



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Rodrigo Zola Bahia

SEXISMO ÀS AVESSAS ?

**PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte

2020



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Rodrigo Zola Bahia

SEXISMO ÀS AVESSAS ?

PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa II: Processos Formativos em Educação Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino

Belo Horizonte

2020

Bahia, Rodrigo Zola
B151s Sexismo às avessas?: professores homens na educação infantil na rede pública municipal de educação de Belo Horizonte / Rodrigo Zola Bahia. – 2020.
100 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Orientadora: Raquel Quirino.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Divisão sexual do trabalho – Belo Horizonte (MG) – Teses. 2. Masculinidade na educação – Belo Horizonte (MG) – Teses. 3. Sexismo na educação – Belo Horizonte (MG) – Teses. 4. Discriminação de sexo na educação – Belo Horizonte (MG) – Teses. 5. Violência – Aspectos morais e éticos – Belo Horizonte (MG) – Teses. 6. Professores de educação infantil – Belo Horizonte (MG) – Teses. I. Quirino, Raquel. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 370.19308155



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC n.º. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Rodrigo Zola Bahia

**“SEXISMO ÀS AVESSAS? PROFESSORES HOMENS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 28 de fevereiro de 2020, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Raquel Quirino – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Joaquim Ramos
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Prof. Dr. Alexandre Gomes Soares
Faculdade Única de Contagem

AGRADECIMENTOS

Agradecer é mostrar ou manifestar gratidão ou reconhecimento, portanto, para trazer à mente os nomes expostos me fiz a seguinte pergunta:

- A quem você é grato por ter chegado até aqui, neste ponto de sua vida ?

Primeiramente agradeço a Deus, por me guardar e proteger !

Agradeço a Renilde de Almeida Zola minha avó materna (in memoriam), por me ensinar desde criança a noção da existência do bem e do mal, ludicamente, em suas histórias e contos. À minha mãe, Leda Maria de Almeida Zola Bahia, graduada em Biblioteconomia e Letras, mulher independente, que me proporcionou crescer respeitando e admirando as mulheres, em todos os segmentos sociais, pois sempre trabalhou fora de casa, e em cargos de chefia, e queria que a filha mais nova estudasse engenharia civil. Ao meu pai Leopoldo Alves Bahia (in memoriam), que me inspirou a sempre buscar ser uma boa pessoa, com seu lema: “faça o bem não olhe a quem”, arquiteto que sempre me incentivou a apreciar as artes em todas as suas formas, não fosse por sua extrema insistência não teria terminado sequer o ensino médio. Agradeço também ao Thiago, Pedro, Lucas, Alice e Clara, meus filhos e netas e à Karina e Rafaela minhas filhas que moram do outro lado do mundo. À Cláudia pela paciência e suporte ao longo dos dois anos dedicados ao mestrado.

Meus sinceros agradecimentos à minha orientadora Profa. Dra. Raquel Quirino. Obrigado professora por me escolher e por acreditar, confiar, incentivar, cobrar, chamar a atenção, enfim por me conduzir a este momento, serei grato eternamente. Aproveito para externar meus agradecimentos aos professores que formaram minha banca de defesa: Joaquim Ramos, grande inspiração e referência sobre o tema pesquisado e Alexandre Gomes Soares pelo conhecimento, boa vontade e disponibilidade.

Gratidão também às colegas e amigas que convivi no mestrado. De maneira especial, Lucimara Moreira, Graciela Boschetti, Kelly Resende e Bruna Gonçalves minha parceira desde a graduação e grande responsável por minha chegada ao CEFET MG. Obrigado por toda a troca de conhecimentos, incentivos e parcerias.

Agradeço aos recursos financeiros públicos usados na construção e manutenção do CEFET-MG e a todos os seus funcionários, da portaria ao refeitório, e à CAPES por financiar minha pesquisa.

Obrigado aos professores que contribuíram nessa jornada: Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves, Profa. Dra. Maria Adélia da Costa, Profa. Dra. Mácia Goretti Ribeiro Grossi e

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa, cujos ensinamentos agregaram-se instantaneamente em minha prática docente.

Por fim, meu muito obrigado aos professores que dedicaram seu tempo e compartilharam suas experiências pessoais e profissionais, tornando possível este trabalho.

“Cada um vê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”.

(Leonardo Boeff)

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na “Linha II: Processos Formativos em Educação Tecnológica” do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, cujos estudos focalizam temas relacionados ao trabalho-educação nos contextos socioeconômico e político-cultural, destacando os processos históricos e culturais, as relações entre as mudanças societárias, as diversidades, a educação e o mundo do trabalho. Especificamente, essa pesquisa, busca compreender como se dá a divisão sexual do trabalho docente, problematizando a atuação de professores homens na Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e verificando em que medida esses professores sofrem sexismo e preconceitos de gênero por atuarem em uma área e profissão majoritariamente femininas. Toma-se nesse trabalho a liberdade de denominar os preconceitos de gênero sofridos pelos homens de “sexismo às avessas” por se tratar de uma categoria quase sempre analisada na perspectiva da mulher. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores que atuam ou atuaram como docentes em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) na RME/BH. Tendo como base teórica a Divisão Sexual do Trabalho, Violência Simbólica e a construção da Masculinidade, foi realizada uma exegese de excertos de fala dos sujeitos de pesquisa buscando-se evidenciar permanências, recuos e avanços de tais teorias na prática profissional dos professores, de acordo com suas perspectivas pessoais. Os achados revelam que a divisão sexual do trabalho, com seus princípios organizadores, é evidenciada no trabalho docente na educação infantil, sobretudo, pela discreta presença masculina nesse segmento educacional, ainda marcadamente feminilizado. Evidenciou-se também uma rejeição à presença dos professores por parte de suas colegas professoras, da direção e da comunidade escolar de forma geral. A violência simbólica, o sexismo e os preconceitos de gênero ocorrem por meio de brincadeiras, perguntas constrangedoras, insinuações sobre sua sexualidade e orientação sexual, bem como perseguições pessoais e proibições de prestação de cuidados às crianças. As reações e estratégias de resistência e enfrentamento relatadas pelos docentes estão presentes, porém distintas, diante dos cenários hostis similares em que atuam. Conclui-se que, embora na sociedade o sexismo, preconceitos e violência simbólica de gênero sejam fortemente direcionados às mulheres e à população LGBTQI+, também os homens, independentemente de sua orientação sexual, quando transgridem o *status quo* e se arriscam a atuar em áreas hegemonicamente femininas, estão, também, sujeitos a sofrer preconceitos. Espera-se que ao trazer tal temática ao debate acadêmico, a presente pesquisa contribua para a ampliação das reflexões e discussões sobre a divisão do trabalho entre os sexos em diferentes contextos profissionais e a partir de perspectivas de diferentes sujeitos.

