XX e a Descartes, quando se coloca em prática toda a filosofia cartesiana, cuja materialidade do corpo fora potencializada com pormenorização de cada parte desse organismo. De acordo com Freitas (2004), o corpo foi dissociado de seu objetivo pragmático, ao ser vinculado e analisado exclusivamente por aspectos morfológicos e funcionais, além da ênfase sobre os cuidados pessoais. A objetificação deste corpo manipulável também pode ser analisada à luz do conceito de docilidade de Foucault (2014), em contextos como o escolar de disciplinarização dos corpos.

Analogamente ao que se prescrevia como boas práticas sobre os corpos, em especial a higiene, havia um cuidado excessivo com a contemplação solitária desse corpo. A ideia de subjetivismo, introduzida pelo contexto romântico, configurava-se como um risco, principalmente aos mais jovens, porque representava o surgimento da consciência pessoal e a ênfase naquilo que é único e particular. Assim, a masturbação era alvo de vigilância constante dos mais velhos sobre os mais jovens, a quem não se podia consentir muito tempo sozinhos, período que os conduziria, quase que inevitavelmente, à contemplação e o toque prazeroso no próprio corpo. O risco de permitir mais liberdade, sobretudo às moças e rapazes, vincular-se-ia, primeiramente, ao distanciamento desses indivíduos do controle familiar, fato que desabonaria a honra e a respeitabilidade daquele núcleo, principalmente da figura paterna, perante a sociedade, colocando em dúvida o poder daquele homem sobre sua parentela. Em segundo lugar, extenuados períodos sozinhos poderiam conduzir jovens ao deleite por práticas que se caracterizariam com “desviantes”, no que tange às sexualidades. Desta forma, a vigilância era exercida desde a mais tenra idade, através da correção de posturas e proibição de atos infantis, para que na adolescência estivessem tão “domesticados” a ponto de jamais se rebelarem contra o domínio de sua família.

Conforme nos relata Freitas (2004), a masturbação era ato reprimido por

recomendação, tanto da igreja, quanto dos médicos que a consideravam lascivo à moral burguesa e à saúde. Para a concepção da Medicina, o desperdício de sêmen poderia ocasionar uma demência precoce. Destarte, atos julgados como impróprios deveriam ser patologizados, a fim de se encontrar uma causa baseada na razão que pudesse explicar tais condutas digressivas. Na impossibilidade de controle e cura dessas condutas, o melhor seria criminalizá-las, como fora feito com a homossexualidade até 1830. Vale destacar que a própria palavra “homossexualidade” é um termo médico, cunhado por Karl Maria Kertbeny, em 1869 (TREVISAN, 2000; COSTA, 1992). Como um homem de sua época, o estudioso desenvolveu uma análise categórica sobre a sexualidade humana, classificando as condutas sexuais com ênfase na diferenciação entre hetero e homossexualidade. Naquele momento, o intuito de Kertbeny era o tratamento de forma mais séria, portanto, científica da sexualidade, principalmente da homossexualidade, até então designada pejorativamente como “pederastia”.

A punição para que aqueles que assumissem uma sexualidade divergente da lógica hegemônica encontrava-se presente, inclusive representada na literatura, que, paradoxalmente, aprendera os aspectos subjetivos e interiores, no âmbito da vida espiritual e emocional, dos sentimentos e paixões. O romance naturalista⁹ *O Barão de Lavos*, do escritor português Abel Botelho, publicado em 1891, apresenta como protagonista o Barão, membro da aristocracia portuguesa, casado e cidadão exemplar, se não fossem suas histórias de adultério com rapazes mais jovens. Um deles é Eugênio, com quem o Barão vive uma tórrida paixão que culmina em sua falência econômica. Abandonado por todos que o cercavam, vive de favores de alguns pouquíssimos amigos. Sua degradação, tanto física quanto moral, o leva a reflexões, cada vez mais profundas, sobre sua existência e homossexualidade. O final *bovaryano* do romance se dá com a morte do barão, já fragilizado pela sífilis, após ser achincalhado por um grupo de jovens meliantes.

O mísero defendia-se, furtando o corpo, agitando os braços, esgrimindo o bengalão com desespero. O que não fazia senão estimular a algazarra. Um, mais ousado, arrancou-lhe o pau das mãos; outro foi, cruel, pelas costas e beliscou-o.

Ao esporão da raiva e da dor, o pederasta ergueu-se, a castigar o meliante; mas, no dar da volta, trepidando, vacilou e caiu em cheio sobre o béton.

Então, ao verem-no prostrado e inerme, rejubilam os malandrins, a assuada atinge proporções de delírio. Fazem-lhe roda, assobiam, apupam-no, atiram-lhe com os gorros; e apertando, apertando o círculo, e agachados, ferozes, de mãos nos joelhos, tudo era bradar;

⁹ O Movimento artístico Literário Naturalista surge na França e compreende a corrente mais evidente do Realismo, no século XIX. Caracteriza-se por uma minúcia detalhista filiada a ideias de retorno à natureza e ao homem, apresentado com imagem dotada de imperfeições, com necessidades fisiológicas a ser manifestas e formas de vida típicas em que a exploração de um sobre o outro, na luta pela sobrevivência, se caracteriza devido ao **animalesco**. **Nos textos desse período, há muitas descrições ligadas ao campo da patologia como** doenças, hereditariedade, influências do meio [negrito nosso].

— Vá! «pinguinhas», arriba!... Pum!... Então que é isso?... Aí, «seu» farsola! Aí, «seu pinguinhas!»

E o farsola não se levantava. A custo erguia o busto, em torturados solavancos, sobre um dos cotovelos... e não podia mais! que as pernas jaziam-lhe inertes, como desligadas do corpo, desmembradas. E daí, desalentado, exausto, voltava a cair, uivando retalhantes gemidos, rolando numa agonia os olhos.

Camarinhou-se-lhe de suor a testa, um instante estrebuchou... e a cabeça pendeu, exangue, e a boca bolsou um líquido negro (BOTELHO, 2010, p. 322)

Botelho (2010) narra a estereotipia da homossexualidade, como preconizada no XIX, ao vincular a morte do personagem ao espaço citadino frequentado pelo público boêmio, malandro e homossexual da época. Para Costa (2008), talvez o escritor português estivesse mais preocupado com a degeneração produzida pela história, especialmente em se tratando de uma crítica à classe restrita, como a aristocracia portuguesa, à qual o protagonista pertencia, do que com as questões pertinentes à própria sexualidade. De qualquer forma, é possível observar a cultura e a ética moral que a subjaz, representadas pela punição, materializada no corpo, para o seu “vício” do personagem.

Segundo Louro (2020a), em se tratando de definições e classificações acerca de corpos, sejam eles masculinos ou femininos, “suas proclamações têm expressivos e persistentes efeitos de verdade” (p. 73). Proclamações discursivas que são apropriadas e ressignificadas de acordo com a lógica conservadora, ora em alta ora em baixa, porém nunca extinta por completo no século XX. Quando Butler (2020) afirma que os discursos habitam corpos, refere-se, também, a repetibilidade discursiva que se manifesta através da reprodução, pelos corpos, de comportamentos esperados, reforçando assim a heteronormatividade, na tentativa de unificar os conceitos de sexo, gênero e sexualidade.

Mais do que conceituarmos corpo e dizermos a partir de autores importantes o que ele é, também nos ocupamos em pensar o que ele não é, assim como nas suas potencialidades. Dessa forma, pode-se considerar que o corpo não é um organismo linear e dicotômico, conforme fomos treinados a concebê-lo. Várias experiências físicas, emocionais e culturais o perpassam, transformando-o continuamente em uma composição de caráter infinito, fato que o transforma em um elemento paradoxal à medida que está sempre em transformação. Para exemplificar tal afirmação podemos pensar no célebre conceito da física newtoniana de que “um corpo não pode estar em dois lugares ao mesmo tempo” e em nossa experiência corporal na pandemia do coronavírus.

Longe de realizarmos uma explicação da física quântica sobre esse fenômeno, pensamos em nosso corpo à frente de um dispositivo tecnológico como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*. Graças aos avanços da tecnociência tivemos a experiência, acreditamos que

irreversível, de obter comunicação simultânea com outras pessoas, ao adentrarmos seus lares, sua intimidade, num movimento. Obviamente o nosso corpo físico não se desloca materialmente, contudo concretiza sua existência através das interfaces de comunicação, seja em eventos síncronos ou assíncronos, despolarizados que também afetam a corporeidade.

A noção biologizante, herdada das ciências médicas a partir do século XIX, afetou, e afeta, a noção de construção dos seres masculinos e femininos, impondo-lhes não só um caráter biologizante, mas também o cunho dualista e hierárquico sobre esses corpos. Basta lembrarmos a reiteração que se estendeu até grande parte do século XX de que o “aparelho reprodutor” feminino era invertido, interiorizado se comparado ao masculino. Simbolicamente, a exterioridade do falo masculino representa, inclusive hoje, para muitos e muitas, a virilidade, a explosão e até mesmo a violência, enquanto a genitália feminina carece de cuidados especiais, retratando assim a fragilidade e a impotência em relação ao masculino.

1.3 A questão das masculinidades

Atualmente, o conceito de gênero torna-se mais plural e, conseqüentemente, mais complexo ao deslocar a ênfase exclusiva nas mulheres para buscar incluir e entender as relações entre os indivíduos, sejam eles masculinos, femininos ou de gênero não nomeado. Dessa forma, o público de estudo sobre gênero deve ser analisado e compreendido por sua constituição múltipla formada por entrelaçamentos com outros marcadores de raça, etnia, classe, religião, entre outros, que constituem nossas corporeidades e subjetividades. Ao ampliarmos os estudos de gênero, figura-se assim uma nova realidade, novos coletivos com que as pesquisas sociais podem dialogar: mulheres, homens, crianças que vivem experiências em família, na escola, no país, imersos ou não em novas tecnologias. Enfim, torna-se possível analisar as relações estabelecidas entre os sujeitos em diferentes domínios e, paralelamente, refletir como estes contextos são afetados e transformados por diferentes indivíduos.

Ao contrário do que fomos acostumados a pensar e praticar, gênero não é sinônimo de sexo e, segundo Butler (2019), sequer pode ser compreendido como consequência de uma possível fixidez desse. Para muitas estudiosas do campo, como Scott (1995), Louro (2018) e a própria Butler (2019), o gênero, em suas diferentes possibilidades, é culturalmente construído, à medida que os indivíduos são afetados por diferentes experiências linguísticas, psíquicas e

corporais ao longo de sua história, por isso a construção das masculinidades não ocorre de forma diferenciada.

A masculinidade, como a modernidade a concebeu, é produto do determinismo biológico forjado pelas ciências, pela literatura, pela própria história que imprime ao masculino o caráter de universal. Culturalmente, fomos disciplinados a pensar que o universal é masculino, sendo outras formas, até mesmo de masculinidades, engolidas pelo paradoxo do indivíduo universal. Para melhor refletirmos sobre essa questão, basta pensarmos a estruturação da nossa gramática, assim como em tantas outras línguas, que ao elaborar um enunciado para se referir a um conjunto de seres aparentemente idênticos, o faz utilizando a forma plural no masculino. Quando referenciamos um grupo de indivíduos mulheres e homens que ministram aulas na mesma escola, ainda que o coletivo seja formado por um quantitativo maior de mulheres (como é o caso das unidades de Educação Infantil), nos referimos a ele como “professores”. Mesmo na eventualidade de que sejam todos indivíduos masculinos, a forma plural continua a se configurar como um problema, uma vez que não dará a exata dimensão das diferentes formas de masculinidade que compõem aquele grupo – portanto, masculinidades.

Louro (2007)¹⁰ afirma que a masculinidade esteve mais tempo invisibilizada que a própria feminilidade, isso porque, em vários campos, a universalidade do masculino nunca fora posta à prova, pois se estabeleceu como dada, certa. Pode-se associar essa ideia apresentada por Louro à de fábulas ou ficções fundacionais desenvolvidas por Butler (2019), visto serem fenômenos que tendem a “estabelecer e fazer circular sua denominação errônea de fatos naturais” (p. 13). Para as autoras, em especial, Butler, não há como recuperarmos a ontologia desses processos relacionados ao gênero, uma vez que não existe uma ordem compulsória entre sexo, gênero e sexualidade. A suposição de uma integridade ontológica dos seres é fruto do determinismo biológico que, após exacerbadas análises científicas, esquadrihava o corpo a fim de imprimir-lhes, discursivamente, funções e patologias. Tal vinculação de corpo, sexo, gênero e sexualidade à natureza, portanto objetos passíveis de análise científica aos moldes do século XIX, foram utilizadas como argumento para validar uma série de desigualdades e, conseqüentemente, fixadas normas de funcionamento e dominação, estabelecendo uma única possibilidade de se viver a masculinidade: assumir a

¹⁰ Em entrevista ao programa “Nós da Educação”, em 2008, produzido pela TV Paulo Freire, veiculado oficialmente no site da secretaria do estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em 24 de abril de 2021.

identidade do “varão”, sujeito viril, corajoso, protetor de sua família a que este núcleo (formado por mulheres e crianças) deve respeito e obediência.

A masculinidade, no sentido hegemônico que pode ser atribuído a este vocábulo, é fabricada dentro de um sistema social segundo o qual os homens estão no centro. Para Sepulveda & Sepulveda (2018), o regime patriarcal a que nos referimos pode ser definido como:

[...] uma autoridade atribuída institucionalmente do homem sobre a mulher e filhos na atmosfera familiar; está presente em toda a organização da sociedade. O patriarcado alicerça a estrutura da sociedade e ganha apoio institucional. Assim, os relacionamentos interpessoais são marcados pela dominação e violência. A cultura patriarcal desenvolveu um discurso no qual a mulher é inferior ao homem e por isso não pode ter os mesmos direitos dele, cabendo a este ocupar o espaço público e a aquela o espaço doméstico. Baseados nessa concepção, o patriarcalismo ao imputar a mulher o espaço doméstico, ao escondê-la da arena social, foi a invisibilizando a partir de uma produção constante e ativa de inexistência (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2018, p. 48).

Como seriam elaboradas, pela cultura hegemônica, as formas de se viver a masculinidade? Essa imagem do sujeito viril, destemido e, frequentemente, associada à violência?

Figura 2 – Mão na massa – imagem de Lampião



Imagem de Lampião, simbólico de masculinidade brasileira¹¹

Quem observa a foto acima, dificilmente consegue associá-la à imagem de Lampião, o Rei do Cangaço. Segundo Trevisan (1998), Virgulino Ferreira representava o estereótipo do verdadeiro cabra-macho brasileiro, pois era concebido como “aquele que não chora, cospe de lado e coça o saco antes de sair por aí dando porrada” (p. 22). A disseminação do modelo masculino foi elaborada pela sociedade patriarcal com intuito de manter sua dominação, que

¹¹ Fotografia disponível em: <<http://atelierpauladesigner.blogspot.com/2013/06/blog-post.html>>. Acesso em 24 de abril de 2021.

se arrasta por séculos. A despeito da crueldade do bando, ressaltamos uma outra perspectiva dessas masculinidades (até bem pouco tempo não houve interesse em se divulgar) construídas em aproximação com o feminino. Poucos são aqueles que concebem a imagem de Lampião, para além do cangaceiro violento. Virgulino, até os 13 anos, foi criado por sua avó, com quem aprendera vários afazeres domésticos, dentre eles a costura. “Estilista” de seu bando, utilizava como fonte de inspiração revistas de moda importadas para criar seus modelos.

Nesse aspecto, em que está implicada a inserção da complexidade às visões de masculinidade, Connell & Messerschmidt (2013) observam que nem mesmo a mais predominante das masculinidades é totalmente hegemônica, pois “podem ser construídas de forma que não correspondam verdadeiramente à vida de nenhum homem real. Mesmo assim esses modelos expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos” (2013, p. 253). Assim, de acordo com os estudos desenvolvidos por Connell & Messerschmidt (2013), as masculinidades configuram-se como práticas realizadas na ação social e, dessa forma, podem se distinguir de acordo com as relações de gênero em cenários sociais diferentes como: a aristocracia portuguesa do século XIX, o cangaço nordestino, a escola contemporânea.

À luz da compreensão de gênero como uma categoria construída historicamente e que também a constitui, ou seja, como um processo recíproco e em permanente movimento, refletimos sobre a “cambiante e conflituosa construção social das masculinidades” (CONNELL, 2016, p. 97). Para a socióloga, o poder colonial invisibilizou, assim como o fez às mulheres, a noção de diversidades dentro dos grupos masculinos. Para tanto, valeu-se da elaboração de um modelo hegemônico de masculinidade, que refletia os valores do patriarcado e das ciências, como um objetivo a ser alcançado por todos os homens. Corroboram para esse processo a universalização e, como efeito, a naturalização do masculino, impedindo, primeiro, que homens, de um modo geral, percebam-se como um grupo composto por diferentes sujeitos com diferentes expectativas e vivências, e; segundo, que alcancem a real necessidade de renegociar os significados impostos às suas masculinidades.

Connell & Messerschmidt (2013), assim como Louro (2018) e Butler (2019), afirmam que a essencialização da masculinidade e da feminilidade, além de endossar a normatividade do gênero, exclui as diferentes formas de constituição e compreensão dentro das próprias categorias. Dessa forma, a noção fixa do que é ser masculino e ser feminino deslegitima a pluralidade entre os gêneros e o seu caráter relacional. Esse é um dos motivos do estranhamento, no que se refere ao olhar do senso-comum, quando se depara com um corpo

masculino como docente da sala de Educação Infantil.

Nas palavras de Connell (2016):

Práticas sociais não acontecem sem corpos. Práticas sociais envolvem mão que fazem, olhos que observam, peles que sentem, cérebros que raciocinam e sofrem. O gênero é corporificado, e uma parte central dessa corporificação consiste em encontros sexuais, partos, criação de crianças. Mas corpos humanos não existem fora da sociedade (p. 17)

Concordamos com Connell (2016) ao analisarmos os gêneros como corporificações sociais que acontecem através de corpos que produzem e absorvem discursos e posições em diferentes espaços como as casas, as ruas, as escolas, as universidades, os templos religiosos, as prisões, as assembleias parlamentares, dentre inúmeros outros. Corpos, portanto, nascem, crescem e morrem em ambientes socialmente estruturados, por isso essa pesquisa tenciona buscar como homens docentes da Educação Infantil compreendem seus corpos imersos nesse contexto e suas práticas coletivas como possibilidades de ruptura com os padrões essencialistas de gênero.

Para Carvalho (2021), “falar em corporeidade é compreender o corpo como produto e produtor de cultura – e esta, por ser um campo de relação, é composta por tensões, contradições, rupturas, pressões do hegemônico” (CARVALHO, 2021, p. 272). E, em consonância com a autora, pretendemos trazer para esta investigação uma percepção aprendiz e dialógica da corporeidade como integrante de um processo em que tanto as linguagens quanto as diversas práticas corporais se desvinculam de uma “lógica domesticada” que secundarizam o corpo, esse complexo e potente constructo histórico-social capaz de viabilizar nossa existência e permanência neste mundo.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE NITERÓI (FME)

Há na memória um rio onde navegam
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas.

José Saramago

Neste capítulo, para compreendermos melhor a Educação Infantil na FME de Niterói, efetuamos uma breve trajetória sobre a construção das infâncias, tendo como foco o modo de concepção, ao longo dos tempos, da Educação Infantil no Brasil e o jogo de forças complexo em relação às questões de gênero no ocidente. Na primeira seção, examinamos o conceito de infância e a ideia que leva a sociedade a compreender que a criança possui um mundo próprio e que necessitaria de um período para se “preparar” para a vida dos adultos, a partir de teóricos importantes como Ariès (1973) e Guimarães (2017). Também percorremos o modo como a educação foi interpretada, até que se chegasse ao consenso da necessidade de inserção desta nos modelos de “creche-escola”. Na segunda seção, nos dedicamos a trazer as especificidades do Município de Niterói, *lócus* em que estão situadas as unidades escolares que geraram essa pesquisa, aguçando a necessidade de investigação sobre o paradigma de gênero na EI. Trazemos dados sobre o quantitativo de instituições, polos, alunos/as matriculados/as e docentes masculinos e femininos lotados nas UMEI e nas Escolas Municipais.

O complexo jogo de forças envolvendo gênero e Educação Infantil tem raízes na formação da cultura do ocidente. Empreendemos uma revisão bibliográfica sobre os estudos ligados a essa temática; dentre os achados dessa busca, localizamos um trabalho de pesquisa que produziu revisão sistemática sobre descritores na base da CAPES como “gênero” e “Educação Infantil”, delimitando a busca por trabalhos no nível de Mestrado produzidos entre 2011 e 2017, ano de conclusão da pesquisa das autoras. Conforme a análise:

(...) os estudos de gênero na educação infantil se iniciam no final da década de 1980 início dos anos 1990 e, desde então têm se ampliado gradativamente – ainda são poucas as pesquisas envolvendo a temática. Analisando os trabalhos mais atuais percebe-se uma predominância em temáticas envolvendo brincadeiras, o lúdico, as relações entre meninos e meninas, os tratamentos existentes em sala de aula que se diferem devido ao sexo biológico, a formação de professoras na educação infantil

para as questões de gênero e a atuação destas em relação a temática gênero e a sexualidade (MILHOMEM, LIMA e SOUZA, 2017, p. 39)

Na história da educação escolar brasileira, verificamos o quanto o contexto de fundação da Educação Infantil está associado à figura da mulher. Dirigida às crianças muito pequenas, com creches inauguradas durante o período da industrialização, esse tipo de escola, a princípio com caráter assistencialista, tinha a finalidade de favorecer a atividade laboral feminina:

(...) creches eram improvisadas e apresentavam precárias condições, não havendo nenhum tipo de embasamento pedagógico, fundamentada em uma concepção assistencialista, higiênica e sanitária e, ainda, sem nenhum amparo por lei ao atendimento dessas crianças de 0 a 6 anos. Esse ambiente então passa a ter características femininas, devido às questões culturais, pois só as mulheres tinham essa capacidade maternal de cuidar de crianças tão novas e já aos homens destinavam-se os trabalhos braçais, tidos como provedores do lar (DA SILVA, 2014, p. 11)

O contexto de fundação desse segmento escolar colaborou para sedimentar a tradição de se considerar mulheres as figuras “ideais” para a tarefa. O “cuidar” estaria atrelado a uma característica “inata” ao gênero feminino (GONÇALVES, FARIAS e REIS, 2016). A inserção das mulheres como professoras no mercado de trabalho passou a ser vista como uma extensão da maternidade, cujo efeito foi a construção de um espaço educacional do feminino. Nesse sentido, na Educação Infantil, o gênero feminino estaria identificado como “a concepção de que a mulher é a melhor educadora para crianças pequenas (...) assimilada e adotada pela sociedade” (p. 994). As representações sociais sobre o homem, por sua vez, “contribuíram para o afastamento dos homens do magistério e para o aumento da participação feminina no ambiente escolar” (p. 994).

As investigações que se deram nesse campo são importantes, visto que traçaram um caminho de contribuição genuína para a compreensão sobre gênero e educação.

É precisamente entre as décadas de 1980 e 1990 que no Brasil surgem as primeiras pesquisas envolvendo a pequena infância e as relações de gênero. Segundo Faria (2006) surgem também a pedagogia e a sociologia da infância que passam a perceber a criança enquanto sujeito que vive seu tempo presente e, não somente como um sujeito que está em fase preparatória para tornar-se adulto. Logo, as pesquisas de Fúlvia Rosemberg (1980), Maria Aparecida Gobbi (1999), Deborah Thomé Sayão (2002) e Ana Lucia Goulart Faria (2006) foram produções que articularam a temática gênero e educação infantil no Brasil (MILHOMEM *et al*, 2017, p. 37)

Há uma visão cuidadosamente construída como natural do que é ser homem e mulher, ambos inseridos em grupos sociais nos quais, de certo modo, impera a cultura fortemente marcada por valores modernos do ocidente. Os debates e as pesquisas em torno da noção de gênero buscam desvelar esse constructo social, inclusive nas instituições escolares:

Desnaturalizar aquilo que é naturalizado cotidianamente na educação infantil como a produção de discursos e a construção de uma cultura em que as crianças são ensinadas a conceber homens e mulheres como diferentes. Muitas das vezes esta diferenciação é utilizada para inferiorizar a mulher, impedindo-a de se expressarem livremente, de conseguirem melhores trabalhos e reconhecimento para além do espaço doméstico (MILHOMEM *et al*, 2017, p. 37)

Compreendemos que um estudo sobre as masculinidades no meio da Educação Infantil somente será capaz de contribuir para essa desnaturalização se não ignorar os estudos ligados a gênero e ao jogo de forças que se estabeleceu até o momento na cena escolar. No Brasil, somente em 1827, com a criação da lei de 15 de outubro que unificava o ensino em toda a extensão do Império, foi possibilitada a instrução escolar às mulheres da classe burguesa, entretanto havia diferenças entre as disciplinas para meninos e meninas. Essas deveriam aprender matérias direcionadas às “funções maternas” e disciplinarização do comportamento para se ter bom casamento. Outra ressalva é que a instituição para a educação de meninas deveria atender também a um requisito: as aulas deveriam ser lecionadas somente por “senhoras honestas e prudentes” (ARANHA, 2006, p. 391), fato que restringiu o número de escolas que oferecessem essa modalidade, tanto nas cidades quanto nas vilas mais populosas do Império, tendo em vista o número mínimo de mulheres que atendiam ao requisito.

Stamatto (2002) afirma que cabia às províncias a contratação de professores para atuar nesses espaços. Caso não houvesse nenhuma aprovação, o que realmente aconteceu no evento da escolarização feminina à época do império, contratava-se os professores que não foram aprovados no processo, porém com salários reduzidos. Assim, as primeiras mulheres foram contratadas, mesmo sem a aprovação no processo seletivo, porém com proventos menores que os professores homens na mesma condição.

O aumento das mulheres no magistério brasileiro foi gradativo e se deu, de acordo com Vianna (2013), através das escolas de improviso (sem vinculação com o Estado) e a ampliação do número de escolas seriadas após a República. Stamatto (2002) complementa que o ingresso de mulheres no magistério também se deu com a implementação de escolas mistas, ainda em fins do século XIX, cujos espaços, mistos apenas em teoria, ofereciam a meninos e meninas aulas em prédios, salas, dias e horários distintos.

No final do século XIX até as primeiras décadas do século XX ocorreram transformações que mudaram o rumo da sociedade, no âmbito social e econômico. No Brasil, as transições iniciaram com o estabelecimento do regime Republicano e no restante do mundo duas grandes guerras mundiais reverberaram profundamente os rumos políticos, econômicos e sociais da sociedade.

Nesse contexto, o movimento feminista se estendeu a diversos países, inclusive no Brasil, propagando princípios de igualdade de direitos. Assim sendo, ideias sobre a educação feminina e seu papel na sociedade florescem atingindo inclusive aquelas que tinham suas relações limitadas ao espaço privado (ALMEIDA, 1998). O magistério, assim, apesar de expressar uma divisão sexual do trabalho (VIANNA, 2013), foi uma conquista de mulheres sobre os homens, no âmbito profissional. A Escola Normal era a possibilidade de dar continuidade a seus estudos (em geral, as mulheres somente ficavam na escola até o primário) e romper, paulatinamente, com as estruturas consolidadas do patriarcado.

2.1 A construção das infâncias e da Educação Infantil

Ao refletirmos sobre a infância não podemos negligenciar as especificidades, características e circunstâncias históricas, sociais e culturais que englobam os indivíduos nessa fase da vida. De acordo com Guimarães (2017), o fenômeno da infância não pode ser interpretado de forma universal, uma vez que esse está intimamente relacionado ao contexto vivenciado pelas crianças de diferentes épocas e grupos socioculturais. Seguindo essa concepção, podemos inferir que a história da criança no Brasil reporta-se à própria história do país, documentada oficialmente a partir de 1500, justamente quando na sociedade europeia está se formando uma ideia de infância, que a separa do mundo dos adultos e funda o sentimento moderno sobre o tema.

Ariès (1973), no campo da Antropologia, desenvolve uma historiografia que mostra a infância como uma “invenção”. Conforme seus estudos, ao longo de transformações sociais é que se “descobre a infância”. O pesquisador descreve a trajetória do “sentimento da infância” na cena europeia e como foi gestada a ideia de que a criança necessitaria de um período de quarentena que é justamente associado à vida na escola, antes de ser considerada apta à vida adulta. O lugar da infância no mundo é construído gradativamente, ao longo dos séculos, mas se marca a partir do século XIV, quando há o “florescimento de histórias de crianças nas

lendas” (ARIÈS, 1983, p. 55) e continua a evoluir em direção à concepção moderna, nos séculos XV e XVI. Nas “cenar de gênero e as pinturas anedóticas” (p. 55), a criança se tornou uma das personagens mais frequentes:

(...) a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas ressaltada no colo da mãe ou segura pela mão; brincando (...) ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar cenar de gênero até o século XIX (ARIÈS, 1973, p. 55)

Antes do século XIV, a criança para as famílias era um ser insignificante, assemelhado a um animal doméstico e que morria com frequência pela ausência de conhecimento sobre como cuidar e, pela proliferação de moléstias. Por vezes era enterrada no quintal das casas. Duvidava-se inclusive de que a criança tivesse alma (ARIÈS, 1973).

Nesse sentido, abordando como o fenômeno se dá no Brasil, identificamos que a educação de crianças nem sempre teve o caráter plural como hoje concebemos. Tal construção é perpassada por inúmeros encontros, adversidades, subjetividades que se entrelaçaram, até formarem a imagem contemporânea da criança como sujeito de direitos.

Em relação ao que hoje chamamos Brasil, a colonização pelos portugueses deixou profundas marcas. Do ponto de vista da educação das crianças, de acordo com os estudos de Chambouleyron (2021), os jesuítas não foram o único grupo de religiosos a se responsabilizar pela educação e conversão dos índios. Há registros da ordem dos “Frades Menores” ou Ordem de São Francisco como também responsáveis pela conversão do “gentio”, à época do Brasil-Colônia. No entanto, a ordem jesuíta foi a de maior relevância no processo educativo, durante o período colonial, tanto de meninos como de meninas nativos, bem como de crianças brancas. Sua permanência nas “terras de além-mar” se estendeu por duzentos e dez anos, de forma contínua, como o principal grupo de professores desses pequenos. Ainda de acordo com Mesquida (2013), o que hoje chamaríamos de currículo jesuíta estava explícito em “uma formação nitidamente parisiense, humanista, escolástica, focada na ordem e na disciplina e, em especial, nas Constituições da Companhia e nos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola” (239). A influência desse grupo na educação ainda pode ser encontrada na teoria e prática pedagógica que se faz presente nas salas de aula da atualidade.

Um dos objetivos principais da missão jesuíta era difundir a fé católica, uma forma de se contrapor à Reforma Protestante, movimento em ascensão pelos continentes. Então, um dos meios para manter o poder era conseguir mais adeptos da religião, ainda que fossem nativos, tendo em vista a compreensão equivocada de grande parte dos europeus sobre os povos

indígenas. Tal concepção já aparece na Carta de Pero Vaz de Caminha¹², em 1500, ao governante de Portugal, Rei D. Manoel: “Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências” (p. 11-12). Com o convívio nem sempre ameno, a inocência foi sendo traduzida como resistência, tanto que passaram os religiosos a utilizar as crianças, esses sim inocentes e mais abertos às novas assimilações como intérpretes entre os integrantes mais velhos das tribos e os próprios jesuítas, tendo em vista que um dos desafios encontrados pelos catequistas, além da cultura, encontrava-se na barreira linguística (ALTMAN, 2021).

Os ensinamentos cristãos passados nas aulas de catequese se davam através de uma metodologia que incorporava diferentes recursos pedagógicos como: formação de corais musicais e encenações da vida dos santos católicos. Como exemplo dessa metodologia, encontramos as obras do Apóstolo do teatro brasileiro, perífrase atribuída ao Padre José de Anchieta (1534 – 1597), nas quais se evidenciam o processo de aculturação da civilização indígena no Brasil. Dialogando com o contexto da história niteroiense, deparamo-nos com o *Auto de São Lourenço*, de 1583. A encenação da peça se deu em 10 de agosto do mesmo ano, no terreiro da Capela de São Lourenço, quando o missionário visitou a recém-criada Vila de São Lourenço dos Índios.

O *Auto de São Lourenço* apresenta elementos de hibridismo tanto linguísticos quanto culturais, uma vez que sua escrita original e, possivelmente, sua encenação, se deram em três idiomas: o português, o tupi e o espanhol; e por utilizar temas presentes nos aldeamentos da América Portuguesa, do século XVI, fato que, para Saviani (2008), constitui uma pedagogia *sui generis*, própria, a qual o autor denomina como “pedagogia brasílica” (p. 39).

A estrutura do auto está disposta em cinco atos, sendo o ato II o de maior destaque, pois em seu desenvolvimento ocorre a luta moral entre o bem e o mal. Assim, o drama (como outras peças de Anchieta), segundo Kalewska (2007), apresenta as tribos indígenas, na perspectiva do autor jesuíta, atingidas por pecados do tipo: beberagem, canibalismo, nudismo, nomadismo, temperamento guerreiro endêmico e religiosidade baseada em animismo, todas incompatíveis com a ideia de um Deus espiritual cristão. O embate entre bem e mal se

¹² Trecho da carta-documento histórico de Pero Vaz de Caminha, escrita entre 1490 e 1500, acessado a partir do sítio <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>, referenciado no item 10 deste projeto. Acesso em 28 de julho de 2021.

personifica no drama através das figuras de Guaixará, Aimbirê e Saraiva¹³ ou Sapo Achatado (Cururupeba), demônios que buscam atrair os índios de “bom coração” e assim destruir a aldeia.

Guaixará

Sou Guaixará embriagado
sou boicininga, jaguar,
antropófago, agressor,
andira-guaçu alado,
sou demônio matador. (ANCHIETA¹⁴, 1583)

Nesse contexto, o bem é representado por São Lourenço, benfeitor espiritual das terras dadas a Araribóia, que defende a aldeia indígena até a morte, São Sebastião, responsável por aprisionar os demônios, e o Anjo, ajudante de ambos os santos na batalha contra os “índios demônios”.

SÃO LOURENÇO

Se com ódio procurais
tanto assim prejudicá-los,
não vou eu abandoná-los.
E a Deus erguerei meus ais
para no transe ampará-los.
Tanto confiaram em mim
construindo esta capela,
plantando o bem sobre ela.
Não os deixarei assim
sucumbir sem mais aquela. (ANCHIETA¹⁵, 1583)

Há outras personagens secundárias no Auto, os imperadores romanos Valeriano e Décio, como menção à origem histórica e bélica dos povos ibéricos e a Velha Índia, sinônimo de arrependimento dos pecados cometidos contra Deus. É relevante para o estudo de gênero destacar que as mulheres não participavam das encenações, àquela época. Supõe-se, portanto, que a personagem da Velha Índia, no Auto de São Lourenço, teria sido interpretada por um homem caracterizado (MAGALDI, 2001).

O ensino do canto e os instrumentos musicais atraíam as crianças e, para Chambouleyron (2021), representavam um meio de aprender a doutrina e os bons costumes cristãos. Dessa forma, cantigas são utilizadas como recurso didático de memorização, assim

¹³ Nomes reais de chefes tamoios, aliados dos franceses, que foram derrotados e mortos pelos exércitos de Estácio de Sá e Mem de Sá, defensores da coroa portuguesa, e de seu aliado Araribóia, durante a guerra pelo território do atual Rio de Janeiro, entre 1565 e 1567 (KALEWSKA, 2007).

¹⁴ Trecho do Auto obtido através de consulta em sítio. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000145.pdf>> Acesso em: 5 de junho de 2021.

¹⁵ Ibidem.

como de cunho moralizante, na metodologia jesuíta, também se encontram presentes no Auto.

Cantemos todos, cantemos!
Que foi derrotado o mal!
Esta história celebremos,
nosso reino inauguremos nessa alegria campal!

(Os santos levam presos os diabos os quais, na última repetição da cantiga choram.)

CANTIGA

Alegrem-se os nossos filhos
por Deus os ter libertado.
Guaixará seja queimado,
Aimbirê vá para o exílio,
Saravaia condenado! (ANCHIETA¹⁶, 1583)

De acordo com os estudos de Bosi (2005), os recursos cênicos eram essenciais para implantação do medo: “A alegoria exerce um poder singular de persuasão, não raro terrível pela simplicidade de suas imagens e pela uniformidade de sua leitura coletiva. Daí o seu uso como ferramenta de aculturação” (p. 81).

Após o sermão proferido pelos anjos Temor de Deus e Amor de Deus, que apresentam uma reflexão sobre os temores da vida humana fora da cultura católica, há a procissão e o enterro de São Lourenço, mártir dessa história. No fim do último ato, acontece uma dança indígena realizada por doze meninos índios, devidamente paramentados, cantando louvações a São Lourenço. A presença das crianças nessa cena derradeira alude à interseção possível entre duas culturas diferentes: a portuguesa e a tupi. No entanto, essa última tem seus elementos ressignificados a partir de novas enunciações dadas pelas gerações mais jovens deste mundo em formação.

Em paralelo, o conceito de infância estava sendo criado na Europa, fruto, segundo Ariés (1973) e Chambouleyron (2021), das transformações sociais nas quais Igreja e Estado exerceram papel preponderante. O surgimento de novas formas de afetividade e a consolidação do sentimento da infância, à época, fizeram com que ordens religiosas, como a Companhia de Jesus, valorizassem os miúdos, ainda que os vissem como tábulas rasas, apropriadas para ser impressas marcas religiosas como fé e virtudes católicas. Tais elementos foram considerados essenciais ao surgimento de uma “nova cristandade”, processo esse concomitante com a conquista e a consolidação da América Portuguesa.

Ao analisarmos a educação dos pequenos e a miscigenação de nossa cultura, desde os

¹⁶ Trecho do Auto obtido através de consulta em sítio. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000145.pdf>> Acesso em: 5 de junho de 2021..

tempos mais remotos em nossa sociedade, temos que destacar também a chegada, à colônia, de crianças portuguesas (meninos órfãos de Lisboa ou filhos de portugueses que habitavam a colônia), assim como a vinda de crianças negras, trazidas como escravas de várias regiões do continente africano, a partir do século XVI. As trocas de tradições e brincadeiras edificaram novos hábitos para o corpo social em formação no Brasil (ALTMAN, 2021). Nesse contexto, ainda segundo a autora, curumins indígenas e moleques negros passaram a receber ordens do sinhozinho branco, que, não raro, seguindo o padrão normativo dos adultos colonizadores, reduziam as demais crianças das diferentes etnias à condição animalésca. Em se tratando das crianças negras, bebês ou de pouca idade, era comum vê-las zanzarem pelos aposentos das senhoras brancas. Segundo Del Priore (2021), há documentos pictóricos, como gravuras de Jean-Baptiste Debret, que representam o tratamento dado a essas crianças.

Figura 3 – Um jantar brasileiro (Jean B. Debret)



A imagem acima é bastante conhecida. Todavia, a leitura que fazemos dela, em relação à educação, nem tanto. O artista que a retrata residiu durante quinze anos (1816 a 1831) em terras brasileiras, e documentou cenas cotidianas do Brasil colonial, dentre elas a descrição detalhada de traços do cotidiano dos escravizados entre as famílias escravocratas. Acima, mostramos, em aquarela, a tela “Um jantar brasileiro” (1827)¹⁷, em que observamos uma criança negra recebendo comida, ao pé da mesa, da mão de sua senhora, tratamento idêntico

¹⁷ Imagem disponível em: <<https://ensinarhistoria.com.br/debret-e-os-habitos-alimentares-na-corte-brasileira>> Acesso em 7 de julho de 2021.

ao destinado a muitos animais domésticos, conforme, inclusive, na cultura europeia, séculos antes, era desferido a crianças antes que fosse forjado o conceito de infância.

Ainda de acordo com Del Priore (2021), a forma de tratar as crianças pequenas, principalmente as recém-nascidas, nos tempos do Brasil-Colônia e Império, se devia ao fato de haver um elevado índice de mortandade infantil entre os séculos XVI e XIX. O que muitos viam, à época, como possessões demoníacas, quebrantos, feitiçarias ou até mesmo indícios de santidade eram, na verdade, consequências de hábitos e ambientes insalubres aos quais eram expostas as crianças até o fim da primeira infância. Relatos de médicos higienistas sobre a mortalidade infantil, no século XIX, apontam como causa:

(...) o abuso de comidas fortes, o vestuário inapropriado, o aleitamento mercenário com amas de leite atingidas por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a ‘umidade das casas’, o mau tratamento do cordão umbilical, entre outras que estão presentes até hoje (DEL PRIORE, 2021, p. 92)

Aqueles que sobreviviam aos primeiros anos eram cercados, por suas mães e amassecas, de cuidados e mimos. Devido aos gracejos próprios da idade, a imagem da criança, principalmente branca e pertencente às famílias de posses, passou a ser sinônimo de inocência e encanto, perdendo, gradativamente, nessa fase da vida, o estereótipo de miniadulto. Freire (1933) conta-nos sobre o desvelo com que as amas negras tratavam tais crianças e de que modo esses sinais de afeto e atenção formaram o imaginário infantil brasileiro, através das histórias e cantigas de ninar, adaptadas da língua do colonizador para a linguagem afetuosa das negras:

A linguagem infantil também aqui se amoleceu ao contato da criança com ama negra. Algumas palavras duras e acres quando pronunciadas pelos portugueses, se amaciaram no Brasil por influência da boca africana. (...) O ‘dói’ dos grandes tornou-se o ‘dodói’ dos meninos. A ama negra fez muitas vezes com as palavras o mesmo que com a comida: machucou-as, tirou-lhes as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para a boca do menino branco as sílabas moles (FREIRE, 1933, p. 352).

Consoante estudos de Del Priore, tamanhos eram os mimos endereçados às crianças, que alguns moralistas da época os consideravam de extremo exagero, capazes, inclusive, de amolecer o corpo e o caráter do futuro adulto, fase que seria vivida na segunda infância. Para tanto, recomendavam o castigo físico, já introduzido pelos jesuítas, desde o século XVI, como prova de amor apropriada para corrigir os vícios e pecados, sem embargo de terem sido cometidos pelos pequenos.

Ainda no período colonial, surgem algumas instituições, como a Santa Casa da Misericórdia, de amparo às crianças, em geral, brancas e mestiças, que eram deixadas na “roda dos expostos”. Nesse aparelho giratório, segundo Filipim, Rossi e Rodrigues (2017), depositavam-se os bebês, frutos de relações indesejadas ou não autorizadas, sobretudo, de mães solteiras, as quais se deveria encobrir a identidade para não enlamear o bom nome da família. A Santa Casa e os asilos similares davam abrigo também aos filhos de uniões ilegítimas, com o intuito de salvaguardá-los ou, ainda, à prole das escravas que eram alugadas pelos seus senhores como mães de leite. No século XVII, essas instituições que promoviam o acolhimento às crianças assumiam uma parceria informal com a Corte e, a partir do século XVIII, devido ao aumento de menores abandonados, oficializou-se um tratado de cooperação entre a Corte e as Irmandades, como forma de proteção às crianças desamparadas.

Conforme narram Kuhlmann Junior e Rocha (2006), nas Santas Casas da Misericórdia, os recém-nascidos ficavam sob os cuidados das amas de leite, responsáveis não só pela alimentação, mas também por cuidados relativos à higiene. Para tanto, recebiam um pequeno soldo que ajudava no sustento de suas próprias famílias, tendo em vista sua origem pobre. Os estudiosos afirmam que, entre o fim do século XIX e início do século XX, persistiam os altos índices de mortalidade infantil, contudo, essas elevadas taxas não eram atribuídas à qualidade do leite, mas sim às condições degradantes de moradia e higiene das amas.

Nesse contexto brasileiro, conforme salienta Del Priore (2021), dicotômico e desigual que distingue indivíduos livres e escravos, pobres e ricos, citadinos e rurais, abandonados e com família, surgem as primeiras preocupações com a educação formal na infância, a qual deveria dar continuidade ao trabalho iniciado pela mãe ou figuras maternas, nos primeiros anos de vida. Para Kramer (2003), o período que compreende a “descoberta do Brasil” até o ano de 1874 pouco se fez pela infância, seja pelo ponto de vista de ações empreendidas de caráter jurídico ou de caráter assistencialista. Apenas no supracitado ano, foi aprovada a obrigatoriedade do ensino primário estabelecida pela Lei n. 9 de 22 de março de 1874, na província de São Paulo.

Assim, desponta escola para a primeira infância, cujo objetivo era o aprendizado da leitura, da escrita e de operações elementares matemáticas. Kuhlmann Junior (2011) afirma que as primeiras instituições de Educação Infantil foram criadas ainda no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX, contudo elas encontraram meios favoráveis para se estabelecerem na segunda metade do século XIX, acompanhando, conseqüentemente, o processo de crescimento do ensino elementar. Todavia, o ingresso nas escolas não era direito

de todos. Nesse período, frequentavam as escolas apenas crianças oriundas de famílias abastadas. Já as que se encontravam em condições menos favoráveis, a partir de sete ou oito anos, eram encaminhadas para o aprendizado de um ofício. O trabalho infantil não constituía uma novidade para as crianças em situação de vulnerabilidade desde aquela época. Os “moleques” escravos desde os sete anos carregavam os pertences de seus senhores. Dentre as famílias mais pobres, os pais viam, por necessidade, suas crianças como mais um meio de aumentar a renda familiar. Desse modo, o trabalho infantil era aceito como regra no Brasil.

Passam a caminho da cidade.
— Eh, carvoero!
E vão tocando os animais com um relho enorme.

Os burros são magrinhos e velhos.
Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.
A aniagem é toda remendada.
Os carvões caem.

(Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe, dobrando-se com um gemido.)

— Eh, carvoero!

Só mesmo estas crianças raquíticas
Vão bem com estes burrinhos descadeirados.
A madrugada ingênua parece feita para eles . . .
Pequenina, ingênua miséria!
Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!
—Eh, carvoero!

Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoado,
Encarapitados nas alimárias,
Apostando corrida,
Dançando, bamboleando nas cangalhas como espantalhos desamparados.
(BANDEIRA, 1996, p. 192)

O poema de Manoel Bandeira, datado de 1921, apresenta um contexto recorrente, desde os tempos da Colônia, atravessando o Império e adentrando a República, de pobreza, escassez, trabalho escravo e infantil através da representação de crianças marginalizadas perante a sociedade, atividade essa, lamentavelmente, costumeira até os dias atuais. Ainda assim, dentro de sua inquestionável miséria, o trabalho duro cede espaço à espontaneidade dos corpos infantis através da brincadeira, do jogo, do canto e da dança.

De modo geral, de acordo com os estudos de Guimarães (2017), o destino das crianças pobres, fossem essas negras, brancas, livres ou escravas, estava fadado a se transformarem em elementos úteis à economia urbana ou produtivos na lavoura, enquanto os filhos da elite, caso não frequentassem a escola, recebiam ensinamentos, em domicílio, aplicados por professores particulares. Observa-se, então, uma distinção, desde aquela época, na educação desses corpos

infantis.

Retomando a questão sobre o abandono infantil, segundo Guimarães (2017), o sentimento de maternidade só era exaltado em contextos economicamente mais favorecidos. Às mulheres das classes pobres concerniam, quase que exclusivamente, “o mundo do trabalho e a incerteza sobre seus filhos” (p. 88), onde e com quem deixá-los, “fossem elas escravas ou não” (p.88). Com isso, muitas acabavam por abandonar sua prole em asilos e casas para menores expostos. Movimentos como o Abolicionismo e o Higienismo, mesmo que por motivos diferentes, passaram a condenar a prática das rodas, pois compreendiam ser um costume que mais acentuava o número de menores em casas de expostos ou nas ruas e, conseqüentemente, agravava as taxas de mortalidade infantil e o abismo socioeconômico.

Em relação à educação em instituições privadas, em 1875, o médico José Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira fundaram o primeiro jardim de infância privado, no Rio de Janeiro, destinado exclusivamente, aos meninos filhos da elite (GUIMARÃES, 2017). Seguindo os passos do casal, outras escolas, como a Escola Americana, inaugurada em São Paulo, em 1877, foram fundadas também atendendo aos indivíduos pertencentes à aristocracia brasileira. Conforme Kuhlmann Junior (2000), os jardins de infância atendiam aos objetivos conservadores da época que exaltavam a cultura europeia, em especial a francesa. Nesses locais, os filhos da elite aprenderiam, desde bem pequenos, a valorizar os padrões culturais puristas e, conseqüentemente, se libertariam das aterrorizadoras práticas sociais que buscavam a compreensão e a união entre os diferentes grupos (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

Com o advento da República, em 1889, o quantitativo de instituições de Educação Infantil começa a se ampliar. De acordo com Kuhlmann Junior (2011), a primeira creche brasileira surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1899, no Rio de Janeiro, contudo, nas palavras do estudioso, existe uma distinção entre ambas as nomenclaturas: “jardins de infância” e “creches”:

O jardim de infância, criado por Fröebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às salles dástle francesas – seriam assistenciais e não educariam. (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p. 73)

Desde essa época, percebe-se a existência partida entre os jardins de infância, inicialmente, para educar as crianças, filhos de parcela mais abastada da sociedade, enquanto, ao lado das fábricas, nasciam as creches com o intuito de cuidar da prole das mães operárias.

Tal bipartição persistiu por muito tempo nesse segmento, até que fosse compreendido, hodiernamente, como o conjunto da Educação Infantil.

O surgimento das grandes cidades e o processo de industrialização, ainda que tardio no Brasil, robusteceram a classe trabalhadora feminina. As mulheres passaram a ocupar mais um espaço para além do doméstico e, respectivamente, das tarefas remuneradas relacionadas a esse contexto como a culinária, o trato de roupas e a costura. Essas cidadãs viram na implantação das fábricas mais um meio para melhorar a renda familiar. No entanto, de acordo com os estudos de Menarhini & Gomes (2020), o trabalho feminino ocasionou uma nova problemática: a ocupação das ruas pelas crianças mais pobres. Sem quem lhes tomasse conta, muitos meninos viam no ambiente das ruas uma forma de ganho, incluindo a prática de pequenos delitos. Diante da situação, a elite social passou a defender a criação de instituições que cuidassem dessas crianças, mas não porque estivessem preocupadas com a segurança dos pequenos e suas necessidades. Tal defesa constituía uma forma de proteção das castas mais nobres e financeiramente privilegiadas, contra o mal que tomava conta das ruas, nos grandes centros urbanos.

Simultaneamente ao aparecimento das creches, vimos surgir, também em 1899, na capital da República, segundo Lopes, Mendes & Faria (2006), o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, administrados pelos médicos Carlos Arthur Moncorvo e Carlos Arthur Moncorvo Filho, pelos apontamentos das autoras, tal organização pautava, dentro do discurso cientificamente construído, as medidas necessárias aos cuidados com as crianças. Até que, em 1919, Moncorvo Filho inaugura o Departamento da Criança no Brasil, por meio do qual difundiu a ideia de que a pobreza era mazela social que poderia ser curada com o amparo, o controle e a disciplinarização dos corpos.

Assim, no Brasil, as creches, criadas no final do século XIX, substituíram a política de omissão e abandono e o processo de expansão dessas, já no início do século XX, imprimiu-lhes um novo viés, tão preconceituoso e afirmativo das desigualdades sociais quanto o anterior: a formação de entidades de atendimento à infância pobre, como forma de brechar o agravamento do problema social já existente como a delinquência infanto-juvenil, tratada, a princípio, em conformidade com o Código Penal de 1890 e, posteriormente, com código brasileiro para assistência e proteção à Infância e Adolescência, o Código de Menores de 1927 (GUIMARÃES, 2017).

Na década de 20, mais especificamente em 1923, segundo Lopes, Mendes & Faria (2006), em decorrência da inserção do trabalho feminino no ambiente fabril, fora instituído o direito à amamentação e; nove anos mais tarde, em 1932, o governo de Getúlio Vargas

regulamentou o trabalho feminino por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a qual estipulava como obrigação dos estabelecimentos com mais de 30 mulheres empregadas, a manutenção de creches para seus filhos e filhas na primeira infância.

Na década de 30, ainda em consonância com Lopes, Mendes & Faria (2006), os espaços e tratamentos, em muitas creches, passaram a ser divididos de acordo com a faixa etária infantil: os berçários atendiam as crianças de 0 a 2 anos de idade, o maternal de 2 a 4 anos e o jardim-de-infância de 4 a 5 anos. Mesmo que de forma precária, percebe-se que a sociedade passa a ver as diferenças existentes dentro do período de vida designado como “infância”.

Além das creches e dos jardins de infância, outro formato de instituição bastante interessante, surgido a partir das ideias dos escolanovistas, foi o parque infantil, também da década de 30. A experiência iniciou-se no município de São Paulo, vinculada ao Departamento de Cultura, cujo diretor era Mário de Andrade, o qual permaneceu na direção do departamento de 1935 até 1938, segundo as informações de Kuhlmann Junior (2000). De acordo com as informações dadas pelo estudioso, o parque infantil tinha como proposta receber no mesmo espaço as crianças de 3 a 6 anos e de 7 a 12, em complementação ao horário escolar. Já na década de 1940, expande-se a outras localidades do país, como interior do estado de São Paulo, Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul. Além dos cuidados com a higiene e a alimentação, constavam como as atividades rotineiras desses espaços a ginástica, a roda cantada, as músicas folclóricas, os contadores de histórias, dentre outras. Niterói chegou a vivenciar a experiência do parque infantil.

Tereza Campos¹⁸, ex-professora da rede municipal de educação de Niterói, relata:

Niterói tinha um parque – Parque Infantil Marechal Rondon. Ficava ali na General Castrioto (Barreto), onde hoje funciona o CIEP e já funcionou também o Colégio Pedro II. Meu irmão estudou nesse Parque. Tinha uniforme e tudo.

Destinados às crianças de três a doze anos, oriundas principalmente de famílias operárias, os parques infantis, segundo Kuhlmann Jr. (2000), eram espaços nos quais os pequenos indivíduos entravam em contato com um ambiente diversificado por elementos folclóricos, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis. O foco

¹⁸ A professora Tereza Campos foi entrevistada por nós e seu relato é utilizado aqui como fonte secundária de pesquisa, conforme descrito na metodologia. O nome e sobrenome são pseudônimos a fim de preservar a integridade da fonte.

naquele tempo era, portanto, desenvolver o educando na direção de uma elaboração mais sólida do que é ser brasileiro e brasileira.

Em 1940, com a fundação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), apresenta-se à sociedade um plano de constituição única para a assistência à infância brasileira: as chamadas “Casas da Criança”, espaços que abrigariam, ao mesmo tempo, o berçário, o maternal, o jardim e a pré-escola, a partir de 1942. Algumas cidades, como Niterói, mantiveram essas instituições por muito tempo, como é o caso das unidades que se localizavam em Santa Bárbara, Itaipu e Ingá, as quais tiveram seus nomes alterados entre o final do século XX e início do século XXI, momento em que são incorporadas à gestão municipal. Tais espaços de atendimento, em Niterói, em sua totalidade, eram vinculados à Secretaria de Educação do Estado (MARTINS, 2019). Ao serem municipalizadas, passaram a ser chamadas, respectivamente, de UMEI Hermógenes Reis, UMEI Odete Rosa da Motta e UMEI Denise Mendes Cardia.

Muitos embates, ainda hoje presentes em nossa época, acontecem tanto no âmbito nacional quanto internacional, acerca da infância. A promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1959, é decorrente de tais discussões. O documento marca a afirmação da criança, pela primeira vez, como sujeito de direitos à educação, à saúde, ao lazer, à profissionalização, à segurança social. Direitos esses que devem ser mantidos e assegurados pelo Estado e pela sociedade civil.