Palavras-chave: Divisão Sexual do Trabalho Docente. Violência Simbólica. Masculinidades. Sexismo. Preconceitos de Gênero. Educação Infantil.

ABSTRACT

The current research is inserted in “Line II: Formative Processes in Technological Education” of the Post-Graduation Program in Technological Education of CEFET-MG, in which studies focus on themes related to work-education in the socioeconomic and political-cultural contexts, pointing out historical and cultural processes, the relations among society changes, diversities, education and the world of work. Specifically, this research seeks to understand how the sexual division of teaching work takes place, problematizing the performance of male teachers in Early Childhood Education in the Public Municipal Education of Belo Horizonte (RME/BH) and verifying to which extent these teachers suffer sexism and gender prejudices for working in a predominantly female area and profession. This work takes the liberty of referring to the gender prejudices suffered by men, as “inside out sexism” because it is a category that is almost always analyzed from the perspective of women. Semi-structured interviews were conducted with teachers who work, or worked, as teachers in Municipal Schools of Early Childhood Education (EMEI) at RME/BH. Supported by the theoretical basis of the Sexual Division of Labor, Symbolic Violence and the construction of Masculinity, an exegesis of excerpts from the research subjects' speeches was carried out in order to evidence permanences, setbacks and advances of such theories in the professional practice of teachers, according to their personal perspectives. The findings reveal that the sexual division of labor, with its organizing principles, is evidenced in the teaching work in early childhood education, mostly by the discreet male presence in this educational segment, still markedly feminized. There was also a rejection of the presence of teachers by their fellow teachers, the board and the school community in general. The symbolic violence, sexism and gender prejudice occur through mischief, embarrassing questions, insinuations about one's sexuality and sexual orientation, as well as personal harassment and prohibitions on childcare. The reactions and strategies of resistance and confrontation reported by the teachers are present, however different, in face of the similar hostile scenarios in which they operate. It is concluded that, although in society, sexism, prejudices and symbolic gender violence, are strongly directed towards women and the LGBTQI + population, when men, regardless of their sexual orientation, transgress the status quo and risk acting in areas dominated by women, are also bound to conditions of oppression. It is expected that in bringing this theme to the academic debate, this research will contribute to the expansion of reflections and discussions on the division of labor between the sexes in different professional contexts and from the perspectives of different subjects.

Keywords: Sexual Division of Teaching Labor. Symbolic Violence. Masculinities. Sexism. Gender prejudices. Child education.

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1 – Número de professores municipais do sexo feminino, numero de professoras da educação infantil do sexo feminino, número de professores municipais do sexo masculino, número de professores da educação infantil do sexo masculino em 2019</u>	51
--	----

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET/MG	Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD	Ensino à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da educação Infantil
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMED/BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UEMG	Universidade do estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. Apresentação e justificativa do problema de pesquisa	14
1.1. Objeto e sujeitos de pesquisa	19
1.2. Questões de pesquisa	19
1.3. Objetivos	19
1.3.1. Geral	19
1.3.2. Específicos	20
1.4. Categorias de estudo e análise	20
1.5. Metodologia e procedimentos metodológicos	20
2. REVISÃO DA LITERATURA	25
2.1. Divisão Sexual do Trabalho	25
2.1.1. Os princípios organizadores da Divisão Sexual do Trabalho	34
2.2. A Feminização do Magistério no Brasil	35
2.2.1. A Docência na Educação Infantil Brasileira	37
2.3. Masculinidades	39
2.3.1. A construção da virilidade	41
2.3.2. A virilidade e a Masculinidade Tóxica	43
2.3.3. A Dominação Masculina e a Violência Simbólica	46
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	48
3.1. A educação infantil na constituição federal brasileira de 1988	48
3.2. A educação infantil na LDBEN de 1996	48
3.3. Os Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil	48
3.4. As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil	50
4. APROXIMAÇÕES DO OBJETO E SUJEITOS DE PESQUISA EM SEU CONTEXTO	51
4.1. Professores da Educação Infantil na RME/BH	51
4.2. A Educação Infantil na rede pública de Belo Horizonte: Lei 10.572/12	51
4.3. Os docentes sujeitos da pesquisa empírica: perfil dos entrevistados	53
5. PROBLEMATIZANDO A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	56
5.1. A divisão sexual do trabalho na Educação Infantil	57
5.1.1. Os princípios da Divisão sexual do trabalho	57
5.1.2. O princípio da separação e seus desdobramentos	59
5.1.3. A lógica do Dom, da extensão do ambiente doméstico e a Violência Simbólica	62
6. A MASCULINIDADE TÓXICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESDOBRAMENTOS	68

6.1.	A educação infantil é lugar de homens ?	68
6.2.	A masculinidade tóxica e a violência simbólica	74
6.3.	A masculinidade tóxica na expressão dos estereótipos de gênero	76
6.4.	O caso Leonardo	79
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
	APÊNDICE A	91
	APÊNDICE B	94
	APÊNDICE C	98

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se na “Linha II: Processos Formativos em Educação Tecnológica”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, a qual investiga os processos de formação, qualificação e atuação profissional de sujeitos diversos na perspectiva da educação formal e não formal. Considerando o sujeito de pesquisa em sua totalidade, investiga tais processos oriundos da educação escolarizada e aquelas que são forjadas nas relações sociais nos âmbitos de instituições educacionais e organizações diversas, bem como no mundo do trabalho, tendo como foco questões abordadas em contextos socioeconômico, político-cultural e em sua diversidade.