Uma vez proclamada a Declaração Universal dos Direitos da Criança, o Congresso brasileiro consegue aprovar, em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024, resultado de inúmeros debates e disputas políticas ocorridas ao longo de quase duas décadas. Institui-se, então, uma ampla reforma na educação brasileira. Dentre as mudanças, essa lei definiu que a criança, de 0 a 6 anos de idade, poderia receber educação em escolas maternas e nos jardins de infância, além de ratificar a necessidade de creches para as mães trabalhadoras, a quais deveriam ser mantidas pelas empresas, exclusivamente ou em parceria com órgãos públicos:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961)¹⁹

¹⁹ Preservamos, na transcrição, a ortografia original do documento utilizado como fonte secundária.

Por essa legislação, as crianças passaram a ter a possibilidade, mas não o direito assegurado, até então, de receber educação em instituições escolares. Na mesma década, o Brasil, que passava por períodos de instabilidades, fruto de disputas políticas e econômicas, sofreu um golpe de estado, e foi instituído o regime ditatorial civil-militar no país. Conseqüentemente, o processo de implantação da nova proposta educacional amargou impossibilidades e retrocessos no atendimento institucional às crianças pequenas, assim como os demais setores sociais brasileiros (MENARBINI & GOMES, 2020).

A década seguinte assistiu à fixação da lei de nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Além de mudanças de nomenclaturas e perspectivas de ensino, à época, explicitamente bancárias, a reforma educacional de 1971 consumou uma tragédia na Educação Infantil, pois esvaziou o Estado, praticamente, de qualquer obrigação escolar na faixa etária de 0 a 6 anos, conforme nos narram Lopes, Mendes & Faria (2006). Utilizando o verbo “velar”, que pode ser tanto sinônimo de “propiciar” quanto de “encobrir”, o texto dessa lei decretava ser essa a única obrigação dos sistemas de ensino para com os pequenos: “Os sistemas de ensino velarão receber conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971. Grifos nossos).

Nessas circunstâncias dúbias, emerge o “Projeto Casulo”, que oferecia atendimento quanto aos cuidados com a higiene, a nutrição, a saúde médica e odontológica às crianças de até seis anos de idade, tudo gerido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), entre os anos de 1976 e 1977. A LBA mantinha-se sob forte influência de órgãos internacionais como Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Segundo Menarbini & Gomes (2020) e Guimarães (2017), tais agências internacionais, desde 1965, quando ocorreu a “Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional”, já recomendavam aos então países do “Terceiro Mundo” uma educação menos formal e uma diminuição das exigências básicas às instituições de ensino, o que traria como resultado uma maior ampliação do público-alvo: “mãe-mão de obra” e a assistência à sua prole. A aplicação de um modelo simplificado de educação, além de apresentar baixos custos, uma vez que seria financiado por entidades filantrópicas como igrejas de diferentes vertentes, seria desempenhada por voluntários, dos quais não se exigiria uma formação específica em Educação. Em suma: “uma política pobre para pessoas pobres” (MENARBINI & GOMES, 2020, p. 239).

Essa prática, que vigorou durante a ditadura civil-militar, culminou em uma crise para os governos municipais e estaduais, mantenedores das Casas da Criança e dos jardins de infância, pois a indicação da agência reguladora e da nova legislação enfatizava a criação de

classes do pré-primário, em vez de aumentar o atendimento às crianças pequenas. Portanto, o jardim de infância e as Casas da Criança foram se tornando espaços de exclusão, em pouco quantitativo e para poucos indivíduos, visto que nem todas as crianças eram consideradas beneficiadas, tendo em vista a política educacional nacional.

Muitas lutas tiveram de ser travadas pelos movimentos sociais, em vários campos, para que os malefícios provocados pela ditadura civil-militar pudessem ser desfeitos e em seu lugar fosse construída uma sociedade mais justa e democrática. A Educação Infantil de qualidade foi um fruto colhido pelas batalhas de iniciativas como Movimento Criança Pró-constituente e de Mulheres/Feministas por creches, ambas mobilizadas por mães trabalhadoras das classes média e operária, vinculadas ao processo de redemocratização do país. Imbuída por esse espírito de redemocratização do país, Guiomar Namó de Mello, então Secretária de Educação do município de São Paulo, escreve o editorial para a revista “Escola Municipal”, em comemoração ao jubileu da pré-escola paulistana (KUHLMANN JUNIOR, 2000). Mello escreveu que, para a reconstrução do nosso país, seria essencial:

(...) inventariar o passado da pré-escola, em suas contradições, acertos ou desacertos, para entender o seu presente. (...) a vontade política de construir uma pré-escola pública, gratuita e comprometida com as necessidades das crianças das classes populares, contexto deste novo momento político e econômico (ESCOLA MUNICIPAL (1985) *apud* KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 6).

Para Kramer (2006), a Assembleia Constituinte que promulgou a Constituição de 1988, assim como as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional asseguram hoje o direito de todas as crianças às creches e pré-escolas. Como vemos nesse trecho do documento constitucional:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a sobrevivência familiar comunitária (BRASIL, 1988 – Capítulo VII, artigo 227).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) reconheceu a infância de 0 a 6 anos como parte do sistema educativo, fato ratificado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), baseado na Lei nº 8.069 de julho de 1990. Em ambos os casos, a reivindicação social tornou-se discurso oficial, verificado em diferentes documentos, como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) e os referenciais curriculares para a Educação Infantil de diversos municípios, incluindo Niterói, cuja última versão foi finalizada em 2020. Entretanto, em

termos quantitativos e até mesmo qualitativos, esse direito legal ainda está distante da realidade, embora exista uma concordância em relação à sua importância para o desenvolvimento humano e social. Ainda persistem espectros do passado, presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil que admitem sua instalação ainda em espaços físicos inadequados, com práticas pedagógicas e materiais didáticos inconsistentes e compactuando com a pouca ou desnecessária qualificação dos profissionais que atuam nesse segmento.

Expressando uma visão de infância, proveniente da elaboração social, histórica, cultural e discursiva, na qual esses corpos podem vivenciar, de forma digna, diferentes possibilidades de estar, sentir e pensar no mundo, prosseguiremos com a apresentação específica da história do município foco da pesquisa de campo.

2.2 Um pouco da história da Educação Infantil em Niterói

Dentre alguns dos significados dicionarizados para o vocábulo de origem tupi-guarani, a expressão “águas escondidas” pode ser atribuída à Niterói, município da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. O termo faz referência à exorbitância da baía de Guanabara (termo também de origem tupi que significa seio do mar) que só se pode contemplar após transpor as colinas que a protegem.

Segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, e do site Cultura Niterói²⁰, a Vila de São Lourenço dos Índios foi fundada oficialmente em 22 de novembro de 1573, pelo chefe da tribo dos temininós, Araribóia. Devidamente aculturado, Araribóia já atendia pelo nome católico de Martim Afonso de Souza, quando recebeu as terras que iam desde a região da Praia Vermelha até o Maruí (atual região do Barreto), que lhe foram dadas como recompensa pelo seu êxito na luta ao lado da coroa portuguesa contra os franceses e os tamoios (tupinambás e tupiniquins) pelo domínio do litoral que hoje integra o território do Rio de Janeiro e parte da costa de São Paulo. O fundador oficial do Romantismo brasileiro, Gonçalves de Magalhães²¹, faz alusão a esse episódio da história quando, em seu

²⁰ O sítio pesquisado traz documentos, e registros históricos importantes sobre a cidade. Disponível em: <www.culturanniteroi.com.br>. Acesso em: 27 de julho de 2021.

²¹ A biografia de Antônio Gonçalves de Magalhães se encontra no sítio da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/goncalves-de-magalhaes/biografia>. Acesso em: 27 de julho de 2021.

propósito romântico de afirmação da nacionalidade a partir da figura, ainda que idealizada, do índio, compõe a epopeia romântica “A confederação dos Tamoios”:

Nitheroy! Nitheroy! como és formoso!
 Eu me glorio de dever-te o berço!
 Montanhas, varzeas, lagos, mares, ilhas.
 Prolífica Natura, céu ridente,
 Legoas e legoas de prodígios tantos,
 N’um todo tão harmonico e sublime.
 Onde olhos o verão longe deste Éden?²² (MAGALHÃES, 1857, p. 167)

O trecho destacado refere-se ao herói tamoio Jagoanharo, o qual recebe, em sonho, a visita de São Sebastião. Esse transmite-lhe a visão do futuro: a fundação das cidades do Rio de Janeiro e de Niterói.

Em 1819, a aldeia é elevada à condição de vila, sob o nome de Vila Real da Praia Grande e, em 1834, já representada pelo nome de Niterói (Nitheroy), tornou-se capital da província do Rio de Janeiro, em consequência da transformação da cidade do Rio de Janeiro em município neutro, tendo em vista sua condição de capital do Império e, posteriormente, da República, conforme nos aponta Villela (2008) em seus estudos. Niterói fora capital do estado do Rio de Janeiro por mais de cem anos, de 1834 a 1975²³, excetuando o período de 1893 a 1903 que, em decorrência da Revolta da Armada, a área urbana da cidade foi parcialmente destruída, por isso exigindo uma medida extrema de deslocamento da capital para o interior (Petrópolis). Como capital, a cidade recebeu uma série de investimentos que propiciaram o seu desenvolvimento urbano, dentre os quais podemos citar: a implantação de serviços de transporte como barca a vapor (1835), bondes de tração animal (1871) e bondes elétricos (1883), estabelecimento de iluminação pública, primeiro a óleo de baleia (1837) e depois os lampiões a gás (1847), do abastecimento de água (1861), além da construção de Estrada de Ferro de Niterói (1872), que ligava a cidade a outras localidades do interior. Ao retomar o posto de capital do estado, em 1903, Niterói recebeu novos recursos para a reedificação. Muitas dessas intervenções se deram devido à proximidade com a capital do país na época - Rio de Janeiro, cidade de maior importância nacional. O investimento na infraestrutura de

²² Tradução: Niterói! Niterói! como és formosa!

Eu me glorio de dever-te o braço!
 Montanhas, várzeas, lagos, mares, ilhas,
 Prolífica Natura, céu ridente,
 Léguas e léguas de prodígios tantos.
 Num todo tão harmônico e sublime,
 Onde olhos o verão longe deste Éden?

Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/maga02.html>> Acesso em 27 de julho de 2021.

²³ Segundo dados disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Acesso em: 30 de julho de 2021.

Niterói, principalmente nos bairros considerados de maior relevância, como Centro, Ingá e Icaraí, aumentou a qualidade de vida na cidade (ainda que apenas uma parcela usufruísse dos benefícios), de forma a organizar a vida urbana do município em conformidade com sua posição de prestígio perante o Estado Fluminense.

Em se tratando da história da educação, o município possui duas unidades públicas históricas: o Liceu Nilo Peçanha e o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), ambos pertencentes à rede pública estadual. Destaco que o IEPIC, ainda sob o nome de “Escola Normal de Niterói”, é instituído em 1º de abril de 1835, e se tornou a primeira escola de formação de professores da província do Rio de Janeiro e do Império, assim como da América Latina, formando os primeiros docentes para atuarem no magistério de instrução primária. Os estudos de Neves (2018) apontam a Escola Normal de Niterói como um polo formador, visto que “Professores públicos de outras províncias buscavam sua formação no curso normal da escola de Niterói e, depois, retornavam para ensinar o que haviam aprendido a outros professores da sua região” (p. 25). Abordaremos, posteriormente o ingresso de mulheres e homens no referido instituto.

De acordo com Silveira (2008), na década de 60, do século XX, houve um empenho conjunto dos governos estadual e federal, cujo objetivo era dinamizar a economia fluminense. Para tanto, organizaram a educação superior através da criação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (depois Universidade Federal Fluminense), em 1960, e aprimoraram a infraestrutura elétrica através da criação das Centrais Elétricas Fluminenses. Para o autor, à época, o governador Roberto Silveira (1959-61) buscou investir na eletrificação, fundamentalmente, para explorar as potencialidades econômicas do norte fluminense, evitando assim o fenômeno de migração rural. No final dos anos 60, iniciou-se a construção da Ponte Presidente Costa e Silva que ligaria duas cidades: Niterói e Rio de Janeiro.

Consoante dados levantados no Instituto Histórico e Geográfico de Niterói, a cidade era sede de muitos sindicatos como os das indústrias metalúrgica e naval. Em consequência disso e demais fomentos à economia, o município recebia visitas constantes de importantes figuras políticas como o próprio Presidente da República João Goulart. No entanto, com o golpe civil-militar de 1964, o cenário político de Niterói (o mesmo acontecera ao restante do país) empalideceu. O governador do estado, Bagder da Silveira, irmão de Roberto Silveira (morto em um acidente aéreo), teve seu mandato cassado e direitos políticos negados, por se tratar de um aliado petebista (membro do Partido Trabalhista Brasileiro- PTB) do presidente deposto, João Goulart. Nessa época obscura da história brasileira, conforme relato do

advogado Manoel Martins à Comissão da Verdade²⁴, “Niterói foi invadida pelo terror em abril de 1964”. Muitos sindicalistas e militantes niteroienses foram detidos na prisão montada no estádio Caio Martins, em Icaraí. Ainda nas palavras do advogado, 1800 cidadãos niteroienses foram presos no estádio durante 18 dias. A Fortaleza de Santa Cruz, situada no bairro de Jurujuba e hoje ponto turístico da cidade, foi outra prisão utilizada no período da ditadura civil-militar. O forte, entretanto, já havia sido utilizado como prisão em outros momentos de crise política, datados desde a Confederação dos Tamoios, evento já citado nesta pesquisa.

Outro abalo sofrido pela cidade foi a fusão do estado da Guanabara com o restante do Rio de Janeiro, ocorrida no ano de 1975. Niterói deixa de ser a capital do estado, passando, desde então, a ser sediada pela cidade do Rio de Janeiro. Houve um esvaziamento econômico do município que só pode ser recuperado anos depois, com a expansão imobiliária, atribuída por Silveira (2008) à construção da Ponte Presidente Costa e Silva, que gerou rapidez no fluxo entre as duas cidades. Vale ressaltar que, anteriormente à construção da ponte, a ligação entre os dois municípios era feita essencialmente por via marítima, através de barcas e barcaças (essas últimas transportavam, além de pessoas, veículos). Outra opção para se fazer o trajeto Niterói-Rio era cruzando os municípios de Magé e Caxias. Nessa perspectiva, a ponte, popularmente chamada de Ponte Rio-Niterói, é uma referência importante para ambas as cidades, já que a ideia de ligação rápida entre ambas existia desde o século XIX, contudo só foi realizada no século XX, em fins da década de 60, quando as obras tiveram início, em janeiro de 1969. A inauguração aconteceu em março de 1974.

A digressão que fizemos pela história de Niterói serve para mostrar porque a cidade é um dos principais centros financeiros, comerciais e industriais do estado e vem registrando, até o início da pandemia, um elevado índice de investimentos, em relação aos setores imobiliário e comerciário. Atribui-se esse fato à herança da cidade como capital estadual e à sua proximidade geográfica com o município do Rio de Janeiro.

Atualmente, o município possui uma área de aproximadamente 133.919 m², com uma população estimada em 515.317 habitantes, segundo dados de 2020 do IBGE. A cidade está demarcada em regiões administrativas e cinquenta e cinco bairros, ainda de acordo com os dados do mesmo instituto. Conforme os levantamentos do Tribunal Regional Eleitoral (TRE-RJ), a cidade possui 370.958 eleitores, sendo o quinto maior colégio eleitoral do estado. Com

²⁴ A Comissão Nacional da Verdade foi órgão de caráter temporário, criado pela Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011, com o objetivo de averiguar as sérias violações aos Direitos Humanos. A entidade, que avaliou “supostos” crimes ocorridos no período entre de 18 de setembro de 1946 a 5 de março de 1988 encerrou suas atividades em 10 de dezembro de 2014, com a entrega de seu Relatório Final. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>> Acesso em 06 de setembro de 2021.

expressiva vocação Naval, os bairros da Ponta d'Areia e Ilha da Conceição são núcleos de relevância para a Indústria Naval Brasileira. Cabe destacar que o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) de Niterói é o mais elevado em valores per capita entre noventa e dois municípios do estado do Rio de Janeiro, e que, depois da capital, é o maior polo de arrecadação no estado.

Em relação à história da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, essa pode ser considerada recente. Em 2016, a extinta Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais (AEPE) da FME elaborou um documento intitulado Histórico da Rede Física Escolar (NITERÓI, 2016), no qual consta que a primeira escola da rede municipal se situava no Morro do Atalaia, onde funcionou entre os anos 1914 e 1918. No entanto, o processo de criação e regulamentação das unidades municipais de Educação ganha robustez entre o final da década de 50 e o início da década de 70 do século passado. Nesse período, foram criados os primeiros órgãos de direção, planejamento e acompanhamento do setor educacional e cultural do município, como o Grupo Coordenador de Educação e Cultura, em 1960, a Divisão de Educação e Cultura, em 1964, e o Departamento de Educação e Cultura, em 1969. No mesmo ano foram construídas duas escolas situadas no Morro do Estado e no Morro do Castro.

Outra ação da municipalidade, nesse período, segundo o documento da AEPE/FME (NITERÓI, 2016), foi a concessão de bolsas de estudos para alunos em instituições particulares, atendendo ao preceito constitucional de obrigatoriedade e gratuidade da educação de 1º grau (atualmente Ensino Fundamental). Entre os anos de 1959 e 1972, foram inauguradas treze unidades escolares, contudo a maioria funcionando em espaços precários e cedidos. Apenas partir de 1972, foram construídos os prédios públicos destinados, exclusivamente, à educação municipal.

O relato a seguir, de Maria Gonçalves²⁵, professora aposentada do município, que atuou como merendeira e depois como professora alfabetizadora durante 30 anos, na unidade, hoje, sob o nome de E.M. Adelino Magalhães, documenta esse período histórico do município:

Eu comecei na Prefeitura em 1962. Eu trabalhava como doméstica na casa de Dr Oberlander, prefeito na época, e ele arranhou para eu trabalhar como merendeira. Essa foi uma das primeiras escolas com merenda escolar. A escola era Nelson Pena. Era escola municipal, na prefeitura nunca foi grupo não. (...) A escola começou como Nelson Pena e depois virou Adelino Magalhães. Só trabalhei nessas mesmas. A diretora, inclusive, era a mesma, sabe. A escola era na Rua Lemgruber Filho, na

²⁵ Relato utilizado como fonte secundária, obtido através de entrevista realizada em 30 de junho 2021.

Engenhoca. Era uma escola pequena e tinha um time chamado Palmeiras que eles emprestavam o prédio e essas salas para nós darmos aulas. Depois passou a ser Adelino Magalhães na rua Nelson Pena. A escola era um barracão. Eu comecei a trabalhar com fogão de querosene que nem era de gás. De vez em quando os fogões *explodia*²⁶, eu tinha que parar. Depois é que foi mudando, quando nós mudamos para Adelino Magalhães a coisa foi mudando. (...) Eu não sei mais o tempo. Trabalhei muito tempo nessa Escola Municipal Nelson Pena e não sei quanto tempo e depois nesse terreno que eles fizeram o Adelino Magalhães (...) a prefeitura que pegou de uma pessoa que não pagava imposto, foi uma coisa assim. Era um terreno grande e eles fizeram aquela escola grande porque a Adelino Magalhães não é uma escola pequenininha é uma escola grande. Agora antes, a outra era assim um galpão e dentro era dividido, fizeram umas divisões para fazer as salas. (...) As divisões eram de madeira (...)

Sobre se na escola havia o segmento da Educação Infantil, a professora observa:

Não, não. Na época era alfabetização, as crianças nunca tinham ido à escola, vinham direto de casa. Poucas crianças frequentavam aquela escola do Barreto. Como é o nome mesmo? Fica ao lado do Altivo César (...). É isso mesmo, Rosalina. Mas a maioria vinha de casa mesmo e nós alfabetizávamos todo mundo. No final do ano fazíamos a festa da turma da alfabetização.

O relato de Maria confirma que o segmento infantil, de 0 a 6 anos, não constituía uma prioridade para a política educacional do município pesquisado. Entre 1972 e 1988, o poder público antepôs a criação de escolas de Ensino Fundamental, o antigo 1º grau, devido à obrigatoriedade constitucional do atendimento para a faixa etária de 7 a 14 anos. No entanto, a Educação Infantil, então chamada de creche e pré-escola, apresentava uma demanda crescente. Segundo moradores antigos e ex-moradores do Morro do Estado, até a década de 70 não havia escola ou creche na comunidade. A maioria das crianças só frequentava a escola a partir dos 7 anos²⁷. Até então, permaneciam em casa com as mães e, se essas precisassem trabalhar, a responsabilidade era transferida a irmãos e irmãs maiores, parentes ou vizinhos. Havia ainda as casas na baixada, situadas nas proximidades do Morro, que ofereciam uma escolarização não institucional. Algumas crianças, ao entrar no “Grupo Escolar”, como o Pinto Lima (hoje, Colégio Estadual Pinto Lima), localizado à Rua São João, no Centro de Niterói, aos 8 anos, já estavam alfabetizadas, pois frequentavam uma das casas. Assim eram matriculadas na 2ª série primária²⁸. No Morro do Estado, a Igreja Católica de Nossa Senhora das Graças (transferida posteriormente para outra localidade) mantinha uma “escolinha”²⁹ que funcionava nas dependências da própria paróquia e atendia crianças cujas mães necessitavam trabalhar. Apenas no final da década de 60 e meados de 70, a prefeitura inaugura duas

²⁶ Preservamos o relato conforme a prosódia original, que se deu como uma conversa espontânea.

²⁷ Informação a partir de entrevista a Juliana de Oliveira e Maísa Miranda, moradoras do Morro nas décadas de 50 e 60, realizada em 30 de junho de 2021.

²⁸ Informação a partir de entrevista a Juliana, usada como documento secundário.

²⁹ Relato de Maysa moradora no Morro do Estado, nos anos 60.

unidades de atendimento às crianças entre 4 e 6 anos: o Jardim de Infância Rosalina de Araújo Costa, localizado no Barreto, em 1968, e o Jardim de Infância Antônio Vieira da Rocha, no Morro do Estado, em 1976. Data ainda da mesma década a criação da Secretaria Municipal de Educação, em 1975, ano histórico em que ocorreu a fusão entre os Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro.

No entanto, o município não era a única esfera responsável pela oferta do ensino infantil. Havia, como mencionado anteriormente, creches mantidas por entidades assistencialistas e as unidades sob jurisdição do Estado, como as Casas da Criança e os Jardim de Infância. Segundo dados de Picanço (1996), o município de Niterói possuía, em 1980, o segundo maior atendimento a crianças na primeira infância, representando um percentual 34,6% desse público. Os números foram apurados de acordo com os dados disponibilizados pelo “Mapa Escolar”, documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação, que considerou a oferta das redes particular, de 2 a 6 anos, e pública, de 4 a 6 anos. Neste último grupo, figuravam tradicionais Jardins de Infância da cidade: Alberto de Oliveira, Portugal Pequeno (os primeiros a serem municipalizados nos anos 90), Júlia Cortines e Julieta Botelho (municipalizados nos anos 2000).

Em Niterói, a década de 90 traz ao cenário educacional da cidade uma fundação, a qual, decerto, se relaciona com o cumprimento da lei (Constituição de 1988) em relação às prerrogativas de educação pelos municípios, mas também surge em função de uma forma de tornar a cidade autônoma quanto às decisões educacionais. A prefeitura, sob a administração de Jorge Roberto Silveira, em seu primeiro mandato (1989 a 1993), criou a Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói (FME) “sob a égide da agilização dos serviços e da autonomia” (NITERÓI, 2016, p. 10), autorizada pela Lei no 924, de 25 de janeiro de 1991 e pelo Decreto no 6.172, de 19 de agosto de 1991. A primeira presidente da FME foi a Professora Lia Ciomar Macedo de Faria. De acordo com o parágrafo único do Estatuto da Fundação Pública Municipal de Educação Pública de Niterói, a recém instituição estará associada à SME e terá prazo de duração indeterminado. No capítulo 1º - Da Organização - artigo 1º, parágrafo único traz que:

A Rede Municipal de Ensino de Niterói, de acordo como o Decreto no 9820/2006, é composta por Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; Creches Comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche (NITERÓI, 1991, Capítulo 1)

Nesse mesmo ano, as creches, antes subordinadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, passam a integrar a Fundação Municipal de Educação. Tal mudança

se deve às discussões ocorridas antes e durante a Assembleia Constituinte que culminaram na Constituição de 1988, momento crucial para a Educação Infantil do país, o qual afirmou a criança de 0 a 6 anos sujeito dotado de direitos e especificidades educacionais. Como desdobramento dessa visão, as creches perdem paulatinamente seu caráter assistencial para serem compreendidas como espaços pedagógicos (PICANÇO, 1996).

Ainda de acordo com o Estatuto da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, no artigo 2º do mesmo estatuto, ficou definido que a Fundação tem como finalidades principais formular e executar a política educacional do Governo Municipal, dentre elas a expansão da rede escolar, como visto acima, e a formação profissional.

Nesse sentido foi criado um convênio entre a FME³⁰ e a UFF, entidade essa representada pelo Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC), liderado pela Prof^a. Dr.^a Vera Maria Ramos Vasconcelos para repasse de informações e aprimoramento dos profissionais. Esse núcleo englobava as áreas de Psicologia, Serviço Social e Pedagogia da Universidade. Mesmo respeitando a cultura local, uma vez que as creches absorviam profissionais do entorno, a formação contínua se constituía como necessidade, não apenas pelas novidades no cenário democrático nacional, mas principalmente porque a formação dos auxiliares de creche era bastante precária.

Recorrendo à Lei nº 924 de 1991, em seus artigos 2º e 5º, fixaram-se as seguintes orientações:

Art. 2º: Poderão ser transferidos à Fundação, total ou parcialmente, os órgãos, atribuições e os respectivos recursos humanos, acervos e dotações orçamentárias.

(...)

Art. 5º: A admissão de novos servidores para a Fundação somente ocorrerá através de concurso público (NITERÓI, 1991)

No ano subsequente, é promulgada a Lei municipal sob nº 1.073, em 28 de maio de 1992, a qual orientaria a vida funcional dos antigos profissionais que pertenciam ao quadro da Assistência Social e exerciam suas funções nas creches, a qual apresenta o seguinte texto:

Poderão ser enquadrados nos Cargos de que tratam os artigos 1º e 2º os funcionários oriundos da Secretaria de Desenvolvimento Social, em efetivo exercício nas creches transferidas para a Fundação através do Decreto 6.235/91, bem como funcionários da Secretaria Municipal de Educação que tenham optado, no devido tempo, pela Fundação (NITERÓI, 1992)

³⁰ Consoante os relatos obtidos em 16 de agosto de 2021, de Tereza Campos, integrante época da equipe responsável pela migração das creches na sede da FME, havia certa ênfase no trabalho formativo junto ao corpo docente e educadores (auxiliares de creche), no sentido de se reconhecer a creche como um espaço educacional, complementar às ações das famílias.

A mesma Lei de 1992 instituiu não só incorporação dos funcionários da Assistência Social como também a criação do cargo dentro do quadro permanente de profissionais da FME, atribuindo-lhe as seguintes funções, requisitos básicos e progressão:

ANEXO II

1. CLASSE: AUXILIAR DE CRECHE

2. Atribuições típicas:

2.1) executar, junto às crianças, atividades relativas a:

- Atividades recreativas e pedagógicas, seguindo orientação do Professor/Orientador;
- Cuidar da alimentação das crianças, orientando-as e ajudando-as;
- Cuidar do banho e outras rotinas de higiene necessárias;
- Realizar controle e guarda do material pedagógico utilizado nas atividades;
- Acompanhar as crianças em atividades livres;
- Receber, diariamente, a criança na sua chegada à creche e entregá-la aos pais e/ou responsáveis, cuidando de passar informações sobre a rotina das crianças.

2.2) participar das discussões e atividades psicopedagógicas, juntamente com a equipe responsável;

2.3) colaborar no planejamento e na avaliação da participação das crianças nas atividades;

2.4) contribuir para a criação de um ambiente educativo, tendo clareza de que todas as suas ações estejam fluindo na formação de cada criança;

2.5) participar, quando solicitado, das reuniões de pais e/ou responsáveis, visando ao intercâmbio de informações acerca do desenvolvimento das crianças;

2.6) participar das atividades de capacitação e treinamento promovidas pela FME.

3. Requisitos para provimento: 2º Grau completo

4. Perspectivas de desenvolvimento funcional: progressão até a categoria VI da classe (NITERÓI, 1992)

A estrutura inicial das unidades de Educação Infantil³¹ contava com a presença da direção e do professor orientador, ambos docentes concursados da rede. Observa-se, pelo texto, que os auxiliares de creche seguiriam as diretrizes pedagógicas as quais continuavam integrando a política maior de formação para a educação infantil, apontadas pelo professor orientador de cada unidade, todavia a formação contínua mantinha-se sendo prestada pela UFF junto a esses profissionais.

Com a expansão da rede, não só em termos de prédios físicos, mas em demanda por qualidade, havia a necessidade de absorção real, pela Rede Municipal, da função de auxiliar de creche, tendo em vista o papel preponderante desses elementos na partilha, junto aos docentes do cuidado, o qual despontava como ação pedagógica com as crianças. As creches comunitárias, mantidas com a subvenção da prefeitura, permaneceriam com seus quadros.

Quanto às creches municipalizadas foi estabelecido o primeiro concurso público da Fundação Municipal de Educação em 1994, com a oferta dos cargos de Docente e Auxiliar de Creche. A princípio a intenção era de regulamentação da situação funcional dos educadores

³¹ De acordo com a informante Tereza Campos, professora da rede, citada na nota 15.

sem formação específica, que permaneciam sob vínculo empregatício de contrato de prestação de serviços nas unidades então municipalizadas. O processo seletivo público também visava a melhoria no atendimento às crianças de 0 a 6 anos tanto quanto a “democratização da Rede” (PICANÇO, 1996, p. 155).

Foi um “momento ímpar para a rede”³², principalmente no que se refere ao provimento dos cargos de Auxiliar de Creche.

No primeiro concurso público para auxiliar de creche as pessoas que concorreram eram engenheiros, musicistas, psicólogos, eram da comunicação, das mais variadas profissões e de mais variadas formações, ainda na perspectiva da possibilidade de transformação de cargo, coisa que, a partir da Constituição de 88, também foi proibido. E foi uma seleção de profissionais de uma formação acadêmica de excelência! Mas muito poucos ficaram, permaneceram após a descoberta de que eles não iriam passar para outra coisa e seriam inseridos ali. Mas também não havia a obrigatoriedade de ter a formação em Pedagogia porque era uma categoria que você não podia exigir o magistério...

Sua fala salienta que:

Por um lado, foi bastante proveitoso as diferentes carreiras, as diferentes cabeças, as diferentes potencialidades desses profissionais, por outro com decorrer dos anos a gente começava a perceber que eles tinham muita dificuldade por não conhecerem o meio no qual estavam inseridos que era o da Educação propriamente dito que exigia uma formação técnica e acadêmica para a atuação. Eles não sabiam diferenciar uma criança da outra. Eles tinham o olhar de tios, pais, de conhecidos de crianças. Mas não tinha uma formação para saber que tipo de atividade proporcionar a essa etapa, aquela etapa, a outra etapa. Mas foi assim que se deu a transposição das creches para a Educação³³

Tais afirmações revelam o que, posteriormente, se transformou em uma política pública: a exigência da formação docente para todos os educadores, mesmo aqueles que atuavam com crianças na mais tenra idade. Em concordância com a pesquisa de Martins (2019) sobre as políticas públicas de Educação Infantil no município de Niterói, houve, em 2001, a partir da publicação da Lei nº 1.831/2001, que instituiu o novo Plano Unificado de Cargos, uma mudança de nomenclatura para o “Auxiliar de Creche”: esse passaria a ser designado como “Agente Educador Infantil”, cargo pertence ao Grupo Apoio Pedagógico ainda com as mesmas atribuições do anterior e sem ônus para a municipalidade. O cargo de Agente Educador passou a compor o Grupo de Magistério da FME em 2006, quando a Lei nº 2.307/2006 veio em substituição à supramencionada.

³² Expressão trazida das reminiscências de Tereza Campos, docente da rede nesse período histórico, apresentada na nota 15.

³³ Continuação do relato de 15 de agosto de 2021, de Tereza Campos.

Em 2013, houve mais um avanço rumo à valorização do magistério e do segmento infantil, materializado pela possibilidade de transformação do cargo de Agente Educador Infantil para Professor I de Educação Infantil 40 horas, aos servidores que possuísem Faculdade de Pedagogia, Curso Pedagógico (antigo Normal) ou Ensino Médio, em conjunto com a habilitação no PROINFANTIL (BRASIL, 2005)³⁴.

Assim, a Rede Pública Municipal de Educação de Niterói vem se constituindo ao longo dos tempos, e atualmente conta com um total de 93 (noventa e três) unidades escolares, sendo 35 (trinta e cinco) de atendimento exclusivo ao Ensino Fundamental, 13 (treze) que ofertam o segmento infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental, 45 (quarenta e cinco) unidades que dispõem exclusivamente da Educação Infantil, além da 20 (vinte) Creches Comunitárias, totalizando na cidade 113 (cento e treze) unidades de educação.

Destacamos, como forma de ampliação e consolidação da Educação Infantil no município, o Programa Criança na Creche (ProCC), criado pelo Decreto Legislativo nº287/94 (NITERÓI, 1994). Esse programa consiste em assistência técnica e financeira às creches comunitárias prestada pela Fundação Municipal de Educação. Nesse sentido, implica a responsabilidade do governo municipal no investimento de instituições para a oferta de vagas no segmento infantil que contemplem a sociedade niteroiense. Os funcionários do ProCC não são servidores públicos, trata-se de professores contratados pelo regime de CLT. Em nossa investigação junto à equipe do programa não encontramos docentes homens atuando nessas unidades.

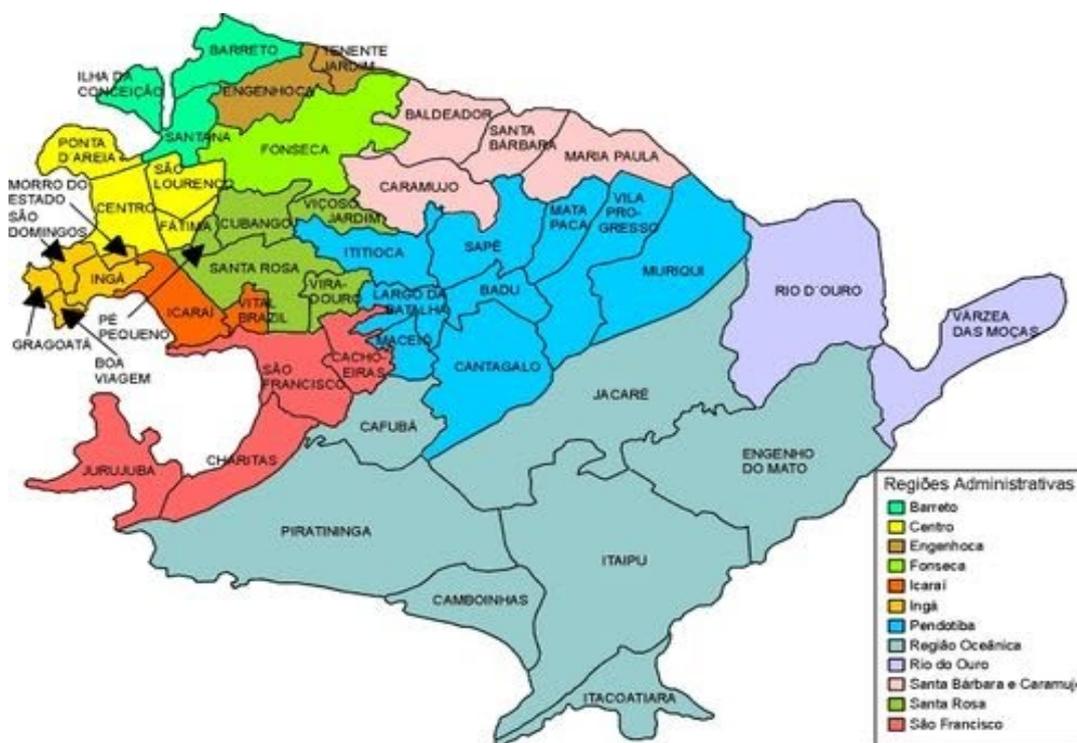
Hodiernamente, educação pública no município de Niterói passa por uma reformulação interna de atribuições relacionadas à Fundação Municipal de Educação (FME) e à Secretaria Municipal de Educação (SME). Nesse formato de gestão pública, a SME assume ações pertinentes ao desenvolvimento pedagógico como planejamento de projetos e acompanhamento das unidades educacionais, dentre outros, e a FME encarrega-se das ações estruturais e administrativas como obras e manutenção dos prédios, aquisição de merenda escolar, vida funcional dos servidores. Até o momento não há um fluxograma que apresente à comunidade escolar e à sociedade tais mudanças, não sendo possível obter um esboço de como serão consolidadas, futuramente, tais modificações.

³⁴ O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) oferecido pela União, sob forma de adesão, aos municípios. Consiste em um curso de nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, buscando valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil assim como incidir sobre a própria qualidade do processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil. (Portal do MEC, Brasil, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfantil>>. Acesso em 29 de agosto de 2021)

2.3 Dados das unidades com Educação Infantil em Niterói

Em relação à distribuição em território municipal, as unidades escolares, sejam essas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, estão divididas, até o momento em sete polos³⁵. Os agrupamentos por polo abrangem os seguintes bairros e/ou regiões³⁶:

Figura 4 – Mapa político de Niterói



³⁵ A atual Gestão Municipal (2022) está adotando uma nova nomenclatura para divisão das regiões por bairros, chamada Comitês Territoriais. Porém essa nova nomenclatura ainda não foi adotada pela FME/SME devido a questões administrativas que implicariam em grandes mudanças na organização desses órgãos.

³⁶ Imagem disponível em: <https://sites.google.com/site/niteroiecomunidades/home/mapas-de-niteroi>> Acesso em 30 de agosto de 2021.

Quadro 1 – Divisão da cidade por polos para atendimento às demandas da Educação

POLO	REGIÃO/BAIRROS
1	Centro, Bairro de Fátima, Ilha da Conceição, São Domingos
2	Fonseca e Santa Bárbara
3	Fonseca, Boa Vista, Ititioca, Caramujo
4	Pendotiba, Sapê, Maria Paula e Rio do Ouro
5	Barreto, Engenhoca, Tenente Jardim e Morro do Castro
6	Icaraí, Santa Rosa, São Francisco, Charitas e Jurujuba
7	Itaipu, Piratininga e Várzea das Moças

Fonte: Construída pela autora a partir das informações consolidadas pela prática profissional em consonância com as determinações da FME

Seguindo essa distribuição dos polos, encontramos as UMEI (nomenclatura adotada oficialmente em 2000, com a publicação da portaria nº 134/00) e EM que oferecem Educação Infantil, dispostas da seguinte forma:

Quadro 2 – Unidade de Educação Infantil distribuídas por polos

	UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Localização
1	UMEI Alberto de Oliveira	Polo 1
2	UMEI Antônio Vieira da Rocha	
3	UMEI Maria Vitória Ayres Neves	
4	UMEI Portugal Pequeno	
5	UMEI Professor Írio Molinari	
6	UMEI Professora Denise Mendes Cardia	
7	UMEI Professora Hilka de Araujo Peçanha	
8	UMEI Rosalda Paim	
9	NAEI Vila Ipiranga	Polo 2
10	UMEI Hermógenes Reis	
11	UMEI Julieta Botelho	
12	UMEI Marly Sarney	
13	UMEI Professora Marilza da Conceição Rocha Medina	
14	UMEI Professora Regina Leite Garcia	
15	UMEI Renata Gonçalves Magaldi	Polo 3
16	NAEI Sebastião Luiz Tatagiba	
17	UMEI Alberto Brandão	
18	UMEI Professor Jorge Nassin Vieira Najjar	
19	UMEI Professor Nilo Neves	
20	UMEI Professora Maria José Mansur Barbosa	Polo 3
21	UMEI Vice-prefeito Luiz Eduardo Travassos do Carmo	

22	UMEI Zilda Arns Neumann	
23	UMEI Almir Garcia	Polo 4
24	UMEI Elenir Ramos Meirelles	
25	UMEI Gabriela Mistral	
26	UMEI Governador Eduardo Campos	
27	UMEI Professora Lisaura Machado Ruas	
28	UMEI Vinícius de Moraes	
29	UMEI Jacy Pacheco	Polo 5
30	UMEI Neuza Brizola	
31	UMEI Professora Iguatemi Coquinot de Alcântara Nunes	
32	UMEI Rosalina de Araújo Costa	
33	UMEI Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes	Polo 6
34	UMEI Darcy Ribeiro	
35	UMEI Maria Luiza da Cunha Sampaio	
36	UMEI Professora Margareth Flores	
37	UMEI Senador Vasconcelos Torres	
38	NAEI Ângela Fernandes	Polo 7
39	UMEI Doutor Paulo César Pimentel	
40	UMEI Lizete Fernandes Maciel	
41	UMEI Olga Benário Prestes	
42	UMEI Professora Áurea Trindade P. de Menezes	
43	UMEI Professora Nina Rita Torres	
44	UMEI Professora Odete Rosa da Mota	
45	UMEI Vale Feliz	

Fonte: Construída pela autora a partir das informações coletadas no mapeamento das unidades de educação realizado em novembro e dezembro de 2020.

Quadro 3 – Unidade de Educação que atendem a EI distribuídas por polos

ESCOLAS MUNICIPAIS		Localização
1	E.M. Ernani Moreira Franco	Polo 2
2	E.M. Noronha Santos	
3	E.M. Demenciano Antônio de Moura	Polo 3
4	E.M. Sebastiana Gonçalves Pinho	
5	E.M. Vila Costa Monteiro	
6	E.M. Diógenes Ribeiro de Mendonça	Polo 4
7	E.M. Felisberto de Carvalho	
8	E.M. Governador Roberto Silveira	Polo 5
9	E.M. Adelino Magalhães	
10	E.M. Infante Dom Henrique	
11	E.M. Tiradentes	
12	E.M. Professora Lúcia Maria da Silveira Rocha	Polo 6
13	E.M. Heloneida Studart	Polo 7

Fonte: Construída pela autora a partir das informações coletadas no mapeamento das unidades de educação realizado em novembro e dezembro de 2020.

Quadro 4 – Total de unidades de Educação que ofertam EI

QUANTIDADE DE UNIDADES MUNICIPAIS COM OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
Unidades Municipais de Educação Infantil	45
Escolas Municipais	13
TOTAL	58

Fonte: Construída pela autora a partir das informações coletadas no mapeamento das unidades de educação realizado em novembro e dezembro de 2020.

A rede municipal de Niterói é composta por aproximadamente 3.500 docentes inseridos no Grupo Operacional do Magistério, segundo o Plano de Cargos e Salários da Rede Municipal, e divididos em: Docentes I (Áreas Integradas) e Docentes II (Áreas Específicas ou Disciplinas). O Grupo do Magistério, de acordo com o mesmo documento, é composto também por Pedagogos.

Cada unidade de Educação no tocante a gestão e organização encontra-se da seguinte forma disposta:

Art. 39. As Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói funcionam com a seguinte estrutura básica:

- I. Gestão Escolar
 - a) Direção;
 - b) Conselho Escola Comunidade (CEC).
- II. Secretaria Escolar
 - a) Secretário Escolar;
 - b) Agente de Administração Educacional.
- III. Coordenação de Turno
 - a) Agente de Coordenação de Turno.
- IV. Equipe de Articulação Pedagógica
 - a) Supervisor Educacional;
 - b) Orientador Educacional;
 - c) Pedagogo;
 - d) Diretor e Diretor Adjunto;
 - e) Secretário Escolar.
- V. Equipe Docente
 - a) Professor I;
 - b) Professor I de Apoio Educacional Especializado;
 - c) Professor I de Educação Infantil;
 - d) Professor I de Ensino Fundamental;
 - e) Professor I Bilíngue;
 - f) Professor II;
 - g) Professor de LIBRAS;
 - h) Agente Educador Infantil.
- VI. Grupo de Apoio Especializado
 - a) Agente de Educação Bilíngue;
 - b) Intérprete de LIBRAS.
- VII. Grupo de Apoio Operacional
 - a) Merendeiro;
 - b) Auxiliar de Serviços Gerais;
 - c) Auxiliar de Portaria. (NITERÓI, 2015)

Ressaltamos que as direções da unidade de educação, compostas pelas figuras de

diretores geral e adjunto, são servidores pertencentes ao Grupo Operacional do Magistério. Embora haja consulta direta à comunidade escolar efetivada pelo voto direto e secreto para o exercício de tal função, trata-se de cargos em comissão, de livre nomeação e exoneração por parte do Poder Executivo do município.

Neste contexto cabe destacar o papel do Conselho Escola Comunidade (CEC), cujo caráter deliberativo, consultivo e fiscal auxilia na gestão democrática da escola, trata-se de um órgão colegiado sem fins lucrativos, político-partidários ou religiosos composto pela direção de cada unidade escolar, integrantes do corpo docente, do grupo de apoio ao magistério, responsáveis por alunos/as ou estudantes maiores de 18 anos (quando a unidade oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos) devidamente matriculados.

Com o intuito de promover práticas educativas e cuidados que possibilitem a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança de 0 a 5 anos, a Carta Regimento da Fundação Municipal de Educação (NITERÓI, Deliberação CME 031/2015) declara a Educação Infantil, seja de horário parcial ou integral, como um ciclo único. Nessa perspectiva, Niterói rompe com a clássica divisão creche e pré-escola ao compreender a criança inserida no Ciclo Infantil como um ser completo, total e indivisível, ainda que dotado de especificidades. Antes, contudo, já havia ações que corroboram com a prática docente embasada por essa concepção de infância e de currículo que leve em consideração o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. A partir de 2007, a FME implantou a experiência da “bidocência”³⁷ nas unidades de Educação Infantil de horário integral na rede municipal. Tal modelo caracteriza-se pela presença de dois docentes, com a mesma formação no magistério, que atuam de forma compartilhada em um único Grupo de Referência da Educação Infantil (GREI). Nesse sentido, docentes com diferentes trajetórias, diferentes olhares, diferentes idades, diferentes gêneros constituem o universo de educadores infantis.

Apesar dessa experiência vivenciada pelos professores caracterizar uma inovação para a rede de Niterói, no universo da Educação Infantil, de horário integral, quando analisadas questões relativas ao gênero, percebe-se a repetição de um padrão hegemônico diante de números tão díspares no tocante à presença de docentes mulheres e homens nesse segmento. Dados obtidos junto à Assessoria de Lotação, apontam que, do total de 58 unidades de educação que oferecem Educação Infantil, a inserção dos homens acontece em apenas dez dessas unidades. Adentrando a realidade de cada uma delas, os números revelam tal

³⁷ Não há, até o momento, documentos que regulamentem a permanência de dois docentes nas salas de aula da EI.

desequilíbrio. Sobre o quantitativo de mulheres e homens na Rede (dimensão da distribuição por gênero)³⁸:

Quadro 5 – Quantitativo de docentes por gênero lotados em UMEI e em E.M.

UNIDADES DE EDUCAÇÃO	MULHERES	HOMENS
UMEI Alberto de Oliveira	19	
UMEI Antônio Vieira da Rocha	19	
UMEI Maria Vitória Ayres Neves	26	
UMEI Portugal Pequeno	16	
UMEI Professor Írio Molinari	26	
UMEI Professora Denise Mendes Cardia	31	
UMEI Professora Hilka de Araujo Peçanha	17	
UMEI Rosalda Paim	31	
NAEI Vila Ipiranga	41	1
UMEI Hermógenes Reis	27	
UMEI Julieta Botelho	18	
UMEI Marly Sarney	32	
UMEI Professora Marilza da Conceição Rocha Medina	22	
UMEI Professora Regina Leite Garcia	26	2
UMEI Renata Gonçalves Magaldi	18	
NAEI Sebastião Luiz Tatagiba	17	
UMEI Alberto Brandão	23	
UMEI Professor Jorge Nassin Vieira Najjar	4	
UMEI Professor Nilo Neves	24	
UMEI Professora Maria José Mansur Barbosa	23	
UMEI Vice Prefeito Luiz Eduardo Travassos do Carmo	29	
UMEI Zilda Arns Neumann	52	
UMEI Almir Garcia	13	
UMEI Elenir Ramos Meirelles	19	1
UMEI Gabriela Mistral	25	
UMEI Governador Eduardo Campos	41	
UMEI Professora Lisaura Machado Ruas	19	1
UMEI Vinícius de Moraes	27	2
UMEI Jacy Pacheco	31	1
UMEI Neuza Brizola	32	
UMEI Professora Iguatemi Coquinot de Alcântara Nunes	32	
UMEI Rosalina de Araújo Costa	32	
UMEI Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes	35	
UMEI Darcy Ribeiro	36	2
UMEI Maria Luiza da Cunha Sampaio	28	
UMEI Professora Margareth Flores	20	

³⁸ Todos os dados que seguem foram obtidos através de fonte secundária de pesquisa, no arquivo da Fundação Municipal de Educação, cuja Sede fica em Niterói, à Rus São Pedro, 108, Centro.

UMEI Senador Vasconcelos Torres		41	
NAEI Ângela Fernandes		17	
UMEI Doutor Paulo César Pimentel		47	
UMEI Lizete Fernandes Maciel		19	
UMEI Olga Benário Prestes		35	
UMEI Professora Áurea Trindade P. de Menezes		20	
UMEI Vale Feliz		16	
UMEI Professora Nina Rita Torres		18	
UMEI Professora Odete Rosa da Mota		36	1
UMEI Vale Feliz		16	
ESCOLAS MUNICIPAIS		MULHERES	HOMENS
1	E.M. Ernani Moreira Franco	6	
2	E.M. Noronha Santos	21	1
3	E.M. Demenciano Antônio de Moura	10	
4	E.M. Sebastiana Gonçalves Pinho	2	
5	E.M. Vila Costa Monteiro	5	
6	E.M. Diógenes Ribeiro de Mendonça	2	
7	E.M. Felisberto de Carvalho	2	
8	E.M. Governador Roberto Silveira	3	1
9	E.M. Adelino Magalhães	4	
10	E.M. Infante Dom Henrique	3	
11	E.M. Tiradentes	7	
12	E.M. Professora Lúcia Maria da Silveira Rocha	2	
13	E.M. Heloneida Studart	5	

Fonte: Construído pela autora, a partir das informações do mapeamento das unidades de educação realizado em novembro e dezembro de 2020.

Quadro 6 – Total de docentes discriminados por gênero que atuam na EI

QUANTITATIVO DE DOCENTES POR GÊNERO NAS UNIDADES MUNICIPAIS COM OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL		
TIPO DE UNIDADE	MULHERES	HOMENS
Unidades Municipais de Educação Infantil	1180	11
Escolas Municipais	72	2
TOTAL	1252	13

Fonte: Construído pela autora, a partir das informações do mapeamento das unidades de educação realizado em novembro e dezembro de 2020.

Mediante a ausência de corpos masculinos como docentes na Educação Infantil, escolhemos para o *lôcus* da pesquisa as nove unidades de Educação Infantil onde identificamos suas presenças, com o intuito de caracterizar as masculinidades e compreender os processos de inclusão e exclusão relacionados a esses corpos nessas unidades.

3 AS MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI

Penso que não desprezei as insignificâncias do chão. "Passa um galho de pau movido a borboleta"; esse não é um ver direito mas um transver.

Manoel de Barros

Neste capítulo, trazemos, em prosseguimento, os dados verificados a partir das entrevistas a docentes, que presumimos masculinos, em busca de analisar o movimento de poder que desloca, das salas de aula de Educação Infantil, as masculinidades. Através das respostas às indagações propostas em questionário, procuramos compreender de que forma a construção social das masculinidades conduz, interfere e interdita os fazeres docentes no cotidiano escolar.

As pesquisas de gênero, ao atravessarem o campo da Educação Infantil, trazem apontamentos que podem nos levar a destacar os currículos, visto que as práticas pedagógicas são afetadas pela lógica binária (MILHOMEN *et al*, 2017). Não entraremos nessa discussão, mas como os currículos são praticados por sujeitos, precisamos também pensar quem são esses sujeitos. O que falam? A quem se direcionam seus discursos? Onde estão seus corpos na dinâmica escolar? Tais respostas surgem a partir da busca empreendida por essa pesquisa, na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói, a fim de identificar as masculinidades que atuam nesse segmento.

Ao analisarmos o cotidiano da Educação no segmento infantil municipal de Niterói, observamos o quanto este espaço está ausente de masculinidades, enquanto componentes do grupo de magistério da rede pública. Tal constatação se fez visível após o levantamento do quantitativo de docentes “homens” lotados na Educação Infantil, números esses apresentados no capítulo anterior: 14 docentes em um universo de 58 unidades de educacionais, que ofertam o segmento em questão, e imersos em um mar de, aproximadamente, 1200 docentes mulheres. As repostas a tais indagações nos conduzirão aos reais motivos dessa ausência?

3.1 *Locus da pesquisa*

Após a identificação do quantitativo de docentes masculinos na EI, demarcamos o número de nove unidades de educação em que esses sujeitos atuam. Assim, abriremos nossa análise apresentando essas unidades de Educação Infantil e suas especificidades.

Os professores entrevistados encontram-se lotados em nove unidades de EI da rede, localizadas nas regiões do Barreto, Fonseca, Itaipu, Pendotiba e Morro do Castro. A saber: E.M Noronha Santos, E.M. Governador Roberto Silveira, NAEI Vila Ipiranga, UMEI Elenir Ramos Meireles, UMEI Jacy Pacheco, UMEI Prof^a Lisaura Machado Ruas, UMEI Odete Rosa da Mota, UMEI Professora Regina Leite Garcia e UMEI Vinícius de Moraes. A seguir, caracterizaremos as escolas por regiões.

Cinco das unidades que compõem este estudo (E.M Noronha Santos, E.M. Governador Roberto Silveira, NAEI Vila Ipiranga, UMEI Jacy Pacheco e UMEI Professora Regina Leite Garcia) encontram-se na zona norte da cidade, nos bairros Barreto e Fonseca. Situadas em localidades consideradas periféricas dentro do próprio bairro, algumas sofrem forte influência da comercialização de drogas ilícitas e ações violentas cometidas pela polícia.

A E.M Noronha Santos era uma unidade estadual de ensino que passou pelo processo de municipalização em 2009. A unidade está localizada na zona norte da cidade, no bairro do Fonseca, mais especificamente no sub-bairro de Palmeiras, território marcado pela violência oriunda do tráfico de drogas e da intervenção policial. Inicialmente oferecia apenas o primeiro segmento do Ensino Fundamental, no entanto, em 2012, devido às demandas comunitárias por vagas no segmento infantil de 0 a 5 anos na região, passou a ofertar também a Educação Infantil. Atualmente, a unidade é composta por 10 (dez) turmas de Ensino Fundamental, que funcionam em horário parcial, e 8 (oito) de Educação Infantil, de 2 a 5 anos, em horário integral, totalizando o público atendido em 358 alunos e alunas, sendo 148 estudantes da Educação Infantil.

A E.M. Governador Roberto Silveira, criada em 1993 e inaugurada em 1994, está localizada na zona norte de Niterói, no bairro bimunicipal do Morro do Castro, região limítrofe com o município de São Gonçalo. A região vive sob a tutela de um grupo denominado pelos moradores como “milícia do tráfico” que, além das atividades ligadas ao narcotráfico, também controla os serviços para a comunidade como venda de gás de cozinha, internet, TV a cabo, manutenção de prédios construídos pelo programa de habitação popular “Minha casa, minha vida”. Não há neste perímetro nenhuma unidade exclusiva de Educação

Infantil. O que existe de oferta da municipalidade para o segmento são três turmas, de 4 e 5 anos, funcionando em horário parcial nesta unidade de educação que conta também com mais 11 turmas de Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano de escolaridade, distribuídas entre os turnos da manhã e da tarde. Atende 333 crianças, as quais 62 frequentam a Educação Infantil.