Especificamente a pesquisa que ora se apresenta problematiza a atuação de professores homens na Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) e verifica em que medida, esses professores sofrem sexismo e preconceitos de gênero por atuarem em uma área e profissão majoritariamente femininas. Toma-se nesse trabalho, a liberdade de denominar os preconceitos de gênero sofridos pelos homens de “sexismo às avessas”, por se tratar de uma categoria quase sempre analisada na perspectiva da mulher.

O trabalho está estruturado em seis capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, apresenta-se e justifica-se o problema de pesquisa, Além disso são apresentados o objeto e sujeitos de pesquisa, as questões norteadoras, objetivos (geral e específicos), as categorias de estudo, metodologia e procedimentos metodológicos.

No capítulo seguinte é trazida a revisão da literatura, que contou com o estudo de teorias, como a divisão sexual do trabalho, violência simbólica e masculinidade tóxica, e de outros temas que colaboram na problematização da temática. Os estudos da Sociologia do Trabalho Francesa, de base marxista, foram priorizados, tendo as pesquisadoras Helena Hirata e Danièle Kergoat como expoentes. Foi também priorizada a teoria de Pierre Bourdieu acerca da violência simbólica que atinge os docentes homens da Educação Infantil. Esses estudos colaboraram para o entendimento dos preconceitos vivenciados por eles a partir da transgressão masculina do *status quo* e da divisão social do trabalho entre os sexos quando se dirigem às áreas hegemonicamente femininas.

Visando aproximações do objeto e de seu contexto, no capítulo terceiro apresentam-se as referências da Educação Infantil na legislação educacional brasileira no intuito de perceber

se as leis podem induzir a uma percepção sexuada da prática docente, bem como apresentar o trabalho docente prescrito para a Educação Infantil.

No capítulo quatro é apresentado o levantamento documental feito junto à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e uma apreciação das atividades prescritas para a atuação docente na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte.

No quinto e sexto capítulos, excertos de falas de professores homens que atuam em unidades de Educação Infantil são apresentados e analisados em uma exegese tendo a perspectiva teórica da divisão sexual do trabalho, da violência simbólica e da masculinidade tóxica como referências de base epistemológica.

A seguir, são apresentadas as considerações finais, encerrando o trabalho com sugestões de temas para estudos posteriores, demonstrando que esta pesquisa não se esgota em si mesma e poderá fazer parte de um arcabouço teórico que, espera-se, seja mais explorado e debatido no intuito de favorecer as relações sociais entre os sexos no trabalho e na vida e lograr transformações nesse contexto eivado de preconceitos de gênero.

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO PROBLEMA DE PESQUISA

A presente pesquisa problematiza a atuação de professores homens na Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte por meio da abordagem da divisão sexual do trabalho docente, buscando evidenciar o sexismo, os estereótipos e os marcadores de gênero presentes no dia-a-dia desses profissionais.

O interesse deste proponente pela discussão sobre relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho iniciou-se no ano de 2012 quando ingressou no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Nesse contexto deparou-se com uma maioria de alunas do sexo feminino no curso e vivenciou algumas situações, que ao contrário do que acontecia com suas colegas mulheres, o levaram a questionar que lugar era aquele que a simples presença masculina muitas vezes causava estranhamento e muitas vezes o levou a se questionar se aquele curso, aquela profissão eram apropriados a ele. Frases como: “o que um homem hétero faz em um curso de pedagogia?” ou “você ainda sairá do armário até o fim do curso” - configurando sexismo, preconceito de gênero -, e questionamentos acerca da sua sexualidade se tornaram corriqueiros e muitas vezes causaram constrangimentos.

Tais questionamentos começaram a ser esclarecidos a partir das discussões ocorridas na disciplina “Relações de Gênero na Ciência e Tecnologia (C&T), no Trabalho e na Educação Profissional e Tecnológica” ministrada pela Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino, no CEFET-MG, cursada no segundo semestre de 2017 como aluno especial. Durante as discussões, fomentadas pela teoria da divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo, aos poucos, as causas do estranhamento causado por uma presença masculina, em um curso e área profissional tão feminilizadas foram ficando mais compreensíveis.

Os estudos de Sayão (2005), Ramos (2011) e Pereira (2016), dentre outros, auxiliaram também na compreensão de tal estranhamento e colaboraram para o entendimento do porque da inexpressividade histórica dos homens na docência da Educação Infantil no Brasil. Destacam-se nesses estudos os processos de feminização e masculinização da docência brasileira, sobretudo na Educação Infantil, bem como as consequências geradas pela presença da figura masculina nessa área profissional considerada hegemonicamente feminina. Às mulheres, devido às suas características ditas “naturais”, cabem as profissões e trabalhos que assegurem a reprodução social envolvendo o cuidado, a minúcia e a subjetividade, como um

prolongamento do trabalho doméstico. Nessa perspectiva, uma vez que a Educação Infantil no Brasil até 1996 – quando se tornou parte da Educação Básica, era caracterizada como atividade assistencialista, voltada para atender às necessidades das mães trabalhadoras e como um trabalho de extensão das atividades domésticas, autores (as) como Arce (1997), Cardoso (2004), Sayão (2005), Ramos (2011) e Pereira (2016), dentre outros (as) discutem a ocupação histórica dessa área por mulheres, o processo de feminização e os preconceitos de gênero sofrido por homens que trabalham nesta área. De acordo com levantamento feito por Ramos (2011, p.20) havia em Belo Horizonte no ano de 2009 apenas 14 professores do sexo masculino, num total de 1.837 docentes atuantes nas unidades de Educação Infantil do município, o que corresponde a apenas 0,76 % do corpo docente nesse nível educacional.