O Núcleo Avançado de Educação Infantil (NAEI) Vila Ipiranga recebe esse nome por não funcionar em terreno pertencente ao governo municipal. A unidade funciona em espaço cedido pela Fundação Leão XIII, órgão vinculado à Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e Direitos Humanos/RJ. A Vila Ipiranga, localizada no bairro do Fonseca, é considerada, pelo Núcleo de Estudos e Projetos Habitacionais e Urbanos (NEPHU) da UFF, a comunidade mais populosa do município e, segundo estudos da prefeitura, onde está concentrado um dos maiores bolsões de pobreza da cidade. Essa unidade atende ao público infantil de 0 a 5 anos, por meio de 10 turmas de horário integral, nas quais encontram-se matriculados 164 crianças dessa faixa etária.

A região conhecida como Buraco do Boi, que já foi considerada uma das mais perigosas do município, localiza-se no Barreto e abriga a UMEI Jacy Pacheco, inaugurada em 2014. A unidade funciona em um prédio doado pelo governo do estado à prefeitura, durante as negociações de municipalização de unidades antes sob administração estadual. A estrutura de Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) favorece a oferta para a comunidade de aproximadamente 600 vagas distribuídas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo 9 (nove) GREI, de 2 a 5 anos, em horário integral, compondo um total de 180 crianças matriculadas nesse segmento e 11 GR (Grupo de Referência) de Ensino Fundamental, de 1º a 5º ano, funcionando em horário parcial, atendendo a 307 estudantes.

Ainda na zona norte do município, localiza-se no bairro do Fonseca, a UMEI Profª Regina Leite Garcia. Inaugurada em 2016, a unidade oferece à população vagas para crianças, de 0 a 5 anos, da comunidade da Teixeira de Freitas e adjacentes como do Morro do Castro. No entanto as famílias dessa comunidade, para chegar à escola, devem caminhar junto com suas crianças um terreno em declive, por aproximadamente 20 minutos, cerca de um quilômetro e duzentos metros, devido à falta de transporte público entre essas áreas. Encontram-se matriculados nessa unidade de educação 154 crianças.

Na região administrativa de Pendotiba encontram-se outras três unidades que compõem essa pesquisa: UMEI Elenir Ramos Meireles, UMEI Profª Lisaura Machado Ruas e UMEI Vinícius de Moraes. Essa região caracteriza-se como uma área de contrastes formada por núcleos habitacionais e comerciais bem estruturados, cercados por diversos núcleos ocupados pela população de perfil socioeconômico mais baixo.

A UMEI Elenir Ramos Meireles está situada no bairro Badu, na localidade da Fazendinha, divisa com o bairro do Sapê. A unidade de Educação constitui-se como um desses núcleos em que a comunidade, além da falta de infraestrutura (ruas sem asfalto e saneamento básico), sofre, fortemente, a influência do tráfico de drogas. Havia, inclusive, à época do início dessa pesquisa, um ponto de venda de drogas bem próximo à entrada da unidade. No tocante às vagas, são ofertadas por essa UMEI cinco turmas de 2 a 5 anos, em horário integral. Estão matriculados 95 alunos e alunas.

Outra unidade localizada na região de Pendotiba é a UMEI Lisaura Ruas Machado, inaugurada em 2011, no Morro da Cocada, mais uma comunidade que possui a rotina muitas vezes entrecortada pelas atividades do tráfico de drogas ilícitas. O acesso à unidade educacional, para quem vem de fora, obrigatoriamente, passa por um posto de vigília do tráfico que por vezes interpela até mesmo os funcionários da escola. Também considerada de difícil acesso (faz-se caminhada de aproximadamente quinze minutos em terreno acíve), a UMEI conta com transporte da prefeitura para os profissionais apenas no início do turno da manhã. A unidade oferece cinco turmas de 0 a 5 anos, para 100 crianças, em horário integral.

Dentro da região de Pendotiba, o Sapê aparenta ser um bairro de médio porte devido às construções da via principal. Porém, ao adentrarmos o bairro, deparamo-nos com áreas favelizadas com pouca ou nenhuma infraestrutura. A UMEI Vinícius de Moraes, inaugurada em 2013, localiza-se na via central que corta o bairro e recebe as comunidades de Mato Grosso, Fazendinha, Buraco, Pedra, Cambaxirra, Armazém Novo, Rodo e Favelinha. A unidade atende parte da população infantil do bairro, de 2 a 7 anos, dividida em onze grupos de referência da Educação Infantil, em horário integral, a partir de 2 anos e, quatro grupos de referência, de 1º ano de Escolaridade do Ensino Fundamental, em horário parcial. No total, a escola atende 318 crianças, sendo 218 da Educação Infantil.

A nona unidade de educação infantil que integra essa pesquisa é a UMEI Odete Rosa da Mota - situa-se na região oceânica da cidade, no bairro de Itaipu. A região é um dos polos turísticos da cidade, em razão das praias do Oceano Pacífico que margeiam a localidade. A região, que se encontra em processo crescente de urbanização, em virtude da Transoceânica, obras que incluem a repavimentação das vias principais, construção do Túnel Charitas Cafubá, ciclovias, estações inteligentes de transporte coletivo e corredores viários, também pode ser caracterizada como um local de contrastes, ao visualizarmos moradias luxuosas cercadas por núcleos socioeconômicos menos favorecidos. Nesse contexto encontramos a unidade que funciona no bairro de Itaipu desde a década de 80, como unidade estadual sob o nome de Casa da Criança de Itaipu e, a partir de 1999, passou a compor a rede municipal de

ensino. Atualmente atende a um público de 147 crianças, entre 0 a 5 anos, através de oito grupos que funcionam em horário integral.

3.2 Descobertas das entrevistas

Os dados nos levaram a um número inicial de quatorze indivíduos lotados em unidades que oferecem o segmento infantil, contudo, a efetiva entrevista com esse número de docentes não foi possível. Ressaltamos que o período de desenvolvimento da pesquisa coincidiu com o momento, que ainda atravessamos, de pandemia. Muitos docentes da Educação Infantil permaneceram afastados do local original de trabalho, entre 2020 e 2021, desenvolvendo atividades remotas. Nesse contexto, além de não ser possível a observação dentro das unidades, vários convites à participação no estudo, que foram enviados através de aplicativo de mensagens para celular, não tiveram retorno. Mediante tal fato, uma segunda tentativa foi empreendida, logo no início do ano letivo de 2022, quando as escolas retomaram as atividades, presencialmente, com todos os grupos escolares. A comunicação inicial aconteceu por intermédio da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e de colegas das unidades, sendo o convite feito através da minha visita à escola e/ou por meio de contato telefônico.

Dos quatorze docentes computados, dois não foram encontrados, em decorrência de suas exonerações. Um dos possíveis sujeitos da pesquisa, apesar de estar lotado em UMEI, não atua como docente no segmento estudado, e sim no Ensino Fundamental (essa U.E. oferece tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental), portanto não estava em conformidade com o perfil necessário à investigação. Houve também uma negativa de participação para composição da pesquisa. Em visita à unidade, como de praxe, solicitei à direção um momento com os professores (nessa unidade há dois docentes lotados) para apresentar a pesquisa e convidá-los a contribuir para estudo científico. Um dos docentes, prontamente se dispôs, diferentemente do outro que ouviu, contudo, não se dispôs à participação nem apresentou um motivo para sua recusa.

Ao final do percurso, foram realizadas dez entrevistas, das quais cinco ocorreram presencialmente nas unidades escolares e cinco, virtualmente, por meio de aplicativo de reuniões on-line. Logo que tivemos contato com os primeiros entrevistados, percebemos um traço que se confirmaria adiante, após a conclusão de toda a abordagem junto aos

entrevistados: apesar de todos os informantes terem sido selecionados por serem homens com matrícula na rede municipal de Niterói, cada professor exercia a sua masculinidade de uma maneira.

Embora a observação *in loco* não tenha sido realizada, em virtude de motivos já expostos, as entrevistas, mesmo virtuais, se revelaram como um instrumento bastante útil na criação de uma atmosfera de interação entre pesquisadora e sujeitos. As trocas de experiências, as reflexões sobre os fatos, as perguntas mútuas e sugestões caracterizaram o estabelecimento de relações de colaboração recíproca entre as partes, em consonância com os estudos de Lüdke & André (1986).

Ao caracterizarmos o grupo, encontramos indivíduos na faixa etária entre 27 e 44 anos e atuantes na rede pública de ensino de Niterói há pelo menos 3 anos. Todos passaram pelo curso de Formação de Professores, no Ensino Médio. Quantitativamente, 7 indivíduos do grupo são pedagogos de formação com pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*; 2 são professores formados em outras áreas, como Letras, e 1 cursa a graduação em Pedagogia. Para melhor especificar a composição dos informantes, organizamos uma tabela na qual os docentes são apresentados por sobrenomes (não necessariamente os seus), a fim de preservar-lhes a identidade, tendo em vista que as escolas em que atuam estão identificadas. Elencamos os dados referentes à faixa etária, cor da pele, ao tempo de atuação na rede municipal e ao grau de formação acadêmica. Ressaltamos que, quando indagados quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil, muitos entrevistados incorporaram às respostas, além do tempo na rede municipal, suas experiências anteriores com o segmento.

Quadro 7 - Identificação dos Entrevistados

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	COR	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EI
Ribeiro	44	parda	Pedagogia	Esp. em Supervisão escolar	15	7
Azevedo	31	negro	Pedagogia	Esp. em Psicopedagogia	3	3
Reis	33	negro	Pedagogia	Esp. em Psicopedagogia	4	6
Costa	35	pardo	Pedagogia	Doutorando em Educação	8	8
Silva	38	Não se define	Pedagogia	Esp. em Educação à distância	15	15
Belo	36	preta	Pedagogia	Esp. em Ensino Lúdico	3	9
Rodrigues	35	pardo	Pedagogia	Mestre Ed. Mov. Sociais	3	15
Miranda	31	negro	Letras	X	3	3
Dias	27	branco	Graduando em Pedagogia	X	3	4
Nascimento	28	negra	Letras	Esp. em Gestão Escolar	3	3

Fonte: Construída pela autora a partir de dados das entrevistas.

Em uma análise meramente quantitativa dos informantes, os dados acima talvez fossem suficientes para caracterizar o grupo. Porém, em uma pesquisa que se propõe qualitativa, sabemos que a realidade analisada é um constructo formado por diferentes realidades. Dessa forma, iniciaremos nossas primeiras ponderações sobre o público. Quando, de início, os informantes foram indagados acerca de sua identificação quanto ao gênero, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 1 – Quanto ao gênero



Fonte: Construído pela autora.

O início dessa pesquisa parte de uma pressuposição de que o gênero dos sujeitos estudados é masculino quase que intuitivamente, seguindo uma lógica binária que se estende, muitas vezes, aos nomes de “batismo” que nos são atribuídos. No entanto, entre as aprendizagens do percurso, deparei-me com Belo, que se declara como não binário em relação ao gênero. Tal declaração, mais uma vez, nos livra da cilada estruturalista de oposição que insiste em nos apontar um único caminho, com apenas uma bifurcação: masculino ou feminino. Reitero o conceito de gênero utilizado por Louro (2018), que nos traz a compreensão de que sua formulação não está associada simplesmente a uma lógica de anatomia dos corpos, tampouco à gramática de nomes: o gênero, manifestando-se através dos corpos, constitui-se como uma amálgama de fatores históricos, sociais e relacionais, sendo, portanto, distintivo de sexo biológico.

Mediante tal declaração, se faz necessária uma breve discussão no tocante à diferença que “sugere a multiplicidade, a heterogeneidade e a pluralidade, e não a oposição e a exclusão binárias” (HUTCHEON, 1991, p. 89). No contexto dessa unidade escolar, em que há mulheres e homens, Belo, sujeito autodeclarado não-binário, exerce o papel excêntrico, como mencionam, respectivamente, Hutcheon (1991) e Louro (2020b), em seus escritos, ou seja, fora da centralidade, um indivíduo das margens. O centro simboliza uma identidade ficcional, engendrada pelo poder (no sentido foucaultiano da palavra) que reitera como certeza uma exclusiva forma sadia e natural de se viver o gênero, a sexualidade, a raça, a idade. Belo surge como esse elemento marginal dentro de uma comunidade escolar que sequer considerou a discussão pedagógica de gênero.

Ai ela vem para uma escola, para **uma sala de aula, em que as pessoas não estão acostumadas com essa questão de gênero**, não sabe nem o que que é isso! Entendeu? Os professores! E você está ali e tipo falam coisas que você tem que... Ah, vão chamar todo mundo de menina, porque aqui a maioria, todo mundo é feminino (BELO. Grifos nossos)

A fala de Belo aponta para uma crítica à universalização frequente do discurso da comunidade escolar, no qual a diferença parece reforçar a identidade central, aparentemente feminina, que predomina nesse ambiente e desconsidera aquilo que assimila como excêntrico:

Mas se tivesse um homem trans ali? E aí? **Se eu não fosse não-binário?** Entendeu? Professoras e professores. **É um, mas ele quer ser respeitado na identidade dele**, na autonomia dele, na corporalidade dele, que ele está ali como uma pessoa representante da classe que não é visibilizada aqui (BELO. Grifos nossos).

Os sujeitos não femininos parecem estar apagados nesse contexto, pois nem a presença

de seus corpos e suas práticas são relevantes para a estrutura. Ressaltamos que a presença tanto de homens quanto de mulheres, como professores nas redes públicas, se faz por uma determinação legal que não admite a exclusão de nenhum sexo biológico no ato de ingresso. Tal determinação garante apenas a entrada desses indivíduos nas escolas, contudo, no caso dos homens, público desta investigação, assim como de mulheres que expressam concepções, tanto de vida quanto educacional, diferentes da tradicional, a legislação não assegura a real inserção desses indivíduos na comunidade escolar. A incorporação dessas pessoas muitas vezes se dá através da permanência de seus corpos nesses espaços e de seus atos de persistência/resistência contra um grupo temeroso às diferenças e, conseqüentemente, às mudanças (HOOKS³⁹, 2020). Esse temor, por conseguinte, desconsidera os princípios da própria Educação vinculada a práticas sociais de afirmação da pluralidade.

O que acima apontamos não se trata apenas de dar visibilidade aos sujeitos e suas individualidades, isto é, no sentido de transformá-los em o novo centro, mas de ponderarmos sobre o que seus discursos e corpos nos alertam, que novos olhares e vivências trazem para a escola. Contudo, parece que parte do corpo de magistério da rede padece de cegueira político-pedagógica ao ignorarem não apenas as masculinidades no ambiente educacional, mas também outras formas de se viver o gênero. Tal apontamento carece de atenção, principalmente para a compreensão de gênero como corporificação social (CONNELL, 2016), ou seja, que as ações individuais, que se realizam através de corpos, nos permitem um agir coletivamente, pois acontecem dentro dos núcleos familiares, nos ambientes religiosos, nas mídias, na internet, nas escolas, enfim, na sociedade de modo geral, posicionando-nos, dessa forma, dentro da história.

Os docentes masculinos (incluo Belo nessa denominação, uma vez que o próprio professor diz se encaixar tanto no padrão masculino como feminino), ao assumirem a regência de uma turma de EI, acabam por ser invisibilizados pela instituição escolar, o que parece, a princípio, uma contradição diante do raro número de professores nesse segmento e nas escolas, como demonstra o mapeamento dos dados.

Aqui em Niterói, nós somos a minoria, mas nem por isso somos invisíveis, né?!

A ideia que passa, às vezes, que somos invisíveis. É que tem cada um em uma escola, quando você vê são dez, mas diante das diversas professoras, parece que a gente é meio invisível, né?! Então, são questões que a gente sofre sozinho né?! É o preconceito que a gente vive sozinho. É porque, eu tenho outra para compartilhar, a

³⁹ Fugindo às regras de ortografia de nomes próprios em português, preservamos o modo como a autora se identifica, somente com letras minúsculas. Essa identificação é um pseudônimo que utiliza para difundir o conhecimento e justifica sua posição observando que não se deve procurar saber “quem sou eu”, mas quais ideias apresenta.

professora tem outra para compartilhar né?! E o professor não. Na educação infantil, aqui em Niterói, não! Ele é meio solitário né?! Se as professoras que estão com ele não apoiam, ele deve sofrer um pouco (SILVA. Grifos nossos).

Percebemos haver uma engrenagem de cerceamento e apagamentos das masculinidades funcionando de forma eficaz nesses espaços, cuja composição se dá através da atuação de diversas instâncias de poder: pais, docentes, diretores e a própria FME.

O relato de Nascimento, ao reproduzir a fala de uma funcionária, no momento da escolha de vagas, na sede da instituição, confirma nossa análise: “**Sendo homem é complicado**, se você não quiser Educação Infantil, a gente não tem vaga no Fundamental. **Você pode abrir mão da matrícula, do concurso**” (grifos nossos). A própria FME, na figura da funcionária, mesmo induzindo o professor à vaga da Educação Infantil, reproduz um discurso de que a EI não é território cujas funções sejam apropriadas para homens porque “**é complicado**”, a ponto de “**abrir mão da matrícula, do concurso**”. A opacidade de determinadas expressões, como as destacadas, guarda preconceitos criados em torno de várias situações. O que se pode interpretar como “complicado” na EI em relação às masculinidades é o que intentamos descrever nessa análise.

Apesar de todos os entrevistados manifestarem estar conscientes da concepção hegemônica do discurso que aponta para a ideia de que homens não devem atuar como professores na EI, o professor Nascimento, citado acima, resiste e responde com veemência à instituição: “Eu preciso de uma segunda matrícula e eu não vou abrir mão de nada, eu vou para Educação Infantil, **não estava nos meus objetivos, mas eu estudei para isso, e não vejo problema nenhum**” (NASCIMENTO. Grifos nossos). Mesmo tomando a decisão de atuar na Educação Infantil, o professor em questão também não contava com essa possibilidade, fato que ratifica o imaginário de que esse espaço é visto como inadequado aos homens, uma vez que muitas de suas atividades são vistas historicamente como afazeres “apequenados”, portanto, próprio apenas para as mulheres.

Após verificarmos a existência de um primeiro obstáculo, surgido na própria estrutura da sede, para adentrar como professor na EI, nos encaminhamos para a análise do segundo gráfico, que expõe dados sobre como foi a recepção dos docentes masculinos ao ingressarem nas escolas da rede.

Gráfico 2 – Recepção ao chegar à escola



Fonte: Construído pela autora.

Os dados demonstram que há um certo equilíbrio entre os modos como os professores perceberam a recepção nas escolas pelas quais passaram ou em que atuam. Ainda que cinco informantes tivessem dito que suas entradas nas unidades de educação ocorreram de forma “normal”, os relatos que sucederam à pergunta revelam uma contradição dessa percepção por mencionarem que, na maioria dos casos, houve, de fato, um estranhamento inicial, conforme narra Ribeiro:

A primeira vez que eu cheguei na escola, em 2006, **a diretora ficou espantada por ser um homem trabalhando com Educação Infantil**. Ali estava acontecendo uma reunião de pais. No final dessa reunião, ela dispensou os pais, falou para ficar só os professores que eram recém-chegados do concurso de 2006 (era de 2003 o concurso, a chamada foi de 2006). Aí ela ficou espantada por ser um homem. Ela perguntou se eu sabia que era uma unidade de educação infantil. Eu falei que sim (RIBEIRO. Grifos nossos).

O estranhamento, em geral, acontece porque não se tem referência sobre aquele indivíduo ou porque ele corporifica, no interior da escola, um elemento marginal àquela racionalidade institucional marcada pela presença majoritária das feminilidades. Ressaltamos que a lógica institucional a que nos referimos está fundada na crença da existência de um sujeito permanente e estável, surgido e esculpido na modernidade (HALL, 1999), que representa um padrão aceitável de comportamentos dentro da sociedade. A sombra desse sujeito está latente no cotidiano da escola e se revela por meio da reprodução de algumas práticas vivenciadas e aprendidas por nós, ainda enquanto estudantes.

Para melhor entendermos essa afirmação, tomaremos por empréstimo algumas das reflexões de Louis Althusser (1985) a respeito da escola. O filósofo ancorou suas análises numa perspectiva marxista, apresentando-nos um modelo de escola sorumbático e sem grandes transformações. Para Althusser, o mecanismo escolar apresenta-se como um elemento reprodutor de discurso oficial, cujo objetivo é a formação de cidadãos. Ao incorporarmos esse discurso, jogamos luz em apenas um flanco do passado da escola como a instituição que se manteve basicamente intacta por séculos, em prol do sistema capitalista que necessita fazer valer a manutenção do estado das coisas (e das pessoas). Nessa perspectiva, a escola serve como uma engrenagem de manutenção de um pensamento, ao estabelecer sua dinâmica por uma concepção fabril de trabalho. Por esta lógica poderíamos compreender a exclusão escolar aos corpos masculinos dentro de um aparelho ideológico de estado, pelo qual “(...) a escola e as Igrejas «educam» por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de selecção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas” (ALTHUSSER, 1985, p.47). Se o sistema capitalista, estudado por Althusser, necessita de elementos para a reprodução das relações de trabalho, podemos presumir que essa ideologia transcenda o campo trabalhista e vá reproduzir também a inércia de outras relações como as de gênero, raça, religiões, sexualidades. A exclusão, vista por esse viés, trata-se de um mecanismo naturalizado no sistema.

Mas será que, de fato, a escola passou por três séculos de história sem nenhuma transformação? Claro que houve e há mudanças, não só pelo prisma dos conteúdos, das disciplinas, das tensões entre ideias e concepções, mas também pela percepção de que há outras vozes inseridas nesse contexto, que contam histórias silenciadas por esse discurso oficial, vozes que resistem e são capazes de romper com as estruturas fixas do que se compreende tradicionalmente por escola, imprimindo, através das rupturas, outras histórias que se somam ao passado, presente e futuro da instituição e da sociedade. Ao tratar da cultura corporal dentro do contexto escolar, Carvalho (2017) corrobora esse pensamento ao afirmar que:

Indo ao encontro do pensamento que se move nas ideias e gestos de reconhecer que temos um passado, de que há condições históricas que pressionam nossas possibilidades de existência, mas também reconhecendo que há brechas, possibilidades que produzem diferenças no que está prescrito e estabelecido por alguns, a prática pedagógica aqui defendida é aquela que considera seu passado, sem apartar a capacidade de criação e invenção como lentes de ver o mundo – inclusive o passado -, as quais contrapõem os determinismos, os dons, os talentos naturais, as “essências” de cada um. (CARVALHO, 2017, p. 255)

Sobre a reprodução de práticas sociais na escola, trazemos a resposta de Ribeiro - “Eu

sei que sim” - à indagação da diretora sobre sua suposta ignorância quanto àquele ser um ambiente de Educação Infantil -, marca um ponto de ruptura e transformação demarcado pela presença de seu corpo naquele espaço pedagógico. A herança, no sentido derridiano do vocábulo, consiste não exclusivamente na aceitação do que é dado (DERRIDA e ROUDINESCO, 2004), no caso desse estudo, a Educação Infantil como um local exclusivo de atuação feminina. Ribeiro, ao permanecer naquela UMEI, afirma-se como conhecedor da tradição e, simultaneamente, como alguém que também se impõe a ela, ao se diferenciar naquele contexto, fato que viabilizou, por conseguinte, sua performance e permanência, por sete anos como docente em sala de aula da EI.

Dessa maneira, a ruptura abre caminhos para formas cambiantes de se pensar a inserção das masculinidades no ambiente educador infantil. Essa e outras variantes de pensamento no campo do gênero dão passagem a transformações como a que se segue no próximo gráfico.

Gráfico 3 – Gênero como empecilho para permanência em salas de aula da EI



Fonte: Construído pela autora.

Ainda que não seja unanimidade o entendimento de que as masculinidades não configuram empecilho para a permanência destes sujeitos nas salas de aula da Educação Infantil, o fato de parte do grupo estudado refutar essa hipótese nos conduz ao entendimento de que transformações acontecem e que parte desse grupo está disposta a assumir funções que fogem à conformidade da dinâmica hegemônica de gênero, como educar crianças de 0 a 5 anos, enquanto profissionais da Educação.

Entretanto, o que pensar do restante do grupo que acredita ser o gênero um entrave

para sua estada no segmento infantil? Para esses sujeitos o obstáculo à sua permanência apresenta-se, consoante seus relatos, como um fator externo representado pela fala hesitante de pais e/ou de colegas de trabalho sobre o gênero masculino na EI, conforme os relatos de Costa e Rodrigues: “Pô! Um homem? Que que um homem está fazendo aqui? Que que um homem quer com criança?” (Relato de Costa, reportando a fala de um responsável); “Será que ele consegue conduzir realmente Educação Infantil? (Relato de Rodrigues, aludindo a comentários do corpo pedagógico). O que gera a pergunta conclusiva: “Não é melhor você ir para o Fundamental?” (AZEVEDO).

Não obstante, esses sujeitos permanecem nas salas de aula da EI, atuando como docentes. Por mais que haja a tentativa de expulsão, através de enunciados de contenção das masculinidades, vemos ocorrer um fenômeno próximo ao que Jacques Derrida (1991) denomina como desconstrução. Para Derrida, o mecanismo da desconstrução não é uma aniquilação ou demolição do que fora construído, no caso a atuação restrita de professoras na educação escolar de 0 a 5 anos, mas uma possibilidade de deslocamento de conceitos inicialmente apresentados como certezas, dando abertura para uma nova compreensão dos argumentos, sem incorrer no risco de inversão que originariam novos binarismos. Ou seja, numa discussão sobre gênero dentro da Educação Infantil, a desconstrução de uma hegemonia feminina não implicaria a transformação do homem num novo centro, porém faria ecoar um discurso mais equânime entre os supostos pares opostos, ao visibilizar as exclusões que ocorrem em ambos os lados.

Ao tentar compreender o fenômeno de permanência dos homens na EI, contrariando a lógica hegemônica impetrada a esse segmento, devemos atentar para a perspectiva de que todo “texto é heterogêneo” (DERRIDA E ROUDINESCO, 2004, p.17). O que nos faz associar com os contextos e, nesse sentido, sempre há espaço para as diferenças, uma vez que a heterogeneidade não é um fenômeno de oposição, como tradicionalmente fomos acostumados a conceber os processos socioculturais. Basta rememorarmos que esta pesquisa é sobre as masculinidades de indivíduos que reagem de maneiras distintas a fatores externos, pois ora convergem ora divergem do conceito e da prática de masculinidade dita central, firmando e, simultaneamente, desconstituindo processos diferenciados de subjetivação. Podemos exemplificar a afirmação anterior com base na experiência relatada pelo professor Costa em relação às mulheres da escola onde trabalha:

Não vejo assim, eu vejo muito pelo contrário, **o tratamento das mulheres comigo já é diferente**. Eu vejo mulher com mulher, como elas se tratam e como elas me tratam, **elas me tratam diferente, elas me tratam com cautela**, é muito esquisito

isso (COSTA. Grifos nossos).

Esse docente exerce uma masculinidade que, em vários aspectos, se aproxima do modelo hegemônico: pele branca, cisgênero, elevada escolaridade (doutorando). Foi o único que relatou ter um tratamento diferenciado pelas mulheres na UMEI de atuação. Ao optar por uma profissão tradicionalmente feminina, rompe parcialmente com esse padrão, ao trilhar os passos de muitas mulheres da sua família: o magistério na primeira infância.

Miranda, que é negro, sem familiares no magistério e cuja masculinidade se aproxima do feminino, não percebe tratamento semelhante ao deferido a Costa por parte das mulheres em sua unidade de atuação. Relata perceber que sua voz não é apreciada entre as colegas:

Pelo gênero. Isso com a equipe pedagógica. **Eu, às vezes, percebo que eu não tenho... a minha voz não é tão apreciada quanto a voz da minha colega do gênero feminino.** E, às vezes, assim, uma troca de opiniões, opiniões que são relacionadas mesmo a questão talvez sobre uma discussão, sobre ser mãe, as dificuldades de cuidar de filho... Sei lá, qualquer coisa assim que seja de inteira responsabilidade talvez, talvez que seja de responsabilidade da mulher, eu me sinto assim: um pouco tolhido para expor minha opinião, e também observo, pela novidade na escola. Então, às vezes, eu sou cortado, a minha fala é cortada, ou a minha fala não é considerada (MIRANDA. Grifos nossos).