Nesse contexto, a presente pesquisa objetiva compreender a divisão sexual do trabalho docente na Educação Infantil, problematizando a presença de professores homens nesse nível educacional geralmente associado aos cuidados na primeira infância e destinado às mulheres. A linha II do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG: “Processos Formativos em Educação Tecnológica”, no qual se insere essa proposta de estudo, investiga os processos formativos que acontecem na perspectiva da educação formal e não formal que considera o sujeito em sua totalidade. Investigam-se nessa linha as relações sociais voltadas para a formação, qualificação e atuação profissional nos âmbitos de instituições educacionais e organizações diversas, bem como no mundo do trabalho, tendo como foco questões nos contextos socioeconômico, político-cultural e suas diversidades.

De acordo com os números apresentados, evidencia-se que a presença masculina na Educação Infantil é quase insignificante quantitativamente, reforçando a motivação para essa pesquisa, por se constituir um ponto importante para aqueles que pesquisam os ambientes formativos e laborais na perspectiva da divisão sexual do trabalho. Espera-se que os debates oriundos dessa pesquisa acerca da setorização profissional baseada no sexo biológico fomentem discussões, e que os estudos de gênero se mantenham atualizados e em pauta acadêmica, evidenciando também que as pesquisas sobre relações sociais de sexo/gênero e divisão sexual do trabalho, não necessariamente, precisam trazer a mulher como sujeito de pesquisa.

Para o embasamento teórico da problematização da questão de pesquisa, foi realizado um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, bem como em periódicos, utilizando-se descritores que mais se aproximariam do tema em questão. As pesquisas aconteceram no período de 10 de Abril a 10 de junho de 2018, usando as seguintes palavras-

chave: Divisão Sexual do Trabalho, Professores Homens na Educação Infantil, Masculinidades e Masculinidade Tóxica e Violência Simbólica.

Para a discussão sobre a Divisão Sexual do Trabalho, a tese de Quirino (2011) colaborou para o entendimento da forma histórica dessa divisão social do trabalho em uma perspectiva materialista, valendo-se de teorias da Sociologia do Trabalho Francesa para a compreensão do fenômeno, a partir dos trabalhos de Danièle Kérigoat e Helena Hirata. Para a lucidez a respeito dos homens na docência na Educação Infantil os trabalhos de Sayão (2005), Ramos (2011) e Pereira (2016). Sobre a construção dos conceitos de masculinidades, constructo social que reforça os preconceitos de gênero, foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho as ideias de Badinter (1993) , Lang (1994), Connell (2003) Molinier e Lang (2009). A respeito da violência Simbólica o estudo de Bourdieu (2012) foi determinante.

No que tange a influência da orientação sexual e diversidade sexual nas escolhas profissionais e nas práticas docentes, sobretudo na educação infantil, por requererem outros estudos, com outras bases conceituais, não foram abordados nesta pesquisa.

Assim, evidencia-se que no mundo do trabalho a divisão de áreas e profissões baseada no sexo biológico é um mecanismo determinante das desigualdades entre homens e mulheres ao se designar lugares específicos para a atuação de um e de outro. Para Kérigoat (2009) essa relação de disputa e poder se estrutura a partir do princípio organizador da separação, segundo o qual existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, explicando assim a segregação horizontal e a setorização laboral para mulheres e homens.

De acordo com Kérigoat,

a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; esta forma é adaptada historicamente e a cada sociedade. Ela tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc.) (Kérigoat, 1996, p. 1).

Esta divisão sexual do trabalho ocorre pelo antagonismo e tensão permanentes existentes entre o grupo social mulheres e o grupo social homens. Pelas características de embates entre esses grupos sociais, majoritariamente, as mulheres são vítimas de opressão e sexismo no mundo do trabalho quando ocupam áreas tradicionalmente destinadas aos homens. Preconceitos e obstáculos reais ou simbólicos são impostos a elas quando ocupam áreas masculinizadas dificultando sua inserção, permanência e ascensão nessas áreas. A esse tipo de segregação horizontal no trabalho, Lima (2013) denominou “Labirinto de Cristal”, por

parecer invisível no emaranhado das tramas sociais, mas por se apresentar concretamente às mulheres em suas trajetórias profissionais, unicamente por sua condição feminina. De acordo com dados do IBGE (2016) as mulheres acima de 25 anos e com curso superior completo totalizam 16,9% contra 13,5% dos homens, porém, ocupam apenas 37,8% dos cargos gerenciais exemplificando o que Lima (2013) chamou de “Teto de Vidro” uma metáfora para a segregação vertical que impede que mulheres ascendam a postos de comando pois, aos homens são reservadas as posições de poder, na maioria dos casos.

Questões relacionadas ao gênero também marcam sobremaneira a profissão docente, hegemonicamente feminilizada, sobretudo nos primeiros anos da Educação Básica, com destaque para a Educação Infantil. Por ter uma clientela de zero a cinco anos de idade traz em seu bojo o princípio do cuidado, estereótipo associado ao feminino, como uma extensão do trabalho realizado pela mulher no ambiente doméstico quando cuida de sua prole, fato comprovado pelos dados do Censo Escolar de 2017, segundo o qual, 96,6% dos docentes da Educação Infantil no Brasil são do sexo feminino, caracterizando uma estereotipização dessa área profissional.

Os estereótipos de gênero agrupam características da personalidade dos sujeitos em dois grandes grupos segundo a similaridade da construção sociocultural dos conceitos de masculinidade e feminilidade. Assim, traços como agressividade, racionalidade, independência e sexualidade latente caracterizam-se como sendo pertinentes à masculinidade e traços como zelo, cuidado, sensibilidade e delicadeza como pertinentes à feminilidade (MELO et. al., 2004). Diante da definição de tais estereótipos, aqueles que transgridem a ordem vigente e adentram em áreas e profissões hegemonicamente destinadas ao sexo oposto estão sujeitos a sofrer preconceitos de gênero.

Segundo Fiske (1998), o preconceito é uma atitude negativa dirigida a membros de determinados grupos sociais e tem três componentes: o cognitivo, manifestado pela presença dos estereótipos; o afetivo, que é o preconceito em si; e o comportamental, que traz como resultados atos discriminatórios. É uma construção social a respeito de atributos considerados negativos que caracterizam determinados grupos e gera uma relação de opressão na qual, a partir do olhar de alguns, o “outro diferente”, se apresenta com uma conotação negativa.

Dentre as diversas possibilidades de expressão de preconceito de um grupo social contra outro se encontra o sexismo. O termo pode ser conceituado como avaliações negativas e atos discriminatórios dirigidos às mulheres e se manifesta sob diversas formas, explícitas ou implícitas nas relações sociais (MESQUITA FILHO, EUFRÁSIO e BATISTA, 2011).

O sexismo é normalmente associado à posição que o machismo determina para as

mulheres, mas também pode ser relacionado ao tratamento preconceituoso dado pela sociedade aos homens, aos homossexuais, aos transgêneros, aos que não se identificam com nenhum dos gêneros, dentre outras formas de representação de identidade sexual.

Embora as atitudes sexistas tenham se iniciado, a princípio, para segregar as mulheres e as atividades relacionadas ao feminino, historicamente segundo Muraro (2002), as estruturas, grupos e instituições sociais incorporaram tais conceitos e atitudes reproduzindo-os sistematicamente. Voltados às funções sociais e laborais, são também reforçados pelas características definidas pelos conceitos de masculinidade e feminilidade atribuindo, também no mundo do trabalho, maior ou menor valor, maior ou menor qualidade, simplesmente pelo fato de serem tais atividades atreladas às concepções de masculino ou feminino.

Tendo em vista que a divisão sexual do trabalho proporcionou o surgimento de estereótipos profissionais de gênero e que, via de regra, o sexismo é visto como representação do “machismo”, sofrido unicamente pelas mulheres, nesse estudo, especificamente, adota-se o termo “*sexismo às avessas*” para determinar os preconceitos e opressões vivenciados pelos homens no mundo do trabalho na docência na Educação Infantil. Infere-se que eles, por atuarem em campo profissional hegemonicamente feminino, também sejam atingidos por essa forma de discriminação de gênero. Considera-se “às avessas” pelo fato de, apesar de constituírem o grupo hegemonicamente opressor nas sociedades ocidentais contemporâneas, também são passíveis de sofrer as consequências desse sistema social, mesmo em um pequeno recorte, alicerçada nas diferenças de gênero na profissão docente. Busca-se também acrescentar na agenda feminista contemporânea, na qual a luta pela igualdade não é “das” mulheres e, sim, “pelas mulheres e minorias”, inserir no debate o grupo social constituído por homens que dedicam-se ao exercício docente na Educação Infantil e desvelar toda sorte de preconceitos de gênero que porventura possam ser vivenciados por eles nesse contexto.

Importante ressaltar que o sexismo e opressão que as mulheres enfrentam quando empreendem atividades ditas masculinas estão presentes em todo ambiente profissional ou informal pelos quais circulam. Isto se dá pelo fato de as relações entre mulheres e homens na sociedade ocidental contemporânea ocorrerem sob a égide do machismo estrutural que é seu elemento fundador.

Desta forma concomitantemente à desvalorização do feminino ocorre uma cultura de sempre privilegiar os homens. Assim sendo vale esclarecer que mesmo que os homens sofram preconceito de gênero neste recorte profissional, é possível que, apesar deste suposto “sexismo às avessas”, tais docentes em algum momento obtenham algum tipo de privilégio no

exercício de sua atividade profissional em função de serem homens, em uma sociedade que os favorece.

1.1 Objeto e sujeitos de pesquisa

O objeto de pesquisa a ser desvelado é a problematização da atuação masculina na docência da Educação Infantil, a partir da teoria da divisão sexual do trabalho, bem como suas possíveis consequências, caracterizadas por sexismo, estereótipos e marcadores de gênero presentes nesse segmento educacional. Busca-se, a partir da perspectiva dos docentes homens, compreender os desafios e dificuldades enfrentados por eles, suas motivações e estratégias de resistência para permanecerem na função profissional escolhida.

1.2 Questões de pesquisa

Na tentativa de compreender como se dá a divisão sexual do trabalho docente em escolas de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte as principais questões que perpassam esse estudo são:

- a) Quantos os homens atuam como docentes da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte?
- b) As atividades exercidas por estes docentes estão de acordo com a prescrição do cargo? São as mesmas atividades exercidas pelas docentes mulheres?
- c) Os docentes homens nesta modalidade de ensino vivenciam algum tipo de preconceito de gênero? Em caso contrário têm algum tipo de privilégio pelo fato de serem homens?
- d) Como os docentes homens da Educação Infantil vivenciam as especificidades de sua função? Quais as estratégias de resistência utilizadas por eles para se manter no cargo?

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

Compreender como se dá a divisão sexual do trabalho docente, na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte, por meio da problematização da atuação de professores homens lotados nesse nível educacional, verificando em que medida estes profissionais vivenciam o sexismo e preconceitos de gênero, bem como suas estratégias de resistência para permanecerem na profissão.

1.3.2 Específicos

- a) Identificar o número de professores homens lotados nas unidades de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte.
- b) Caracterizar as especificidades das atividades docentes desempenhadas por esses professores homens face às atribuições do cargo ocupado e sua correspondência com as atividades exercidas pelas professoras mulheres na mesma modalidade de ensino.
- c) Explicitar a natureza dos estereótipos, preconceitos de gênero e/ou sexismo existentes frente a atuação de professores homens da Educação Infantil, diante da hegemonia feminina nessa ocupação.
- d) Apontar formas de enfrentamento e estratégias de resistência adotadas por esses professores homens no desempenho de suas funções profissionais na Educação Infantil.