De equivalente despreço também se queixa Belo, negro, não binário, docente há quase uma década na Educação Infantil:

Aí, você fica olhando, gente do céu! **Se não sou eu que não sou minha voz! Eu nem falo aqui, né!** Então se não sou eu com as minhas perguntas e os meus questionamentos! **Eu nem tenho voz e nem tenho lugar aqui, entendeu?** (BELO. Grifos nossos.)

O docente homem vive cercado de inquietações sobre seu corpo, no espaço da escola, receoso pelo julgamento dos colegas, solitário por enquadrar-se em um gênero que não encontra semelhante na Educação Infantil. O sentimento de exclusão e, conseqüentemente, o de solidão são comuns a grande parte este grupo, como também já foi explicitado por Silva.

O preconceito se manifesta também na fala dos responsáveis que, como membros da sociedade, reforçam o estigma contra homens professores na Educação Infantil.

Eu lembrei de outra história: foi o meu primeiro aluno na rede. É... a mãe não gostava porque eu era homem e tudo mais, e na primeira reunião ela falou que o..., **ficou falando que o marido dela é advogado, e tudo mais, como uma forma de me intimidar.** E aí naquele momento eu era especialista em Educação Especial já, já era especialista em gestão escolar. Eu fui: “Ah! **A senhora está apresentando seu marido, apresentando você. Nada mais justo do que eu me apresentar também.**” Aí eu falei: “**Eu sou formado pela UERJ, pela Faculdade de**

Formação de Professores, uma faculdade de excelência, na América Latina com relação a formação de professores. Eu sou especialista em gestão escolar pela UERJ também, pela FFP. Sou formado também em, sou especialista em Educação Especial e o meu currículo é esse. Eu sei o que eu tenho que fazer com o seu filho aqui na escola e o que eu não devo fazer, mas eu acho que a parceria é muito importante entre vocês e a escola. Então, vai dar tudo certo se a senhora se comprometer com esse projeto com o seu filho. E aí não se comprometeu e não ficou legal. Mas a partir desse momento não teve mais ilações, mais nada (COSTA. Grifos nossos).

Costa, em seu relato, mostra um dado importante sobre a presença de docentes na EI: o que pode blindar o professor homem, do olhar de negação na Educação Infantil, é a formação continuada. E o docente faz isso com a mãe que se diz esposa de advogado. Ele prova que possui titulação, que é estudioso de Educação, pesquisador na área, fato que, de certo modo, naquele momento, lhe confere credibilidade e confiança necessárias para afastar o preconceito sobre sua escolha profissional: ser docente regente da EI. Ainda trazendo o relato de Costa, nem sempre foi possível a esse informante afastar o fantasma do pensamento negativo sobre sua escolha profissional:

Então, eu tentei algumas, depois que eu terminei a graduação eu tentei algumas escolas. E aí, **as escolas me ofereciam, porque elas estavam no desespero por falta de professoras, aí elas me ofereciam um teste: 3 dias de teste. Mas os testes para eles era: você vem aqui da as aulas, e eu vou falar que isso é um teste, mas você vai tapar um buraco até a gente achar uma professora.** Porque como a escola particular trata com clientes, os **pais são clientes** e os pais estranharão e não gostarão da ideia de me ter ali como professor homem, com os filhos deles (COSTA. Grifos nossos).

Sua fala demonstra que a sociedade reforça o estigma sobre a presença das masculinidades no segmento infantil, visto que poucos são os homens nos cursos de Pedagogia, o que, subsequentemente, diminui os números de regentes na educação pública e, praticamente anula a participação desse perfil docente no ensino privado, à exceção da disciplina Educação Física. Observa que nesse caso há o “pai cliente”, que pode interpretar mal a presença de um homem na sala com crianças pequenas. Costa manifesta inclusive um início de carreira em que “não estava conseguindo entrar no mercado de trabalho”.

O contexto sociocultural da comunidade também interfere no exercício das masculinidades dentro das escolas. Silva, ao descrever sobre suas impressões acerca da recepção na(s) unidade(s) em que atuou como docente, afirma:

Foi normalmente, na minha primeira escola.

(...)

É que **nessa comunidade eu encontro um pouco de resistência com a figura masculina, na outra não.** Na N.N. eu trabalhei 7 a 8 anos tranquilamente, mas aqui

eu já vi que é uma comunidade com perfil diferente. Então, quando eu cheguei aqui, eu fiquei um tempo na secretaria porque eles estavam precisando de alguém. E aí depois eu fui para educação especial e agora eu estou em sala de aula. **Aí, na sala de aula tem um estranhamento bem maior** (SILVA. Grifos nossos).

O docente vivenciou duas realidades distintas em relação à sua chegada e acolhida nas duas unidades municipais de Educação Infantil em que atuou. A primeira escola, embora localizada no Centro, trata-se de uma região periférica da cidade que sofre com a presença ostensiva do tráfego, assim como o difícil acesso para funcionários, fato que dificulta a lotação de servidores pela sede. Num contexto de carência, a chegada de indivíduos que possam contribuir para a rotina da escola é sempre bem-vinda. Por mais que houvesse conflitos decorrentes da categoria gênero, esses não foram percebidos e /ou relatados por Silva. A mesma condição acolhida não ocorreu na unidade em que atua há cinco anos. Desde sua entrada, o professor reconhece um certo grau de hostilidade que, inicialmente, levou a gestão da unidade a encaminhá-lo para o trabalho na secretaria e depois na sala de recursos da unidade. Apesar do trabalho na sala de recursos ser realizado com crianças também, as tarefas referentes ao cuidado não compõem a rotina desse profissional. Após 5 anos de exercício na unidade, apenas esse ano o docente teve a oportunidade de atuar na regência de um Grupo de Referência da Educação Infantil. Tal supressão do corpo masculino como regente de um GREI, presumivelmente, está pautada na compreensão de que o fazer, principalmente a dimensão do cuidado, na Educação Infantil, é uma prerrogativa do feminino.

Destarte, faz-se necessário recuperar o histórico da Educação Infantil no Brasil, apresentado no capítulo anterior, e pelo qual compreendemos esse segmento sendo o resultado da luta política por direitos das crianças e das mulheres, impetrada pelo coletivo de mulheres trabalhadoras e pelo movimento feminista. Sayão (2005) também nos relembra a dicotomia creche e pré-escola que instituía a primeira como espaços de cunho assistencialista, para guarda de crianças das classes menos favorecidas, ao passo que a segunda era compreendida como ambientes pedagógicos para os pequenos das classes média. A união desses dois eixos, cuidar e educar, orientam o trabalho da Educação Infantil e, particularmente, no município de Niterói, encontram-se aliados ao terceiro eixo, que é o brincar.

Quando se desconsidera a integração desses eixos na rotina diária com os pequenos, corre-se o risco de cair na esparrela de conceber o cuidado como o único ou o mais importante veio do trabalho a ser realizado na Educação Infantil. Conseqüentemente, uma nova armadilha se arma nessa ficção: a de que o corpo feminino, devido às funções de reprodução (SAYÃO, 2005) está naturalmente apto a este trabalho, uma vez que aparenta estar imbuído do sentimento maternal. Vejamos o que a narrativa de Rodrigues aponta:

(...) colocaram a **mulher como figura materna**, né?! Essa relação de maternidade, e **eu detesto esse termo, de falar: “Ah o instinto materno!”** Como todas tivessem naturalmente essa questão de maternidade, de cuidar da criança, e isso não é verdade. Nem todo mundo tem o interesse ou tem o prazer de trabalhar com crianças e não há nenhum problema nisso. A gente tem que saber lidar (RODRIGUES. Grifos nossos).

O mal-estar narrado pelo professor está associado a uma visão bucólica, oriunda ainda da época em parte do segmento infantil possuía a nomenclatura Jardim de Infância. Associada a esse tempo da **sementinha a ser regada para brotar** (grifos nossos) encontra-se a ideia da presença do amor maternal inculcada como visceral para o desenvolvimento das atividades nesse segmento. A fala de Rodrigues demonstra a imposição desse sentimento para o exercício da docência na EI. Tal lapso de entendimento do que, essencialmente, constitui a Educação Infantil e os objetivos pedagógicos desse segmento, conduzem ao pensamento de que aquele lugar não pertence aos homens, haja vista que esses indivíduos não geram e são, portanto, desprovidos de amor materno.

Retomando os papéis pré-definidos, segundo a ordem compulsória do gênero (BUTLER, 2019), encontramos quase que solidificadas as ideias de universalidade e unidade, tanto para o sujeito masculino quanto para o feminino. Em seus escritos, Butler ressalta o risco da universalização no tocante à categoria gênero, visto que esse caminho acaba por excluir outras formas legítimas de constituição do gênero, nem sempre óbvia, como a maternidade para as mulheres, nem sempre manifesta, como a virilidade para os homens. A obra literária de Elena Ferrante, “A história da menina perdida” (2017), adaptada recentemente para o cinema (2021) aborda, através da personagem Leda, formas alternativas que fogem ao destino tradicionalmente construído do que é ser mulher, de se viver a maternidade e a família.

Longe de afirmarmos que o afeto não integra os processos de aprendizagem, isso visto que estudiosos como Wallon (1968) e Freire (2019) há muito discorreram sobre a interrelação afeto e cognição, o que destacamos aqui, diferentemente da afetividade familiar com que os pequenos inicialmente têm contato (inclui-se nesse rol o amor materno), é a criação de vínculos afetivos, no contexto escolar, entre criança e docente. Esse elo propicia aos pequenos, através de outras perspectivas fora do ambiente doméstico, o desenvolvimento da motricidade, o gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e à expressão de seus sentimentos, enfim, aprendizagens múltiplas. O adulto, por sua vez, precisa transmitir segurança, carinho, respeito e autoconfiança, permitindo que, desta maneira, a criança construa a sua subjetividade. Embora as distintas vivências afetivas, tanto familiar quanto profissional, se

aproximem no trato com a criança, os docentes, homens e mulheres, devem ser guiados por uma *práxis* que orienta suas ações para aprendizagens individuais e coletivas. Todavia, nem sempre essa distinção se apresenta com a devida clareza no ambiente escolar, dadas as construções históricas, sociais e culturais que permeiam o segmento.

A ideia do cuidado como eixo central do currículo infantil, principalmente quando associada, quase que inevitavelmente, como função exclusiva do feminino (em contrapartida à figura do masculino que se encarrega das “coisas”), apresenta-se, equivocadamente, na rotina da EI, sobretudo para o grupo de 0 a 3 anos. Tal concepção permanece latente dentro da ótica profissional, contrariando os princípios expostos pelos Referenciais Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Niterói.

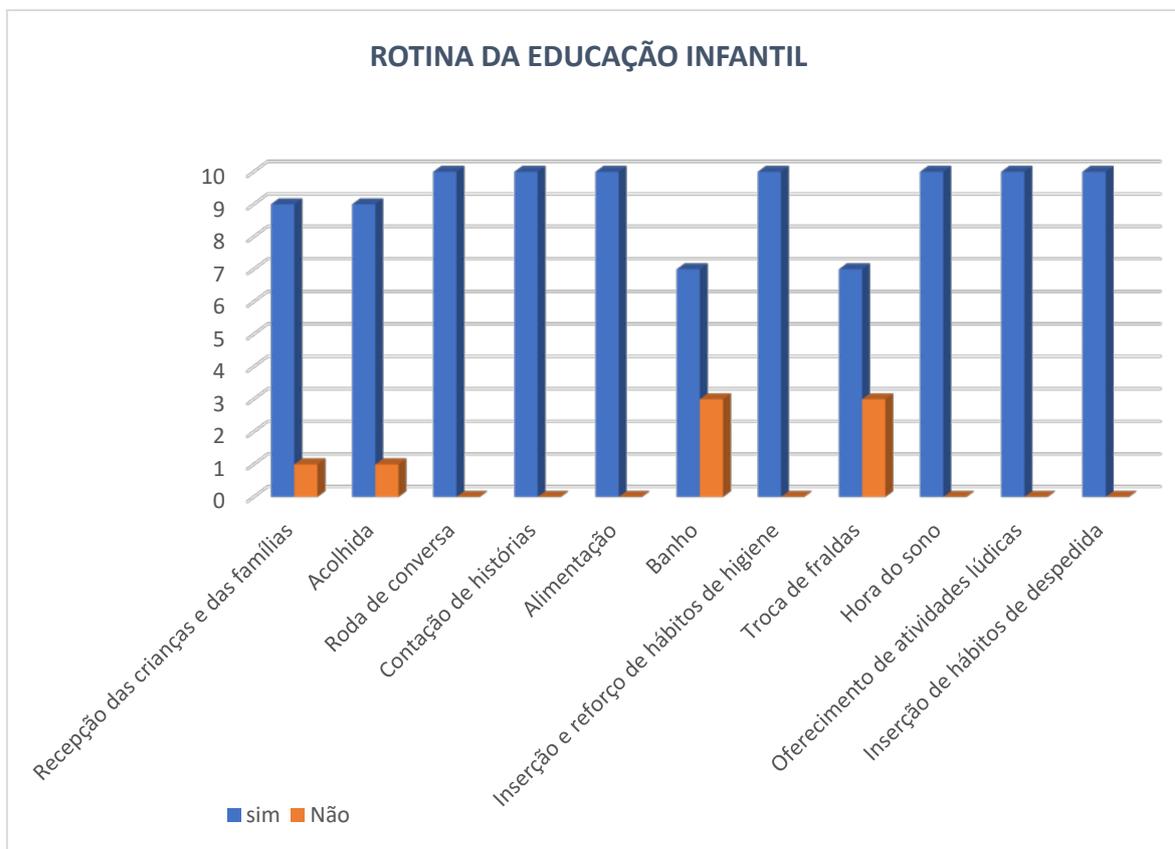
Art. 8º: Na Educação Infantil, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos não se pautam em conteúdos compartimentalizados. Estão embasados em alguns conceitos que se constituem pressupostos de todo o trabalho com as crianças. Os eixos temáticos de estudo e pesquisa, mencionados no art. 4º, são atravessados pelos pressupostos transversais: brincar, cuidar/educar, relação espaço/tempo, múltiplas linguagens, letramento, coletividade e singularidade, autonomia, sensibilidade e afetividade, diversidade cultural e cidadania, que perpassam, conectam e complementam os eixos curriculares com o propósito de alinhar as práticas cotidianas (NITERÓI, 2011)⁴⁰

O ato de cuidar faz-se importante em um ambiente de formação de crianças, especialmente quando essas estão aprendendo a se constituir enquanto indivíduos autônomos, porém deve ser realizado de forma articulada aos demais eixos: educar e brincar, sem suplantá-los no cotidiano escolar. O cuidado como dimensão quase que exclusiva do currículo infantil acaba por reificar a lógica assistencialista que imperou por décadas na educação de crianças. Dessa forma, reproduz o pensamento de que ser mulher é condição *sine qua non* ao desenvolvimento das atividades docentes na Educação Infantil e, conseqüentemente, afasta os sujeitos masculinos não só dos afazeres como também do próprio ambiente educador.

Ao refletir sobre a rotina da Educação Infantil relacionada ao trinômio “educar, cuidar e brincar”, elencamos ações que julgamos integrarem a prática desse segmento para indagar aos professores sobre quais atividades eles mediavam, quer com sua dupla na bidocência, quer sozinhos. Tal seleção, apresentada em questionário, levou em consideração a temporalidade do turno infantil, quando as crianças adentram o espaço escolar, pela manhã, até sua finalização, em geral, vespertina. As informações compõem o gráfico a seguir:

⁴⁰ Portaria FME N° 085/2011, publicada em 12/02/2011, em “A Tribuna”.

Gráfico 4 – Rotina da Educação Infantil



Fonte: Construído pela autora.

Das ações apresentadas no gráfico, os docentes masculinos participam efetivamente de oito. A saber: realização de rodas de conversas como momento de troca de experiências e sentimentos; estímulo a hábitos de conduta e ações em direção a múltiplas aprendizagens⁴¹; contação de histórias como forma lúdica de desenvolver a criatividade, a linguagem oral e corporal das crianças; alimentação ou auxílio dessa atividade às crianças, como meio de introdução de práticas saudáveis de vida e desenvolvimento das habilidades motoras dos pequenos; introdução e o fortalecimento de hábitos de higiene como: lavagem das mãos após a utilização do banheiro e antes das refeições, escovação dos dentes após as refeições, entre outros; promoção de momentos de relaxamento através da “hora do sono”; realização de atividades lúdicas (música, dança, entre outros) de interação com o grupo que conduzam às crianças a conviver com as diferenças, compartilhar ideias, regras, objetos e brinquedos; inserção de hábitos que remetam à despedida como meio de assimilação da rotina escolar.

Foram identificadas quatro ações pedagógicas que não são desempenhadas pelos

⁴¹ Embora essa atividade da Educação Infantil tenha sido registrada entre os entrevistados, não foram especificadas, pois o “estímulo a hábitos de conduta e ações de múltiplas aprendizagens” perpassa todas as ações desenvolvidas nesse segmento. Por isso, não aparece no gráfico.

professores. Dessas, apenas uma, a recepção das crianças e dos responsáveis, no início do turno, não é exercida por um professor, devido à sua lotação na unidade se dar apenas no turno da tarde. De acordo com o gráfico, a maioria do público entrevistado relata não desempenhar ou executar com restrições atividades como banho; fornecimento de colo e troca de fraldas /higienização das partes do corpo. O que há de especial ou diferente nessas ações de modo que “não podem” ser realizadas por docentes masculinos?

Observamos, durante as entrevistas, a postura dos próprios docentes que pareciam um tanto melindrados ao se pronunciarem sobre ações que exigem um contato físico maior com o corpo infantil, em especial as genitálias. Assim, muitas vezes, em acordo com as parceiras de turma e à própria escola, alguns professores procuram evitar tarefas como: a higienização das partes íntimas após necessidades fisiológicas, banho e troca da fralda, como podemos observar no relato de Nascimento:

(...) essa **questão dos cuidados**, na educação infantil **é mais complicada** porque é... levar uma criança no banheiro: uma professora, ela não vai ser confrontada, em nenhuma hipótese. Natural! Já com **o professor homem, só o fato de levar ao banheiro já vai ser um motivo para ser confrontado**. Então, é até um combinado que eu tenho com essa minha dupla desse ano, é a mesma de quando eu entrei na rede e conseguiu me convencer na Educação Infantil, lá na hora da escolha né! Então a gente tem esse combinado: “Olha, M., como eles são muito novos, precisando ir ao banheiro, por favor, me ajude, leve eles.” Já passei por um episódio uma vez, da falta abonada⁴² dela, estava só eu com a turma. Uma aluninha teve uma dor de barriga, corri no corredor, vi a menina da limpeza: “**Me salva**, eu não posso largar a turma, **dá um banho nessa menina**, pelo amor de Deus!” (NASCIMENTO. Grifos nossos)

A suspeita do toque de um docente, masculino ou feminino, no corpo de uma criança acaba contrariando a própria função docente, perante o tripé educar, cuidar e brincar, à medida em que esse corpo é transformado em tabu. Se o corpo for concebido como local proibido, como serão processadas aprendizagens que não se fazem apenas pela abstração, mas essencialmente, na primeira infância, pela corporeidade? Como construir com as crianças o reconhecimento do espaço e do seu próprio corpo? Tal desconfiança se intensifica quando o docente é identificado como do gênero masculino.

Então, **aqui, eu não dou banho**, não é a minha... não me agrada dar banho em criança. Então eu coloco a roupa dentro da sala, eu auxilio na colocação da roupa. (...) No começo tinha aqueles olhares estranhos né, com relação a minha atuação. Então eu falei: “Eu prefiro evitar.” Eu acho uma dificuldade enorme dar banho na escola por causa do tipo de banheiro que é... por mais que seja adaptado para Educação Infantil, as crianças muito pequenas assim... elas podem... ocorrer

⁴² Niterói, Lei nº 531, de 1985 – art. 194, § 2º que assegura ao servidor o direito de abono de uma falta mensal.

acidentes. Nunca aconteceu aqui, mas, se acontecer comigo, eu sei que, eu imagino que **o olhar do pai pode ser mais pesado em relação à minha atuação**, entendeu?! Eu auxílio na troca de roupa. (COSTA. grifos nossos)

No entanto, em momento anterior à fala acima, o mesmo informante comenta que:

“A gente na rede, não é? Nos documentos também **cuidar e educar não são separados**.

- Sim. (ENTREVISTADORA)

Não tem como dissociar, então, **a prática do cuidar é a mesma coisa do que o educar**, então não sinto nenhum problema quanto a isso” (COSTA. Grifos nossos)

A incoerência textual revela a contradição do informante ao relatar que ele conhece as diretrizes do município, contudo não dá banho nas crianças. Mas dar o banho não é uma ação inserida dentro do binômio “cuidar e educar”?

Há um hiato presente no exercício da docência de Educação Infantil. Embora o professor tenha uma formação acadêmica considerada sólida no campo educacional, esta não consegue ainda ultrapassar as barreiras sociais, que limitam o desenvolvimento da docência de forma mais ampla, a fim de transformar em uma formação fruto de um trabalho crítico-reflexivo “sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.13) e coletiva.

Neste contexto, surge, então, o medo: “o olhar do pai pode ser **mais pesado** em relação à minha atuação”, como um dos motivos que interditam docentes masculinos das atividades que abrangem o corpo infantil. Em suas narrativas, tanto Nascimento quanto Costa e outros se esquivam da tarefa de dar banho ou de levar uma criança ao banheiro pelo simples fato de que, ao se encontrarem sozinhos com um aluno ou uma aluna, podem receber olhares negativos quanto à sua conduta profissional. O mesmo aconteceu com Silva, quando, principalmente no início do ano, houve a necessidade de acolhida de crianças no colo durante o período de ambientação e integração escolar: “Agora sim, mas, no começo, eu não fazia. Porque as crianças iniciaram em fevereiro, então eu ainda procurei manter um pouco de distanciamento, aí agora eu já faço isso”. Quando indagado sobre como chegou àquele entendimento, o docente respondeu:

Aí tem toda uma questão, **o preconceito**. Lógico que é preconceito do gênero masculino, **que associam a imagem do podofilo ou a imagem do homossexual**, como isso tivesse alguma relação um com o outro, e que não tem nenhuma relação e o ser ou não homossexual, isso não interfere na minha capacidade profissional ne, mas isso para os pais, ainda é um grande tabu (RODRIGUES. grifos nossos).

A condução do trabalho pedagógico desempenhado por um homem, implacavelmente, está permeada pelo imaginário social sempre estruturado para julgar o masculino como violento ou perverso, fato que culmina por transformá-los, por conseguinte, em alvo, isto é, de vítimas de preconceito passam a ser algozes sexuais. Tal fato parece ser atenuado quando há a supervisão feminina comprovada pelos pais:

Não, foi eu mesmo com meu grupo. A gente tentou primeiro fazer esse movimento, mas eu vi que para elas ficavam muito pesado, aí eu comecei a realizar também. Aí, nesse momento, eu não senti estranheza dos pais. Então eu acho que eu já fui de uma forma natural, **porque eles já me conheciam mais ou menos 2 meses**, fevereiro e março (SILVA. grifos nossos)

Indelevelmente o modelo hegemônico de masculinidade produzido por esse discurso está vinculado a dois outros conceitos: violência e virilidade, os quais ressoaram nos séculos XVIII, XIX e XX. Para Novaes (2013), a simbologia da masculinidade vincula-se a características como: inteligência, rigidez, valentia, imponência, todas julgadas auspiciosas dentro do contexto social dessas épocas. Hoje ainda permanecem no imaginário coletivo, alimentado pelo poder patriarcal, pois, para ser considerado homem, atributos como força, virilidade, potência, liderança, se fazem necessários. O corpo masculino, irrefutavelmente, padece desses julgamentos como verificamos no relato do professor:

Ah, no primeiro momento, lógico, eu chego, todo mundo acha que eu sou alto, muito alto! Nesse sentido assim, acho que o estranhamento seria que as pessoas acharam é agressividade. Não sei, o jeito de falar, alguma coisa assim que as pessoas pensavam. (REIS)

A opulência desse corpo masculino destoou em um ambiente formado por corpos tidos como “frágeis”: os infantis e os femininos. Contudo, aspectos de força e fragilidade não se medem exclusivamente pela aparente materialidade corporal, o que se comprova com o final da narrativa do trecho abaixo:

Aí, quando eu comecei a trabalhar com minha parceira, ela falou:
 - **As crianças só faltam te engolir!** Você dá muita confiança para as crianças! Você não tem voz com essas crianças! Elas vão pintar na sua cara!
 (...) pensam que as pessoas têm muito pelo que você apresenta ter na fisionomia. No sentido de prática né, é diferente né?! Aí, quando você olha!... Aí ela falou assim:
 - As crianças só faltam dar na sua cara, eu pensando que você era sim um carrasco...
 (REIS. grifos nossos).

Em prosseguimento à análise, inferimos que a isenção laboral das masculinidades na EI está, possivelmente, circunscrita dentro de uma matriz heterossexual, historicamente

construída, que, de forma reiterada, associa doença e erotismo (FOUCAULT, 1999; BUTLER 2020) diante de indivíduos que não seguem o padrão naturalizado de masculinidade ou feminilidade. O relato de Ribeiro revela essa hipótese: “A gente fica... Eu acho que **por ser homem ou ele vai ser gay**, porque as pessoas assimilam isso: professor à questão de orientação; **ou ele vai ser tarado da história**. Entendeu?” (RIBEIRO. grifos nossos)

O padrão naturalizado surge da exploração discursiva da sexualidade, como aponta Foucault (1999), que moldou, desde o século XVIII, pensamentos que conduziram a uma economia das sexualidades, através da punição, inclusive criminal, de atos como “homossexualismo”⁴³, pederastia, infidelidade, pedofilia, entre outros. Pode-se considerar que o discurso se traduz como motor de uma política que atua sobre os corpos, sejam eles maduros ou infantis. Em consonância a esse padrão conservador de masculinidade, não haveria outra possibilidade para o professor que atua na Educação Infantil, além do periférico.

Ao retomarmos parte do capítulo 1 deste estudo, veremos que a proliferação de discursos sobre “sexo” (FOUCAULT, 2014), surgidas em confidências de alcova, passando pelos compêndios doutrinários e findando em violentos interrogatórios institucionais, em muito contribuíram para a solidificação de um modelo comportamental a ser adotado socialmente. Ainda que vários textos dessa época não se mantenham atuais e até tenham desaparecido, suas funções sociais perduram (FOUCAULT, 2014), seja através de escritos ou comentários que se fazem sobre eles. Isto posto, estamos diante de um saber-poder, construído historicamente que veicula à figura masculina, indiscriminadamente, como associada à perversão. Uma vez assentada essa característica como padrão desviante da “normalidade”, a desconfiança passa a ser, pois, o elemento norteador da relação entre o professor e parte da comunidade escolar, ora denunciada pela fala de colegas:

O cuidado com a criança é que as pessoas ficam, às vezes, ainda com um certo receio, por ser homem. Por exemplo, na hora do banho: “Ah, vai dar banho? Não vai dar banho? O que que ele vai fazer?” Na hora do sono: “Ele vai ninar a criança? Não vai? O que ele vai fazer? Os pais vão estranhar.” (RIBEIRO)

Ora pela orientação “insuspeita” da gestão da unidade:

Quando eu fiquei integral, participava da parte da tarde, do banho, de toda aquela rotina. Aí **eles** criam outras estratégias para que não criassem nenhum desconforto né?! Fazia banho de mangueira no pátio, todo mundo junto, de roupinha, banho de

⁴³ Distintamente de homossexualidade, a qual alude ao modo de ser de pessoas homossexuais, o termo homossexualismo está associado à disfunção ou anormalidade, devido ao uso deste prefixo ter se popularizado, dentro do discurso científico dos séculos XVIII, XIX e XX, e sido, ampla e indiscriminadamente, utilizado para designar doenças como alcoolismo, revelando a ideológica moral, *científica* e religiosa da época.

piscina. Sempre tendo alguma estratégia, para que esse momento do banho, do cuidado, não acontecesse somente com o professor e os alunos, né! Em um local onde as pessoas não vissem, sempre em um local onde todos observassem, para que aquilo ali não gerassem nenhum tipo de questionamento (NASCIMENTO. Grifos nossos).