1.4 Categorias de estudo e análise

A partir das questões de pesquisa levantadas, dos objetivos propostos e dos achados nos estudos teóricos e documentais, bem como nos dados empíricos e excertos de falas dos entrevistados, foram privilegiadas as seguintes categorias de análise:

- a) A divisão sexual do trabalho docente.
- b) Estereótipos, preconceitos de gênero e sexismo no trabalho docente na Educação Infantil.
- c) Professores homens na Educação Infantil e a Masculinidade Tóxica.
- d) Professores homens na Educação Infantil e a Violência Simbólica.

1.5 Metodologia e procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada a partir de procedimentos teóricos, documentais e empíricos. A abordagem qualitativa, para Lüdke (1986, p.12), permite o estudo do objeto em seu ambiente pois, “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo.”

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar diferentes os pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo (Lüdke, 1986 p.12).

Os dados coletados foram analisados em uma perspectiva crítico-dialética, buscando “manifestar um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados resgatando a sua dimensão histórica e suas possibilidades de mudança” (GAMBOA, 2010, p.86).

Sobre a coleta de dados Trivinos (1987) acrescenta que

é indispensável que o pesquisador tenha claro, ao iniciar uma pesquisa, que dados será aquilo que procurará, fundamentalmente, em torno do fenômeno que pensa estudar. Esta compreensão preliminar é alheia às mudanças que, pelo surgimento de novas hipóteses no processo de desenvolvimento da investigação, possam apresentar-se (Trivinos 1987, p.140).

Destarte, as pesquisas crítico-dialéticas se configuram nos “estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA, 2010. p. 106).

Busca-se nesse estudo a aproximação teórica do objeto de pesquisa por meio de leituras de teorias elaboradas por autoras/es que estudam questões que permeiam o contexto no qual o objeto está inserido. Laville (1997) discorre sobre a relevância do conhecimento da teoria para se pesquisar, pois, “o valor de uma teoria é, primeiramente explicativo: é uma generalização de explicações concordantes tiradas dos fatos que foram estudados para sua construção. Mas para o pesquisador, seu valor é, sobretudo, analítico, pois ela lhe servirá para o estudo e a análise de outros fatos da mesma ordem” (Laville 1997, p.93).

Apenas por questões didáticas, a fim de se compreender como a pesquisa foi realizada, os procedimentos metodológicos utilizados são apresentados em cinco etapas, a saber:

Primeiro Momento: Revisão da Literatura

Para as aproximações teórico-conceituais foi realizado um levantamento bibliográfico e de livros, dissertações, teses e artigos científicos averca de temas pertinentes e mais relevantes para a compreensão do objeto de pesquisa. Foram usadas para tal levantamento as palavras-chave: (1) Divisão Sexual do trabalho: para compreensão das diferenciações entre espaços de trabalho masculino e feminino ; (2) Feminização do magistério: para o entendimento de como tal profissão se tornou feminilizada; (3) Professores homens na Educação Infantil: para uma visão das produções acadêmicas já realizadas sobre o tema ; (4) Masculinidades, Virilidade e Masculinidade Tóxica: para compreender por que e como são criadas as concepções sociais de masculino e suas consequências no mundo do trabalho.

Sobre a importância do embasamento teórico para quaisquer pesquisas, Trivinos (1987) acrescenta que

a flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa deve ser um requisito essencial da mentalidade do investigador. Isto não significa ausência de informação ampla sobre o assunto que estuda; pelo contrário, este conhecimento aprofundado do fenômeno, precisamente, lhe permitirá ampla visão do tópico e movimentação intelectual adequada das circunstâncias que se apresentam (Trivinos 1987, p.140).

Segundo Momento: Levantamento Documental

Após o levantamento teórico-conceitual foi realizada uma pesquisa documental pela internet buscando conhecer as leis que regulamentam a Educação Infantil no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Referenciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para conhecimento das especificidades dessas, buscando em seus artigos e parágrafos se em algum momento a redação articula palavras ou intenções que possam alimentar a estereotipização de gênero dessa função docente.

Foi feito junto à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, especificamente na Gerência de Organização Escolar um levantamento de dados para contato dos professores homens que atuam ou tenham atuado como docentes na Educação Infantil e as informações para o conhecimento das especificações do cargo por eles ocupado.

De acordo com Gil (2008),

a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008 p.50).

A pesquisa documental funcionou como uma fonte das informações já existentes acerca dos elementos da pesquisa e possibilitou a análise crítica a partir da confrontação da prescrição das atribuições profissionais para o exercício da função docente com a fala dos sujeitos a respeito de suas práticas diárias nas escolas.

A aquisição dos dados dos sujeitos de pesquisa seguiu-se após a qualificação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG. Foi feito um contato por email com dez docentes, dos quais apenas sete responderam, sendo que, para aprofundamentos das questões apenas três se dispuseram a participar sem maiores exigências, demonstrando interesse pelo tema da pesquisa.

Os dados quantitativos coletados nesse segundo momento foram tratados em uma abordagem descritiva mostrando a porcentagem de homens em relação ao número total de

docentes que atuam na mesma função na Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Terceiro momento: Entrevistas Semiestruturadas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três docentes da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte selecionados de acordo com a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Segundo Gil (2008),

podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Gil 2008, p.112).

Vale ressaltar que as questões do roteiro das entrevistas foram pautadas nos objetivos específicos dessa pesquisa. As entrevistas foram realizadas somente após a aprovação do Comitê de Ética do CEFET/MG e mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme estabelecido pelo mesmo comitê e anexado ao final deste trabalho. Os locais e horários das entrevistas foram acordados entre os docentes e este pesquisador em locais públicos, fora das unidades educacionais nas quais os mesmos estão lotados. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra.