Eles, na verdade, elas, são os membros da equipe de articulação pedagógica da unidade exercendo o poder de decisão sobre as atividades a serem desenvolvidas, de forma a não levantar suspeitas na comunidade. A dúvida sobre como e onde posicionar esses corpos dentro da rotina de EI (e mesmo quando posicionados, ainda necessitam de testemunhas sobre suas condutas) denuncia a visão hegemônica de que o masculino não pertence a esse território, por isso seu corpo parece sempre “deslocado”. Para resistir ao deslocamento, o corpo do homem, sempre que junto ao infantil, precisa estar visível, de modo que não gere suspeitas sobre sua conduta, principalmente perante a comunidade escolar. Os docentes, então, precisam criar constantes estratégias de visibilidade corporal, a fim de desempenhar as atividades rotineiras na EI, como é o caso do banho de mangueira ou ida ao pátio com as crianças que não dormem no momento do sono.

O modelo de verdade acima citado se alia a outros: a sexualidade é algo pertencente ao mundo masculino e inexistente no feminino e que a construção de masculinidade é indissociável da violência/perversão. Seria a presença do falo, no sentido freudiano, mais impeditivo para a inserção masculina nas práticas referentes à dimensão do cuidar/educar?

Nas sociedades da Pré-história e da Antiguidade, o culto ao falo ocorria sempre a presença do pênis materializado, como sinônimo de força e vitalidade. De acordo com Bonfim e Costa (2014), Freud, em seus estudos psicanalíticos, estabeleceu o falo como elemento primordial da estruturação sexual, articulando ao mito de Édipo e ao complexo de castração, tendo em vista a diferença anatômica entre os corpos como a origem, o começo dos processos de sexualidade para os quais o falo surge como representante. No entanto, a estudiosa alerta que, embora em algumas obras do psicanalista falo e pênis figurem como sinônimos, esse não pode ser reduzido apenas ao órgão genital masculino, visto que se tornou uma “representação psíquica imaginária e simbólica construída a partir desta região corporal do homem” (BONFIM & COSTA, 2014, p. 231). Assim, a simbologia fálica é sempre uma metáfora de poder, em geral masculino, do qual as mulheres foram historicamente excluídas em detrimento da crescente relevância do homem na sociedade patriarcal. A presença desse signo, ainda que imaginário, no ambiente educador infantil, reaviva na comunidade de mulheres que ali estão o poder sobrenatural atribuído aos seus portadores que, em muitos momentos da história, significou a posse dos corpos femininos e infantis.

A construção universalizante da masculinidade e das sexualidades continuam por reforçar a ideia de que todo homem é um pedófilo em potencial. A essencialização do conceito da masculinidade, tende a imprimir um caráter “naturalizante” a este fenômeno, bastando para demarcá-lo atributos físicos como: presença do pênis, voz grossa, corpulência. Contudo, o que vimos percorrendo, por meio deste estudo, é que não há um único e derradeiro conceito para a masculinidade. Há, em contrapartida, processos plurais de formação dos sujeitos masculinos que se afastam (ora se aproximam) do modelo falocêntrico. Homens são, portanto, capazes de dar banho, trocar fralda, ninar e acolher uma criança, não precisam, necessariamente, ser interpelados em suas ações. Observemos o relato de Dias:

(...) porque vão achar que eu não vou conseguir cuidar daquela criança como deveria, sempre ficam me acompanhando em qualquer atividade que eu faça com a criança, eu **sempre sinto que eu estou sendo cercado** sabe, e que eu vou tomar uma atitude... Ai a pessoa vem e toma uma atitude junto comigo (DIAS. grifos nossos)

Alguns docentes revelaram, em seus relatos, o medo de ser mal interpretados e até mesmo supostamente confundidos com abusadores. O professor acima também se queixou da não aceitação por parte da direção e de colegas de trabalho. Quando indagado sobre o sentimento de acolhimento que percebe na comunidade escolar da Educação Infantil (pais, alunos/alunas, colegas, Equipe de Articulação Pedagógica), em relação à sua pessoa, respondeu: “Pela equipe sim, em algumas escolas sim, mas pouco eu diria. É mais assim pela equipe de limpeza, pelos pais” (DIAS).

O perfil físico deste professor foge ao padrão dominante de masculinidade. De corpo franzino e voz baixa, foi um dos poucos que visitei *in loco*. Cheguei à unidade e ele estava no pátio com as crianças e outra professora. Pareceu-me plenamente integrado com a turma. Mesmo sendo pai e com experiência anterior na Educação Infantil, não se sentiu aceito pelas escolas em que passou. Ele integra o grupo de docentes devolvidos à gestão central da FME. No seu caso, em especial, figuram duas devoluções de unidades de Educação Infantil da rede, em um período de três anos.

Eu fui **rejeitado e devolvido** em algumas escolas, inclusive eu tô com um processo de devolução por questionamentos que nem aconteceram em outras direções.

(...)

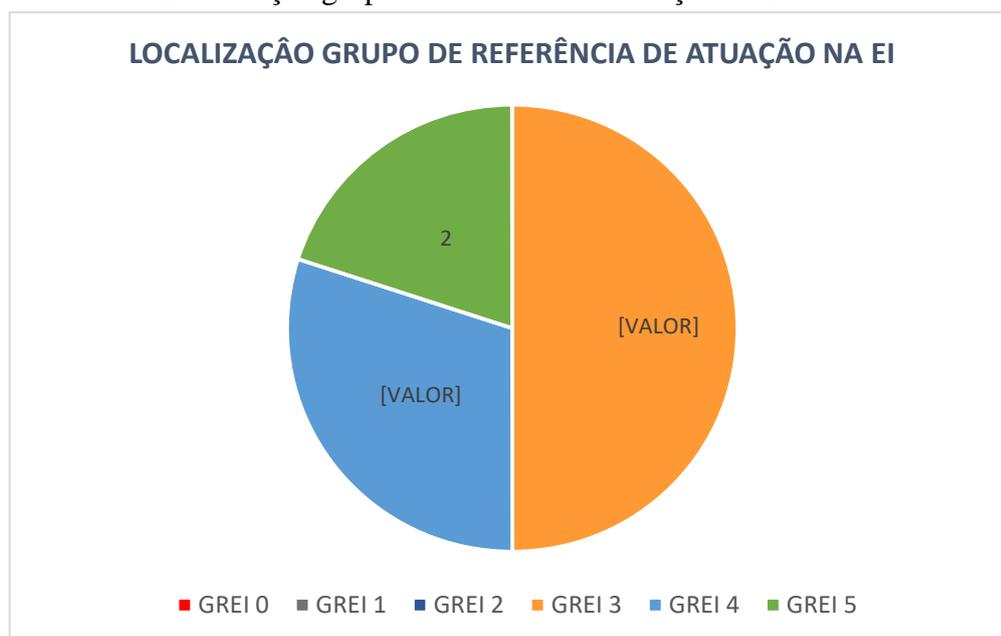
Aqui na rede eu trabalhei em 3 UMEIS. Em uma eu fiquei um dia e fui devolvido, né, por causa do preconceito, né! Na outra eu também fiquei pouco tempo por essa questão. Mas, foram três, contando com essa (DIAS. grifos nossos)

O professor em questão relata um sentimento de rejeição, intimamente ligado ao estranhamento de sua masculinidade naquele espaço, externado pelos próprios colegas de

trabalho: “(...) é muito difícil ser querido pela direção escolar e pelos outros professores, no geral. Eu senti muito estranhamento e uma coisa de cuidado que o homem não pode ter com a criança sabe” (DIAS). O estranhamento ao qual o professor se refere associa-se a uma construção sócio-histórico-cultural sobre a imagem de mulheres professoras, oriunda do século XIX, como “*mães espirituais* de seus alunos e alunas” (LOURO, 2020c, p. 465) e únicas responsáveis pela educação dos pequenos. Deste modelo de mulher era cobrada uma conduta ilibada e, portanto, longe dos prazeres mundanos, antagonicamente correlacionada a construção da masculinidade comumente atrelada à vida boêmia, dada aos prazeres do corpo, por isso nem sempre virtuosa nem sempre inquestionável, representando, segundo Louro, “a dupla moral de gênero” (2020c, p. 470).

Desta forma, o discurso moral, médico, legalista e religioso do século XVIII, mesmo que, de algum modo, tenha se demovido no tempo e modificado parte de sua estrutura, ganhando novos contornos, aparentemente mais inclusivos, como, por exemplo, a despsiquiatrização da homossexualidade, na década de 70 (ROUDINESCO, 2022), ainda representa, hodiernamente, um tipo de verdade que, como apresenta Foucault (2014), é “reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia” (p.17). O modo como esse saber - homens são pervertidos em potencial (principalmente os que exercem masculinidades destoantes do padrão hegemônico), portanto não podem tocar nos corpos infantis - se conforma a um modelo de verdade suprema que é valorizada pelos grupos conservadores, aplicada e distribuída na sociedade. Dentro da instituição escolar (pelo menos neste caso) esse poder de coerção se multiplica pela ação discursiva através de enunciados e prática sociais presentes nas unidades de Educação Infantil. A simples ação de escolha da turma para atuação durante o ano letivo, pode estar imbuída desses significados. Vejamos o gráfico que demonstra em quais grupos os docentes masculinos desempenham suas atividades.

Gráfico 5 - Localização grupo de referência de atuação na EI



Fonte: Construído pela autora.

Observamos que nenhum dos informantes atua como os GREI na faixa de 0 a 2 anos, nos quais os cuidados com os corpos se intensificam. De acordo com as narrativas, os motivos que orientam as escolhas surgem das mais variadas ordens, desde antiguidade na escola:

Mas aí as **professoras mais antigas escolhiam o berçário** porque lá a gente tinha assim o de costume escolher. Eu nunca tive a oportunidade de escolher nem 0 nem 2 nem 3. Na NAEI Vila Ipiranga só trabalhei com 4 e 5. Eu era recente, cheguei depois então, **só pegava o que sobrava**, vamos dizer assim. Entendeu? (RIBEIRO. Grifos nossos)

Passando pelo consenso com a gestão:

Eu gosto de trabalhar com grupos de **4 e 5 anos** mesmo, porque eu acho que **nessa idade eles já estão mais avançados** e eles estão, é o trabalho que tem mais a ver, que eles gostam de mexer com a terra, tem uma coordenação melhor para o tipo de trabalho que eu gosto de desenvolver, então quanto ao meu pedido foi para ficar com o Grei 4 e Grei 5 mesmo (DIAS. Grifos nossos)

Até uma determinação da própria direção:

(...) aqui a direção me deixa nos grupos menores, entendeu, e a gente vai alternando, por exemplo a minha parceira que eu comecei aqui, está no grupo de 4 mas o último grupo dela foi o de 5, ela acompanhou a turma e eu fiquei, no de 3 porque o de 3 sempre foi o principal grupo aqui da UMEI (BELO)

Há ainda direções que priorizam docentes que podem atuar em horário integral:

Lá na escola é assim como funciona: você inicia com uma turma x. Eu comecei com 5 anos, porque eu acho que teria esse olhar também, no sentido de... **todo diretor tem esse olhar né, gente?! De colocar você com os maiores, né!** Porque também não te conhece, não sabe também com é sua questão com didática (REIS. Grifos nossos)

E outras gestões que alegam motivos diversos como a pandemia.

É... Nós não tivemos dessa vez, **nós não tivemos a opção de escolha**. Da última vez, antes da pandemia, nós pudemos escolher né, em primeiro, segundo e terceiro lugar o GREI. E aí, esse ano, nós não tivemos escolha, a gestão organizou os professores, os GREIs, **ponto e acabou** (MIRANDA. Grifos nossos)

Por questões temporais relacionadas à pesquisa, não foi possível verificar junto às diretoras (nas unidades estudadas são todas mulheres) os motivos que as levaram a optar por um critério ou outro de escolha para a regência dos grupos de referência. Destacamos aqui a forma pela qual as diretoras da unidade em que atua o professor Dias, cujas passagem por outras unidades foram malogradas, o incentivaram a permanecer no grupo da Educação Infantil, respeitando seus saberes e suas potencialidades enquanto docente, fato que se presentifica na fala do informante: “E aqui a diretora sempre procura ajudar, a gente pede e aí dependendo a gente fica com a turma” (DIAS).

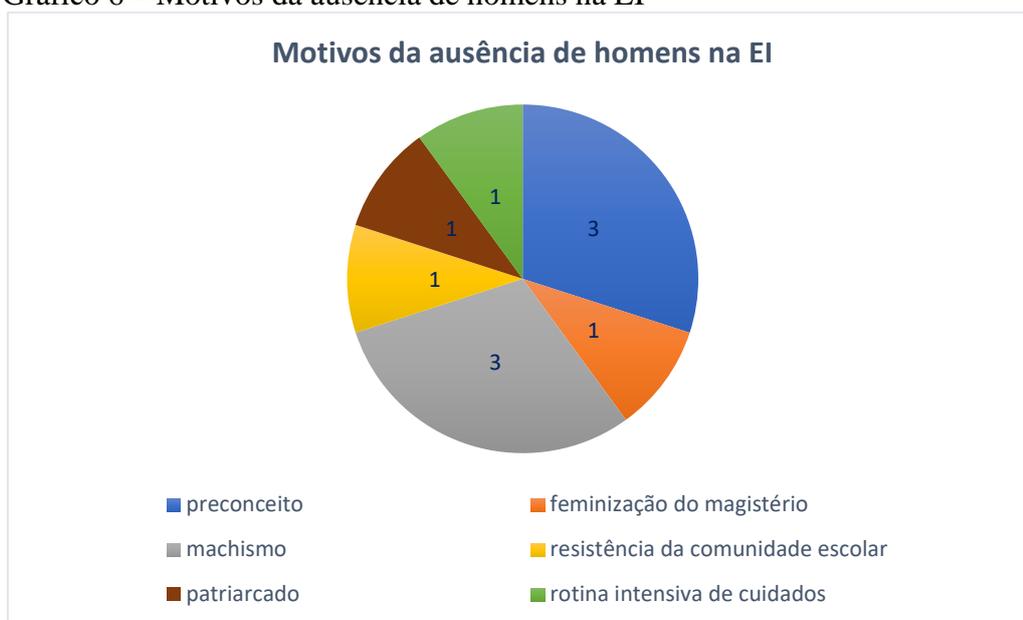
Ainda em relação à atuação nos grupos de referência, observamos que quanto menores são as crianças, maiores são as suspeitas de que um homem não pode cuidar e educá-las, retornando, invariavelmente, ao pressuposto de uma natureza feminina dada ao cuidado. A adoção de critérios nem tão transparentes, baseados em motivos apenas como antiguidade, não deixam transparecer a lógica sexista implícita neste trabalho. As crianças maiores, dentro de uma visão conservadora, são mais autônomas e por isso não precisam de tanto contato físico, principalmente se o elemento adulto for um homem. Estariam, portanto, mais protegidas de futuras investidas, pois muitas já apresentam uma linguagem bem desenvolvida. Mas será que essa lógica consegue mensurar a real fronteira de contato entre corpos, masculinos ou femininos, que são penetrados por subjetividade?

Dados do Boletim Epidemiológico elaborado em 2018, pela Secretaria de Vigilância em Saúde Nacional (BRASIL, 2018), demonstram que 72,2% das vítimas de violência sexual eram do sexo feminino, 25,8% eram do sexo masculino. Dentre a faixa etária das vítimas de 1 a 5 anos, 51,9% são meninas e 48,9% meninos. Outro dado apresentado pelo boletim tange a figura agressora, em geral, homens, que na maioria das vezes pertencem ao círculo familiar e de amigos das crianças. Será que as generalizações conduzem sempre a figura do docente masculino a este espaço de monstruosidade e perversão, em que o exercício da masculinidade

se dá de modo torpe, brutal?

Quando indagados sobre, se em algum momento já haviam refletido sobre a ausência de professores homens no segmento da Educação Infantil, todos responderam que sim e nove conferiram tamanha ausência aos seguintes motivos:

Gráfico 6 – Motivos da ausência de homens na EI



Fonte: Construído pela autora.

Ao analisarmos o contexto semântico das palavras e expressões apontadas como motivos para a ausência de homens no segmento infantil: preconceito, machismo, patriarcado, feminização do magistério, resistência da comunidade, rotina intensiva de cuidados, veremos que essas figuram dentro de um mesmo cenário, cujos significados foram, cuidadosamente, edificados à sombra do patriarcado, no qual a figura do homem ganha a relevância máxima e desempenha, nessa estrutura, o papel de responsável pelo provimento da família e a tomada de decisões, mas nunca o cuidado, como aponta Dias em seu relato: “O homem não pode ter o cuidado, que o homem tem que prover. Aí quando chega um homem no cuidado da Educação Infantil...” (DIAS). A narrativa similar também é apresentada por Nascimento:

Eu observo também: **o próprio cuidado deles em casa é mesmo a mãe** que faz essa etapa do cuidado deles. Então, até mesmo as crianças que tem a figura paterna mais em casa, mesmo assim, a mãe é a mais responsável por esse cuidado. **Uma marca na nossa sociedade** (NASCIMENTO. Grifos nossos)

O machismo estrutural que negou por séculos o direito de igualdade de gênero, impondo, dessa maneira, uma condição de submissão e de restrição das funções laborais às mulheres,

circunscritas, em geral, no âmbito do cuidado nos lares, nas escolas, nos hospitais, é, ironicamente, o mesmo pensamento que interdita e expulsa os homens das salas da Educação Infantil, ainda que esses exerçam construções de masculinidades diferenciadas. O homem que atua nesse espaço não é visto como alguém apto a exercer uma rotina de cuidado destinada a crianças na primeira infância, simplesmente porque, pela tradição de nossa sociedade, não foi educado para tal função:

A maioria dos homens não gostam de Educação Infantil por questões de formação familiar. No sentido assim: minha mãe quando criou a gente, ela ensinou a cozinhar desde os nove anos de idade, então assim, a gente cozinhou, limpava a casa. Então assim, minha mãe nunca teve essa questão do que é de mulher, do que é de homem, no sentido de tarefas domésticas, assim, não existia isso, porque eu acho que na maioria dos empecilhos que eu vejo do homem na Educação Infantil, eu acho que é questão de formação geralmente de casa, né?! (SILVA)

Mesmo aqueles homens que conviveram em um seio familiar diferente da tradição patriarcal, quando adentram o espaço escolar como docentes não estão isentos dos olhares desconfiados, da exclusão de atividades junto às crianças e da intervenção feminina de suas ações.

Nas unidades escolares de Educação Infantil e até mesmo de Ensino Fundamental I, o que observamos é um fenômeno, aparentemente distinto do que comumente conhecemos como preconceito de gênero: as mulheres detêm o poder sobre os homens, posto que decidem se os mantêm e os incluem ou os afastam daquela estrutura educacional. Contudo, parece-nos a manutenção de uma mesma lógica sexista de poder, a qual produz tanto o afastamento de mulheres de outros campos de trabalho, como cargos de prestígio e de alto escalão - inclusive em instituições de ensino superior -, quanto a resistência às masculinidades na EI. É o que conta Reis sobre o início de sua jornada na Educação Infantil do município de Niterói.

Então assim, eu fiquei meio assustado. “Meu Deus! A diretora vai chegar aqui, essas crianças jogaram lego pra tudo quanto é lado, a sala tá uma bagunça!” Aí eu ficava, aí eu falava assim. Às vezes, quando eu ficava **sem a minha outra parceira** né, eu começava a catar lego, aí falava: “Meu Deus, **a diretora vai entrar aqui e vai me matar!**” Para mim eu não podia, a diretora chegar na minha sala, estivesse alguma coisa fora do lugar, tipo você... tipo questionar que você não tem domínio de turma. (REIS, Grifos nossos)

Para Reis, tanto a diretora quanto a companheira de bidocência exercem papel preponderante em sua ação pedagógica. A parceira, naturalmente, como ponto de apoio nos momentos de aflição, pois num primeiro momento parece ser ela quem apresenta o controle da turma, característica, segundo Louro (2020c), até hoje exigida como necessária para o

desempenho do magistério. Ainda dentro deste ciclo, pela visão do professor, a diretora é aquela que cobra a disciplina e o tão esperado domínio de turma, de modo que os docentes possam ser reconhecidos (talvez o adjetivo que melhor de encaixe seja enquadrado ou classificado) como bons e maus professores e professoras.

Outro ponto de destaque nas entrevistas tange a importância da figura paterna que também aparece presente no relato de alguns professores como Costa: “(...) as crianças: umas se identificam por causa da figura paterna, aí eles me ligam à figura paterna indiretamente e diretamente”. Assim como Miranda: “Eu fico sensibilizado com a falta da imagem paterna com as crianças né!? Eu vi assim, pelo meu exemplo mesmo, que é muito interessante ter professores na Educação Infantil”. Ainda que sejam chamados de pai, o que evidencia uma possível carência de alguns pequenos, a afetividade no contexto educador deve primar pelos aspectos emocionais e cognitivos da aprendizagem. As crianças precisam saber que, naquele ambiente, os docentes, homens e mulheres, as respeitam e as protegem. A fala de Azevedo comprova nossa afirmação:

Eu sempre procurei conversar muito, né?! Eu chamava assim, dava um abraço. Até quando a criança estava muito, né, agitada, porque se tratavam de crianças né que moravam numa comunidade, né, que não tinham... é... que tinham seus direitos muito negados pela sociedade, precisavam daquilo dali: de carinho. Eu sempre fui um professor muito carinhoso. Até por isso a escola sempre elogiou muito o meu trabalho com relação a isso. (AZEVEDO. Grifos nossos).

A criação desse vínculo afetivo torna-se capaz de quebrar barreiras de gênero, raça, idade, entre outras. Vejamos o relato de Ribeiro ao ser indagado se já sofrera constrangimento no tocante ao gênero.

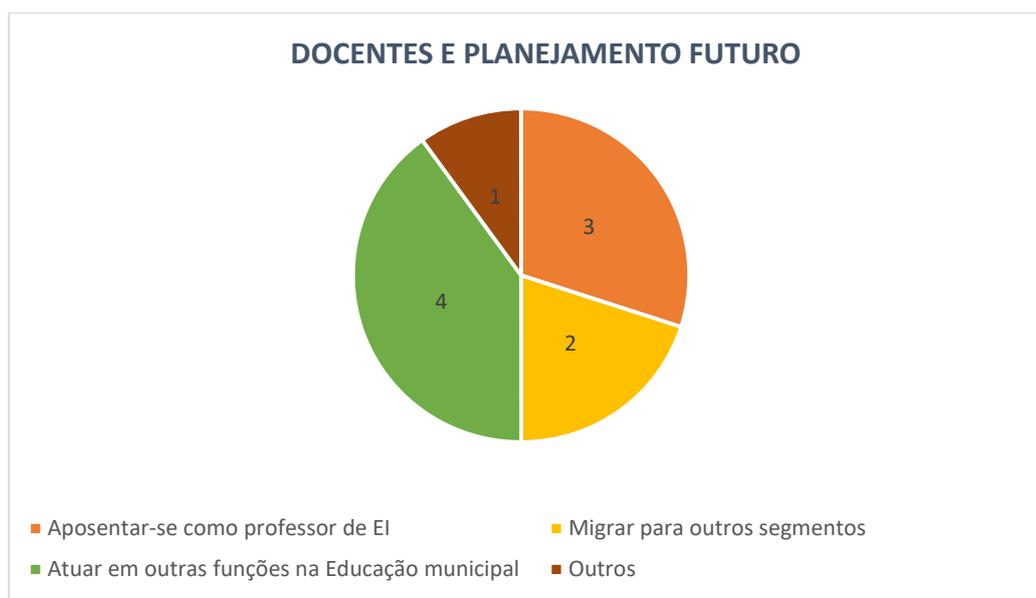
Só uma vez quando uma mãe me perguntou se era eu que ia dar banho na filha dela. Porque ela não gostaria que a filha dela fosse cuidada por um homem. Entendeu? Só uma vez. A mesma criança, o nome dela é K., ela também me acompanha nas redes sociais até hoje. Essa mesma sofreu um acidente na escola, quebrou o braço, foi parar no Antônio Pedro e ela não queria que ninguém fosse ficar com ela, só o Tio Ribeiro. Aí a mãe chorou e pediu desculpa por ter... e já tinha passado já um tempo, por ter falado aquilo tudo e ela viu que a filha dela era muito ligada a mim, gostava muito de mim, que eu tratava bem, mesmo com toda essa fala da mãe eu não deixei de fazer o meu trabalho enquanto professor, enquanto educador. E criança quando teve esse momento só queria que eu ficasse lá. Tive que passar a noite toda no hospital com ela - Risos - (RIBEIRO)

Mesmo diante da tentativa da mãe de impor limites no contato do docente com a sua filha, esse se manteve firme em seus propósitos educacionais, mostrando para a mãe e demais

membros da comunidade, levados, em geral, pelo senso comum, que gênero não define competência, homens são capazes de educar tanto quanto mulheres.

E quanto ao futuro desses homens na Educação Infantil do município? O que os dados apontam?

Gráfico 7 – Docentes e planejamento futuro



Fonte: Construído pela autora.

Nenhum dos entrevistados demonstrou o desejo de sair da área educacional, entretanto seis indivíduos manifestaram a intenção de atuar em outras funções tanto dentro quanto fora do município. Um dos professores que exteriorizou essa vontade, a justificou apontando questões físicas como um impeditivo:

Eu não gostaria de largar a Educação Infantil, mas eu também entendo que não dá para **trabalhar com Educação Infantil** até a aposentadoria, porque é **muito pesado**, a rotina, eu não imagino uma professora de sessenta, sessenta e poucos anos, abaixando para fazer rodinha, para ajeitar cadarço de criança, eu não imagino isso (COSTA. Grifos nossos)

O professor Miranda diz que pretende permanecer na função, mas ressaltou que gostaria de experimentar outra unidade de Educação, de Educação Infantil, alegando barreiras impostas a ele devido ao gênero. “Observo algumas limitações para mim como professor né! Ali presença do gênero masculino né! Aí o que eu gostaria talvez, futuramente, mudar para uma outra escola de Educação Infantil mesmo, para ver se é assim né!?” (MIRANDA).

Retomando a ideia de Louro (2007) de que as masculinidades estiveram mais tempo

invisibilizadas do que feminilidades, visto que não era necessário aos homens provarem nada à sociedade, o cenário que vivemos hoje aponta para modificações dessas estruturas aparentemente fixas, no qual vão se desenhando formas distintas de exercício das masculinidades, inclusive a opção de ser um docente de carreira na Educação Infantil.

Eu estou exatamente onde eu queria estar. Pra mim, eu pretendo fazer um outro concurso para Niterói para Professor I, que é o que eu gosto de fazer. Eu acho que eu não me sentiria realizado, não me sentiria tão feliz. Porque eu vou trabalhar muito feliz (AZEVEDO. Grifos nossos)

Acrescentamos ao pensamento de Louro, o conceito de Connell (2016) sobre a corporificação social como processo que não é uma meramente repetição do passado ou mesmo do presente, porém um fenômeno contínuo que mergulha os indivíduos, homens e mulheres, em um processo político que envolve reflexão, (re)descoberta e (re)inscrição de suas próprias histórias. E assim torna legítima a atuação de docentes homens, mulheres, não binários, entre outros, na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este capítulo conclusivo sobre as masculinidades de docentes na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Niterói, o faremos pelo viés de abertura, de modo que este estudo possa servir de apoio a novas investigações sobre esse tema repleto de múltiplas possibilidades e carente de ampliação.

Para empreender esta pesquisa, a escolha e o diálogo com referencial teórico, tanto de gênero quanto de corpo, configuram-se como de suma relevância para o aprimoramento da minha perspectiva sobre o tema abordado. As interlocuções, principalmente com Guacira Louro, Judith Butler, Michel Foucault e Raewyn Connell trouxeram para o estudo uma compreensão mais aprofundada para a análise dos conflitos de gênero dentro do ambiente escolar. Da mesma forma, os relatos com pessoas da comunidade niteroiense nos auxiliaram a compor o cenário histórico e cultural dessa rede de educação desde o seu princípio, tendo em vista a dificuldade encontrada durante o período pandêmico para a consulta a documentos oficiais. Outro material importante pesquisado foram os documentos e as referências sobre a Educação Infantil, pois mesmo sendo uma professora concursada para atuar desde a EI até o 5º ano do Ensino Fundamental, nunca lecionei neste segmento. Para tanto, foi necessário um mergulho nessa história para entender as especificidades e a complexidade da Educação Infantil. Finalizando o contexto pesquisado, as entrevistas realizadas possibilitaram constatar que as transformações ocorrem, ainda que lentamente, no âmbito da EI, dentro da categoria de gênero. Um sinal dessa mudança é a presença, mesmo pequena, das masculinidades docentes que buscam suas inserções e reconhecimento nesses espaços.