Vale ainda destacar que o dado orientação sexual dos professores, não consta nos objetivos específicos deste trabalho e não foi abordado nas entrevistas, embora seja um constante questionamento feito aos homens docentes da educação infantil. Esta categoria de análise não foi abordada devido ao fato de que os estudos sobre sexualidade, orientação sexual e diversidade sexual, se ancoram em bases teóricas diversas às que sustentam esse trabalho especificamente. Portanto uma abordagem que lance um olhar sobre as influências da orientação sexual e diversidade sexual nas práticas docentes, sobretudo na educação infantil, requerem outros estudos, com outras bases conceituais.

Quarto momento: Análise dos Dados e Síntese da Investigação

Excertos de falas dos discursos dos entrevistados que contribuíram para o desvelamento do objeto pesquisado foram escolhidos e analisados à luz das teorias da divisão sexual do trabalho, da violência simbólica e das construções sociais das masculinidades, como

uma forma de buscar a apreensão e desvelamento do fenômeno estudado a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Busca-se, nesse tipo de exegese,

[...] a análise das práticas discursivas que constroem as várias ordens sociais vigentes e como uma forma de investigação das formações discursivas que engendram as relações de poder, as representações e identidades sociais e os sistemas de conhecimento e crença (MELO, 2009, p. 9).

Cabe ressaltar que os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, a fim de se manter o anonimato e preservar suas identidades, conforme preconiza a ética em pesquisa.

A base teórica utilizada para a análise dos achados empíricos ancora-se parcialmente nas teorias da Divisão Sexual do Trabalho propostas por Danièle Kergoat e Helena Hirata, da Sociologia do Trabalho Francesa de abordagem materialista. Dessa forma, com base nos achados empíricos, à luz dos estudos teóricos apresentados, foi realizada a exegese dos discursos dos entrevistados de forma a se apreender o objeto de estudo em sua totalidade e compreender como a divisão sexual do trabalho docente ocorre na Educação Infantil, bem como a violência simbólica e preconceitos de gênero, sexismo e estratégias de resistência oriundos dessa divisão.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A Divisão Sexual do Trabalho

Engels (1979) discorre sobre as relações de poder, dando ênfase à dominação do sexo masculino sobre o sexo feminino antecedendo as relações de classe:

[...] o primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia e a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino (ENGELS, 1979, p.22, apud CISNE, 2014, p. 25).

No entanto, tomando como cenário a civilização humana pré-monogâmica, Muraro (1993) descreve as primeiras sociedades humanas, há milhares de anos, como sociedades matricêntricas e matrilocais:

Ao contrário, as sociedades matricêntricas e matrilocais como as conhecemos apresentam entre seus membros relações não tão cerradas quanto nas sociedades patriarcais. A relação macho/fêmea é esporádica e casual, e quando existe um “casamento”, isto é, uma relação estável, ela tende a não ser exclusiva, ou ao menos escravizadora de uma das partes. A relação pais/filhos ou mãe /filhos é protetora e fluida, a criança é educada não para executar tarefas pré- fabricadas para ela, mas para cedo se tornar independente (MURARO, 1993, p.14).

A autora esclarece que, apesar de matricêntricas e matrilocais, esses grupos humanos não eram governados pelas mulheres. Apesar da afirmação da primeira opressão de classes ser instalada na família monogâmica, também Engels (1984) ilustra uma conformação familiar anterior: a família sindiásmica. Pré-existente ao modelo monogâmico que adentra a contemporaneidade ocidental, se dava às mulheres prestígio social por serem elas as responsáveis pela linhagem. Nesse modelo familiar, a divisão do trabalho entre os dois sexos independia da posição da mulher na sociedade, e quanto mais trabalhos executava, mais essa mulher era valorizada.

A senhora civilizada, cercada de aparentes homenagens, estranha a todo trabalho efetivo, tem uma posição social bem inferior à mulher da barbárie, que trabalha duramente, e, no seio do seu povo, vê-se respeitada como uma verdadeira dama (ENGELS, 1984 p. 52).

Apesar da evidente capacidade para o trabalho, as mulheres sempre apresentaram uma diferença em relação aos homens quando se pensa na disponibilidade em tempo integral, e em todos os momentos de vida, para as diversas funções sociais: a maternidade. Para Campagnoli (2003) :

por mais robustas que fossem as mulheres, as servidões da reprodução representavam para elas um terrível “handicap”, sobretudo por que a natureza não lhes assegurava (e não assegura até hoje) períodos de esterilidade como às demais fêmeas de mamíferos. As maternidades repetidas deviam absorver a maior parte de suas forças e de seu tempo. Os trabalhos domésticos à que estava (está ainda) voltada, por que só eles eram conciliáveis com os encargos da maternidade, encerravam-na na repetição e na imanência. (Campagnoli et al, 2003, p.130)

Tais fatores biológicos limitavam a atuação da mulher na esfera produtiva nos períodos avançados de gestação e do bebê lactente, deixando o campo de atuação produtiva apenas para os homens.. Destarte, as evoluções das técnicas agrícolas que se seguiram, a fabricação de ferramentas, a domesticação de animais e criação de rebanhos, seguiu-se uma multiplicação das fontes de enriquecimento para o homem fixado à terra, e conseqüentemente configuraram-se novas relações sociais entre os sexos, pois a produção era creditada a quem estava livre para produzir riquezas: os homens.

Para Beauvoir (1970) esse é o ponto chave para o homem se destacar, lançando as bases das opressões sobre as mulheres, pois ao dominar as técnicas e produzir ferramentas, se distancia e se liberta das intempéries naturais e se torna cada vez mais produtivo e independente:

Ele apreende sua responsabilidade com a coisa fabricada, um gesto hábil ou desastrado dá-lhe forma ou a destrói. Prudente, hábil, ele a conduz ao ponto de perfeição de que se orgulha: seu êxito não depende de favores dos deuses e sim de si mesmo (BEAUVOIR, 1970, p. 96).