A escolha pela metodologia qualitativa fez surgir vozes, até então, inaudíveis de corpos invisibilizados dentro de uma estrutura histórico-social marcada pela universalização dos sujeitos. Desta forma, a narrativa dos docentes revelou pistas de suas subjetividades, através das quais foi possível distinguir diferentes masculinidades movendo-se no espaço da Educação Infantil. Ao principiarmos os estudos, havia uma percepção do tema a ser investigado e alguns prognósticos, principalmente ligados à história do patriarcado e dos direitos das mulheres. Entretanto, quando nos deparamos com os relatos dos docentes, ao longo da pesquisa de campo, verificamos achados inesperados que enriqueceram os rumos da pesquisa. Um deles foi compreendermos as masculinidades como distintas umas das outras no espaço heterogêneo da sala de aula da Educação infantil. Nenhum docente homem dos 10 entrevistados exerce sua masculinidade da mesma forma que o outro.

À medida que analisamos as falas dos entrevistados e, subsequentemente, suas percepções acerca do exercício das masculinidades em salas de Educação Infantil, paulatinamente, vimos soerguer indícios de uma arquitetura de negações aos docentes masculinos – “homem na sala de Educação Infantil!” - pautada em mecanismos de demarcação da hierarquia de sexo. Podemos afirmar que tal estrutura encontra-se arregimentada pelos pilares: desconhecimento, desconfiança e medo.

Quem é esse desconhecido que ousa adentrar um espaço que não é seu? Por que ele vem desestabilizar nossa ordem natural? Que tipo de mudanças ele vai trazer? Tais indagações possuem base no pensamento heterofalocêntrico, no qual o homem exerce o papel de protagonista das ações. Com efeito, os sujeitos masculinos que, de certo modo, se opõem à prescrição da masculinidade hegemônica, ao optarem por exercer uma profissão como a docência na Educação Infantil, ficam expostos a esses e outros questionamentos, uns mais óbvios, outros mais sutis, porém todos revestidos por camadas de história(s) e adestramento corporal. O preconceito e a discriminação a esses profissionais são enunciados por vozes diferenciadas e ocorrem em diferentes contextos, na Educação Infantil, desde uma brincadeira de criança, porém nada ingênua de “uni,duni, tê” para escolher quem trabalharia com o docente que estava só com a turma no dia, até a fala de responsáveis na entrada da escola vociferando não admitir que um professor coloque a mão na cabeça da filha.

Diante de situações relatadas que, claramente, demonstram uma postura que fixa um lugar para o docente masculino, constringendo-o, a escola poucas vezes toma atitudes educativas para reverter o episódio. Seriam necessárias ações que não apenas ceifassem o comentário malicioso ou aplacassem a fala colérica, mas que conduzissem esses e tantos outros indivíduos à reflexão e, talvez, a novas compreensões acerca do gênero de profissionais nas unidades de Educação.

Paulo Freire (1993) afirma que a “fuga do mundo, da realidade concreta” (p.19) despe o grupo do compromisso com o outro. E a que se reduz o ato de educar sem o compromisso? Apenas a chegar pontualmente ao local de trabalho? Cumprir uma rotina de tarefas com eficácia e ser elogiado pela direção? Os educadores e educadoras, ao falarem de mudança, precisam compreender que esta implica compromisso, empregado no sentido que extrapola a pontualidade e a eficiência. Compromisso como sinônimo de solidariedade dentro do âmbito escolar (e mesmo fora dele) se constitui através de diálogos entre os pares, compartilhamento de ideias e práticas educacionais, ainda que díspares. A construção desta nova consciência requer o esforço de novos gestos, como olhar, ouvir e buscar entender o outro em sua individualidade que sempre será, em muitos aspectos, diferente de nós. Por mais que os

discursos escolares abordem a democracia, a justiça social e a igualdade, ao ignorarem a corporeidade desses sujeitos presentes na Educação Infantil, negam caminhos para transformar as instituições sob o ponto de vista multicultural.

Considerando que a rede municipal de Niterói é composta por cerca de 85% de docentes com formação acima da escolaridade exigida em concurso, isto é, uma rede formada por pessoas que frequentaram ou que frequentam os espaços acadêmicos e que, de algum modo, compartilham das discussões desenvolvidas nesses locais (espaços de interseções entre teoria e prática no âmbito da formação de professores), consigo apenas inferir, neste momento, que a identidade fantasmagórica da unidade ainda exerce grande poder de atração sobre os indivíduos, à medida que acena para a possibilidade de manutenção do poder, fincada em estruturas conservadoras. Para tanto, a melhor opção para os que creem ou são levados a crer na unidade parece, então, ser a de rejeitar aquilo que é estranho (inclui-se nesta estranheza o gênero como prática social) ou o que, de alguma forma, perturbe a lógica da suposta centralidade.

Em se tratando de docentes homens, a rejeição, muitas vezes, toma a forma de desconfiança. Esse sentimento surge não apenas da crença na incapacidade dos sujeitos masculinos em educar crianças, mas também de seu toque como um ato pernicioso vigorosamente apto a infectar crianças com sua homossexualidade ou molestá-las sexualmente. Esse pilar apoia-se no anterior, preconceito ou desconhecimento, que pressupõe ser toda masculinidade desviante do padrão hegemônico um fenômeno biológico e social anômalo. Como perspectivar e construir mudanças, se a capacidade de pactuar metas por uma educação transformadora ainda se encontra arraigada a ideias preconcebidas, as quais afirmam que o corpo, o gênero e a sexualidade de um indivíduo são impeditivos para que se torne professor e exerça sua profissão com dignidade?

Além da solidão, fruto de uma prática discriminatória de colegas e demais membros da comunidade escolar, os docentes masculinos relataram medo como consequência de um ambiente de cerceamento, exclusão e desconfiança, incutidos naqueles que são os alvos de discriminação por parte de quem deveria ser seu parceiro de luta por uma educação melhorada, de qualidade e livre da discriminação de gênero.

Outra inferência que fazemos ao término desse estudo é que há, por parte de alguns membros da equipe de articulação pedagógica e dos docentes, tanto masculinos como femininos, um equívoco epistemológico que cerca o segmento infantil. A dimensão do cuidado pontua muitas ações que são realizadas nas unidades de EI, principalmente as que funcionam em horário integral. Tais atividades estão associadas àquelas realizadas por

mulheres no espaço doméstico, trabalho marcado, durante séculos, pelo silêncio e pela invisibilidade, a ponto de que muitas figuras femininas, no Brasil, quando interpeladas sobre suas atividades laborais, no âmbito do senso comum, respondiam: “Não trabalho, sou do lar”. Esse tipo de resposta ratifica a constituição de relações desiguais dentro da sociedade patriarcal, as quais delineiam o tipo de poder atribuído a homens e mulheres: a figura masculina, com frequência associada à tomada de decisões, ao provimento da casa e à proteção da família, enquanto as mulheres direcionadas à ocupação das prendas domésticas e do cuidado com a prole. Essa imagem é tão forte e tão presente que, até hoje, borra e faz desaparecer outros modelos de famílias e pessoas que não se enquadram nos papéis dentro do roteiro hegemônico.

A força empreendida pelo discurso conservador se espalhou em vários campos do conhecimento, inclusive na EI, cuja origem remete ao movimento, em especial, de mulheres que precisavam trabalhar para manter a subsistência da família e necessitavam de auxílio para a educação de filhos e filhas no período em que estavam na jornada de trabalho. A concepção desse fazer, outrora maculado pelo poder patriarcal, se prolonga subliminarmente à EI e faz transparecer que sua rotina, permeada pela relação do cuidado, seja uma atividade menor, a ponto de ouvirmos professoras que atuam no Ensino Fundamental dizerem: “Deus me livre limpar bunda de criança!”.

Reservado o direito de preferência pelo segmento de atuação, desde que esse não caracterize demérito à atuação de docentes da Educação Infantil ou em qualquer outra esfera educacional, estar como docente, na EI, representa muito mais do que cuidar das crianças de uma família, de uma comunidade, significa, acima de tudo, reconhecer a Educação como direito de todas as crianças, compreendidas como sujeitos históricos e empoderadas de direitos, que são capazes de estabelecer relações que corroborarão a construção de suas identidades, coletivas e individuais. Tais elaborações se concretizam a todo momento na Educação Infantil: durante as brincadeiras, as narrativas reais e imaginárias, a observação, o questionamento e a experimentação do novo.

A postura discriminatória e as condutas constrangedoras, sejam em relação aos docentes, sejam quanto ao próprio segmento de atuação, estão entre as principais causas do afastamento dos homens da Educação Infantil. Embora tenhamos encontrado apenas um indivíduo devolvido, confrontando a hipótese inicial dessa pesquisa, o contexto discriminador, conforme caracterizado pelos sujeitos, é um fator de impedimento para suas ações na Educação Infantil. Essa interdição tende a endossar posturas sexistas diante de crianças que, futuramente, serão adultos: professores, professoras, diretores, diretoras, pais, mães, dentre

tantas possibilidades.

Uma das formas possíveis de tratar esses tabus sociais sobre homens e educação seria o fomento de formações para os docentes de todos os segmentos da Educação Municipal. De acordo com a fala dos informantes, não são oferecidas formações para todo corpo docente municipal para tratar dessa temática. Alguns eventos acontecem, mas não abarcam a totalidade da rede municipal. Corroborando a fala dos docentes em relação ao conhecimento superficial e, por vezes, equivocado que se tem de gênero, alguns dos próprios entrevistados, ao apresentarem a identificação em relação à categoria supracitada, o fizeram correlacionando-a à sexualidade. Por exemplo: “homem, gay”. A despeito de saber que o gênero se faz presente em um corpo que é sexualizado, não há clareza dessa distinção por muitos de nós.

Se há uma prática curricular ritualizada sobre o que é de menina e de menino, é reflexo de uma estrutura social que ganha eco no cotidiano da Educação Infantil. Para que a desconstrução desses saberes dominantes se dê, a escola precisa apresentar novas perspectivas possíveis de se realizar mediante muitas leituras, diálogos com os pares e a coragem para enfrentar os desafios ideológicos e culturais que se sobreporão. O incentivo do órgão gestor central é tão importante quanto a adesão da equipe diretiva, que precisa mirar o gênero como uma causa emergencial, assim como a raça, a laicidade e o analfabetismo. O gênero é, hoje, um tema que integra os debates sobre educação e que, sobremaneira, influencia modelos escolares, percursos acadêmicos, dissertações e teses cujas reflexões não podem ser apartadas da escola.

Se almejamos mudanças, ainda que não sejam tão audaciosas quanto a desconstrução derridiana, não precisamos apostar apenas no futuro, basta olharmos criticamente o passado e agir de forma consciente, sensível e solidária com outro para alterarmos significativamente nosso presente. Ao invés de binarismo e demais estruturas fechadas como a masculinidade, talvez devamos começar a pensar pluralmente na ascensão, respeitabilidade e multiculturalidade dos gêneros.

De modo geral, uma vez aprofundado o referencial teórico, coletadas as informações históricas, mapeadas as unidades de educação e o quantitativo de docentes homens da Rede Municipal de Educação de Niterói que atuam na Educação Infantil, foi possível desenvolver a outra parte da investigação que permitiu-nos refletir sobre formas plurais de se exercer as masculinidades dentro das UMEI pesquisadas. Entretanto, concluímos que o direito à igualdade de gêneros tange, essencialmente o acesso às vagas, assim como a permanência desse docente nas unidades, e sua efetiva inclusão no trabalho docente com os/as estudantes.

Em relação à autonomia do docente masculino para exercer as atividades referentes à sua profissão, muitas ações ainda aparecem circunscritas a padrões conservadores de gênero. Solidariedade e formação continuada, dentro da docência, são alternativas para a superação dessas desigualdades. Para tanto, nossa meta é divulgar os resultados obtidos por esta dissertação em eventos acadêmicos e no âmbito da própria rede municipal, nosso *lócus* de pesquisa. Um outro projeto, nascido de uma ideia sugerida por docentes entrevistados é a proposição de formações locais, nas unidades e nos espaços da burocracia escolar onde se instalam os servidores da rede Municipal de Niterói, com a finalidade de que ampliem o saber sobre gênero, diferenciando-o de sexualidade, e, se possível, relacionando-o à consciência corporal dos indivíduos que a realizarão.

Por fim, esta reflexão que aqui se fecha pode ser o embrião para uma investigação mais profunda e original, desdobrando-se em um tema de doutoramento. A princípio, miramos, quem sabe, o objetivo de identificar, a partir de investigação junto ao público-alvo da formação continuada, como a gestão municipal reconhece e lida com a perspectiva de gênero, desde a organização administrativa, até a implementação dos referenciais curriculares da rede. Seria a análise específica de um modelo institucional gerador de discursos e práticas, em nossa hipótese, certamente contraditórias em relação à ciência e aos debates no campo epistemológico da Educação. São aspirações que compartilho, afetada aqui, pelo percurso que se encerra.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.
- ALONSO, Angela. *As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate*. São Paulo: Lua Nova, 2009, p. 49-86.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Nota sobre aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. In PRIORE, Mary del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 231-258.
- ARANHA, Maria Lúcia de. A. *História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil*. 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.
- BARROS, Manoel. Disponível em:
<repositorio.im.ufrj.br:8080/jspui/bitstream/1235813/285/1/CTM_EdicaoBrasileira_Ano_Numero175_009_ADdesconstrucaoDaPalavra.pdf> Acesso em: 5 de março de 2022.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. Org e trad. Adalberto Müller e Márcio Seligmann Silva. São Paulo: Alameda, 2020.
- BIAGI, Marta Cristina. *Pesquisa Científica Roteiro Prático para Desenvolver Projetos e Teses*. Curitiba: Juruá Editora, 2011.
- BONFIM, Flávia G.; COSTA, Ana. Um percurso sobre o falo na psicanálise: primazia, querela, significante e objeto a. *Revista Ágora* (Rio de Janeiro), v. XVII, p. 229-246, 2014.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras. 2005. Disponível:<https://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Bosi,%20Alfredo/Dialetica%20Da%20Colonizacao.pdf> Acesso em 30/06/2021.
- BOTELHO. Abel. *O Barão de Lavos*. Braga: Edições Vercial, 2010. Disponível em:
<<https://www.amazon.com.br/Bar%C3%A3o-Lavos-Abel-Botelho-ebook/dp/B003DTMQ66>>. Acesso em 12/09/2021.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 27 agosto 2021.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Acesso em: 28 agosto 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> Acessado em 01/09/21.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em 07/08/21.

BRASIL, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

BRASIL. Ministério da Educação *PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: Diretrizes Gerais*. – Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. Ministério da Saúde. *Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017*. In: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acesso em maio de 2022.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam – Os limites discursivos do “sexo”*; tradução Verônica Daminelli, Yago Françoli. São Paulo: Crocodilo Edições, 2020.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARVALHO, Rosa Malena. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e caracteriza o escolar. *Revista Teias* (UERJ), V. 18, Nº 49, p. 254-268, 2017.

CARVALHO, Rosa Malena. Corporeidades e Educação de Jovens e Adultos: movimentos que interrogam a necropolítica. In TAVARES, Maria Tereza Goudard; CARVALHO, Rosa Malena (orgs). *Lições da Pandemia: movimentos sociais e lutas por direitos no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2021, p. 267-282.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e crianças no Brasil quinhentista. In PRIORE, Mary del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 55-83.

CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo, Inversos, 2016.

CONNELL, Robert W. Política da masculinidade. *Educação e Realidade*. v. 20, n.2, 1995.

CONNELL, Robert W. e MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito in: Rev Estudos Feministas nº 21 (1) abril 2013. <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC#:~:text=O%20conceito%20de%20masculinidade%20hegem%C3%B4nica%20foi%20usado%20em%20estudos%20na,da%20pedagogia%20neutra%20de%20g%C3%AAnero> Acesso em abril de 2021.

COSTA, Horácio. *Surpresas do naturalismo luso-brasileiro: Bom Crioulo, de Adolfo Caminha, e O Barão de Lavos, de Abel Botelho*. In Via Atlântica nº 12, São Paulo: 2008.

COSTA, Jurandir F. *A inocência e o vício: estudo sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

COSTA, Mariza C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

DA SILVA, Angela Cristina da Silva. *Reflexões sobre o professor do sexo masculino na Educação Infantil*. Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: São Gonçalo, 2014.

DEL PRIORI, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2021.

DERRIDA, Jacques. *Assinatura acontecimento e contexto*. Margens da filosofia. Tradução Joaquim Torres Costa, Antônio M. Magalhães. Campinas, SP: Papyrus, 1991, p. 349-373.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DINIZ, Mariana. Para a história das mulheres na Pré-História: em torno de alguns atributos do discurso. Lisboa: *Promontoria* Ano 4 Número 4, p. 39 – 51, 2006.

FERRANTE, Elena. **História da menina perdida: Maturidade–Velhice**. Globo Livros, 2017.

FILIPIM, Priscila V. S.; ROSSI, Edneia R.; RODRIGUES, Elaine, História da institucionalização da educação Infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). Rev. *HISTEDBR On-line*, Campinas, v.17, n.2 [72], p.605-620, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650411/16934> Acesso em: 13/09/21.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2019.

FREIRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. São Paulo: Editora José Olympio/Círculo do Livro, 1933.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Geovanina. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

GALLO, Sílvio (org). *Ética e Cidadania: caminhos da Filosofia*. Campinas: Papirus, 2000.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2008. p. 1-16.

GARCIA, Marco Aurélio. *O gênero da militância: notas sobre a possibilidade de uma outra história da ação política*. Cadernos Pagu (8/9) 1997: pp.319-342.

GATT, Pablo; BACCEGA, Marcus. Somos herdeiros do pecado original? algumas considerações acerca dos discursos religiosos perante o corpo na Antiguidade Tardia. *Revista do NUPEM*, v. 12, p. 96-110, 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 30-53.

GONÇALVES, Josiane; FARIA, Adriana; REIS, Maria das Graças. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n.3, p. 988- 1014, set./dez., 2016.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 2018.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP& A, 1999. hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2020.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*; tradução Ricardo Cmz. - Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

HYPOLITO, Álvaro. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: *Teoria & Educação* nº 4, p.3-21. Porto Alegre, 1991.

KALEWSKA, Anna. Os autos indianistas de José de Anchieta e a iniciação do teatro luso-brasileiro. *Revista de Estudos Linguísticos, literários, históricos y antropológicos*. n. 6, p. 175 – 193, 2007.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 797-818, 2006.

KRAMER, Sonia. (Org.) *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 5-18, maio-ago., 2000.

KUHLMANN JR., Moysés; ROCHA, José Fernando. Educação no Asilo dos Expostos da Santa Casa em São Paulo (1896-1950). São Paulo: *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, v. 36, p. 597-617, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300005>. Acesso em: 13/09/2021

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LOPES. R. Karina; MENDES. P. Roseana; FARIA. B. Líbia (org). *Coleção PROINFANTIL; Mod. III Unidade 7* Brasília: MED. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

LOURO, Guacira L. *Programa Nós da Educação* entrevista com Guacira Louro, ano 2007. In: <https://www.youtube.com/watch?v=J1ZKt1ynJ3Q&t=1s>. Acesso em maio 2022.

LOURO, Guacira L. *Gênero sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2018.

LOURO, Guacira Lopes, *Um Corpo Estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020a.

LOURO, Guacira L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs). Petrópolis: Vozes, 2020b.

LOURO, Guacira L. “Mulheres na sala de aula”: Mary Del Priore, Carla Bassanezi Pinsky (orgs). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2020c, p. 443-481.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALDI, Sábado. *Panorama do Teatro Brasileiro*. São Paulo, Perspectiva 2001.

MAGALHÃES. A. Gonçalves de. *Confederação dos tamoios*. Rio de Janeiro: Empresa Bibliográfica Praça Dous de Dezembro. 1857. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=116893> Acesso em: 27/06/2021.

MARTINS, Sonia de Oliveira. *Políticas Públicas de Educação Infantil no Município de Niterói-RJ (1988 - 2018)*. Dissertação de Mestrado - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MENARBINI, Andreia; GOMES, Manoel Tavares. Educação infantil brasileira: influências e contextos. *Revista @mbienteeducação*, v. 13, p. 230 - 248, 2020.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. In: *Educar em Revista*, n. 48, p. 235-249, Curitiba: Editora UFPR, 2013.

MILHOMEN, Marília. M.; LIMA, Rarielle Rodrigues; SOUSA, S. M. N. Gênero e Educação Infantil no Brasil: uma revisão sistemática das dissertações produzidas entre 2011 e 2017. *Humanidades & Inovação*, v. 04, p. 36-45, 2017.

MINAYO, Maria Cecília (Org). *Pesquisa social – teoria, método, criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NEVES, Cristiane Kozlowsky. 2018. 164f. *O ensino de História e a formação das professoras na Escola Normal de Niterói nos primórdios da República (1896-1899)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15709>. Acesso em: 13/09/2021.

NITERÓI, Lei Municipal nº 924, de 25/01/1991 – Diário Oficial, 26/01/1991.

NITERÓI, Lei Municipal nº 1073, de 28/05/1992 – Diário Oficial, 29/05/1992.

NITERÓI, Decreto Legislativo nº 287, de 29/11/1994. – Diário Oficial.

NITERÓI, Lei Municipal nº 531, 18/01/1985. Disponível em: http://pgm.niteroi.rj.gov.br/leis/lei/Lei_n531_Estatuto_do_funcionario_Municipal.pdf> Acesso em: 7 de abril de 2022.

NITERÓI, Lei Municipal nº 1831, de 17/05/2001 – Diário Oficial, 18/05/2001.

NITERÓI, Lei Municipal nº 2037, de 18/01/2006 – Diário Oficial, 19/01/2006.

NITERÓI, Documentos Institucionais. Histórico da Rede Física Escolar, 2016. (Documento de circulação interna).

NITERÓI. Deliberação CME no 031/2015. Conselho Municipal de Educação de Niterói. Carta Regimento das Unidades Públicas de Educação de Niterói. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/193909/Deliberacao_CME_n_031_2015_Aprova_a_Carta_Regimento_das_Unidades_Publicas_de_Educacao.pdf Acesso em: 10/09/2021.

NITERÓI. Portaria FME N° 085/2011, de 12/02/2011, Diário Oficial, 12/02/2011.

NOVAES, Joana de V. “Aqui tem homem de verdade”. Violência, força e virilidade nas arenas de MMA. In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Marcia (orgs). *História dos homens no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 359 -386.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995. p. 15-53.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *Escola" sem partido": esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Rio de Janeiro: LPP/UERJ. 2017.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. *A Creche na Rede Pública Municipal de Niterói (1978-1996)*, 1996. Dissertação. Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1996.

PLATÃO. *O banquete – Fédon – Sofista - Político*. In: Diálogos. Tradução Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Victor Vicitá, 1972. Disponível em: <https://geha.paginas.ufsc.br/files/2016/03/Plat%C3%A3o-cole%C3%A7%C3%A3o-os-pensadores-1973.pdf>

ROUDINESCO, Elizabeth. *O eu soberano: ensaio sobre as derivas identitárias*. Trad. Eliana Aguiar. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SANTOS. Luciane T. dos; SANTOS. Tânia Regina L. dos. Discutindo gênero na Educação Infantil – Reflexões sobre práticas pedagógicas e formação de professores. In *Revista COCAR*, Belém, Edição Especial N.2, p.138 a 163 - Ago./Dez. 2016.

SARAMAGO. José. *Os poemas possíveis*, Editorial Caminho, Lisboa, 1981. 3ª edição. Disponível em: https://www2.unicentro.br/pet-letras/2017/04/03/retrato-do-poeta-quando-jovem-jose-saramago/?doing_wp_cron=1631311374.5516700744628906250000. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2.ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2008.

SAYÃO, Débora. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71 – 100, jul/dez. 1995.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Conservadorismo, Gêneros e Sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB. In: SEPULVEDA, Denize & AMARO, Ivan. *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018, p. 45-61.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Trabalhando questões de gêneros: Criando e recriando currículos para a valorização do feminino. *Periferia, Educação, Cultura & Comunicação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 58 – 80, set/dez. 2019.

SILVEIRA, Jorge Luís Rocha. *A fusão Guanabara & Rio de Janeiro: memórias de vietcongues e do Poder Judiciário fluminense*. 2008.2v. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/handle/1/13042>. Acesso em: 13/09/2021.

STAMATTO, Maria Inês. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). In: História e Memória da educação Brasileira, 2002, Natal. *II Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2002.

TREVISAN, João Silvério. Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. *Ed. revista e ampliada*. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TREVISAN, João Silvério. *Seis balas num só buraco: a crise do masculino*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

UNICEF, Declaração universal dos direitos humanos. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 20 de abril de 2021.

VALE, Ana. *A mulher e a Pré-História: alguns apontamentos para questionar a tradição e a tradução da mulher-mãe e mulher-deusa na Arqueologia pré-histórica*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2015.

VIANNA, Cláudia P. A feminização do magistério na Educação Básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: Silvia Cristina Yannoulas. (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. 1ed. Brasília: Abaré, 2013, v. , p. 159-180.

VIANNA, Cláudia P. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VILLELA, Heloisa de O. S. primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, José Carlos; FREITAS, Ana Maria Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. (Org.). *As escolas Normais no Brasil: do Império à República*. 1a.ed. Campinas, p. 29-45, 2008.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

APÊNDICE - Entrevista estruturada sem identificação do informante**Entrevista Estruturada sem identificação do informante****Questionário composto de
perguntas fechadas, semifechadas e abertas**

- O objetivo deste questionário é a obtenção de dados que possam caracterizar o paradigma de gênero no ambiente escolar (Educação Infantil), nas escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói.

1. Identificação:

Gênero: _____

Idade: _____

Tempo na Rede: _____

Formação Educacional: _____

2. Ao chegar como docente à Educação Infantil da Rede, como foi recebido/a/e pela escola?

- () Normalmente.
- () Com algum estranhamento .
- () Foi rejeitado/a/e e/ou devolvido/a/e.

3. Você se acha acolhido/a/e na comunidade escolar da Educação Infantil (pais, alunos/alunas, colegas, Equipe Articulação Pedagógica)?

- () Sim.
- () Pouco.
- () De jeito nenhum.

4. Ser docente, dentro de seu gênero, representou empecilho para a sua permanência em sala de aula de Educação Infantil?

- Sim.
 - Não.
 - Sempre.
-
-
-

5. Em sua interação com os discentes da Educação Infantil, qual é o maior desafio?

- O cuidado cotidiano das crianças.
- A integração com o grupo de docentes e a direção.
- Sentir-se aceito quanto ao seu gênero.

6. Como você se vê no futuro na rede?

- Pretende trabalhar como docente da Ed. Infantil até a aposentadoria.
- Migrará para outros segmentos.
- Galgará outras funções na área de Educação no Município.

7. Você, em algum momento, já se indagou sobre a ausência de docentes masculinos na sala de Educação Infantil?

- Sim.
- Não.
- Nunca havia pensado nisso.

8. Em algum momento, em sua trajetória na Ed. Infantil do Município, você se sentiu rejeitado/a/e, constrangido/a/e ou excluído/a/e por:

- Etnia.
 - Gênero.
 - Nível educacional.
 - Prefiro não responder.
 - Outros.
-

9. A função de docente regente em sala de aula na Educação Infantil para você hoje é

- Inviável por ter mudado de função.

- () Parte da rotina cotidiana.
- () Possível apenas nos 4º e 5º anos da EI.

10. Durante sua atuação na rede, preferencialmente na Ed. Infantil, relacione as principais dificuldades com que se deparou ao longo de sua permanência.