A partir daí o acúmulo de bens produzidos, frutos do domínio do homem sobre a natureza, passaram a ser incorporados à propriedade das famílias. Somando-se a força do trabalho escravo, já incorporado às forças produtivas desse novo homem, livre, agressivo, racional e independente, as riquezas particulares das famílias significaram um duro golpe na sociedade alicerçada no matrimônio sindiásmico¹ e nas gens², baseadas no matriarcado, que outorgava às mulheres o direito da guarda dos bens e dos filhos.

1 Tipo de família matriarcal segundo o qual o vínculo conjugal dissolve-se facilmente (a infidelidade e/ou o divórcio são tolerados) e os filhos continuam a pertencer à mãe.

2 Identidade familiar de um determinado conjunto de famílias

Para Engels (1984, p.58),

o matrimônio sindiásmico havia introduzido na família um elemento novo: junto à verdadeira mãe tinha posto o verdadeiro pai, provavelmente mais autêntico que muitos pais de nossos tempos.

Para o autor, de acordo com a divisão do trabalho na família de então,

cabia ao homem procurar a alimentação e os instrumentos de trabalho necessários para isso; conseqüentemente era por direito o proprietário dos referidos instrumentos e em caso de separação levava-os consigo da mesma forma que a mulher conservava os seus utensílios domésticos. (Engels, 1984, p.59).

De acordo com o costume da época, apesar do homem ser o proprietário de tudo que construía e produzia, seus filhos nada herdavam por ocasião de sua morte, pois o direito era materno. Os descendentes só eram considerados a partir da linhagem (gens) feminina, portanto, se um homem que possuísse bens morresse, estes eram transferidos para seus irmãos e irmãs, para sua mãe e irmãos e irmãs da mãe.

Não satisfeitos com a situação descrita, os “novos” homens, produtores e geradores de riquezas materiais e bens de consumo, passaram a desfrutar de muito mais prestígio social que as mulheres, ultrapassando-as na hierarquia social e familiar, e assim decidiram mudar, em favor de seus filhos, a ordem da herança dos bens estabelecida à época.

Desta forma, sem muito esforço, foram extintos a filiação materna e o direito hereditário materno e estabelecidas a filiação paterna e o direito hereditário paterno, que, segundo Engels (1984), foi “uma das revoluções mais profundas que a humanidade já conheceu”.

O desmoronamento do direito materno, a grande derrota do sexo feminino em todo o mundo. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução. Essa baixa condição da mulher, manifestada sobretudo entre os gregos dos tempos heróicos e, ainda mais, entre os dos tempos clássicos, tem sido dissimulada e, em certos lugares, até revestida de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida” (Engels, 1984,p. 60).

Nesse momento, evidencia-se a divisão das áreas de atuação do trabalho: a produtiva, ocupada em sua quase totalidade pelos homens, e a reprodutiva, que passava a ser executada pelas mulheres no lar. Instalam-se também os dois princípios organizadores da divisão sexual do trabalho teorizados séculos mais tarde. Esta divisão lança as bases para se estabelecer no discurso cultural uma racionalização ligada ao homem após dominar a natureza contrastando com a naturalização da mulher sempre associada a trabalhos de reprodução e cuidado,

hierarquizando os papéis sociais masculino e feminino desde então.

Dessa maneira, as mulheres passaram de protagonistas sociais na família e no trabalho à condição de servas do lar, de agentes laborais da esfera produtiva a agentes passivos com atividades desvalorizadas econômica e socialmente, tendo sua liberdade tolhida e sua sexualidade controlada e vigiada em função das transformações sociais estabelecidas pelas novas formas de divisão do trabalho e acúmulo de riquezas. Naturalizavam-se, para as gerações futuras até os tempos atuais, os estereótipos para o gênero feminino, por meio das construções sociais acerca da feminilidade e suas características, tais como cuidado, zelo, delicadeza e sensibilidade.

Após séculos sentenciadas à obscuridade, relegadas aos limites do lar, queimadas em fogueiras caso se desviassem da ordem social, as mulheres começam a se erguer e se fazerem ouvir. A luta pela emancipação das mulheres, bandeira máxima do movimento feminista, só pode ser viabilizada após as revoluções americana e francesa do século XVIII, uma vez que estes movimentos tiveram como uma de suas pautas os direitos da pessoa que, culminaram por se tornarem direitos humanos universais. Com o surgimento desta prerrogativa legal, o combate à opressão das mulheres, com uma conseqüente luta por direitos iguais aos dos homens, pode estabelecer-se partindo do pressuposto de que as relações de poder que envolvem homens e mulheres são construções políticas e sociais, nada tendo a ver com a ordem da natureza. E uma vez construídas podem, por conclusão, ser desconstruídas.

O feminismo, como movimento organizado, começou a ter voz no século XIX com sua luta pelo sufrágio universal, que reivindicava, sobretudo o direito de voto para as mulheres. Porém, o movimento visava mais que isso, buscando por fim a uma invisibilidade social e política que já durava séculos. Para Schwebel (2009) a luta pela igualdade de direitos agrupa na vida social direitos na família e no trabalho:

os movimentos feministas dos anos 70 não se fundam na única exigência de igualdade, mas no reconhecimento da impossibilidade social de fundar essa igualdade dentro de um sistema patriarcal (Schwebel, 2009 p. 146)

Neste cenário, na década de 70 do século XX a sociologia do trabalho francesa de base marxista, representada por Danielle Kérigoat e Helena Hirata, consolidam as bases teóricas da divisão sexual do trabalho. A respeito das relações entre mulheres e homens a autora diz:

As condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas são antes de tudo construções *sociais*. Homens e mulheres não são

uma coleção – ou duas coleções – de indivíduos biologicamente distintos. Eles formam dois grupos sociais envolvidos numa relação social específica: as relações sociais de sexo. Estas como todas as relações sociais possuem uma base material, no caso o trabalho, e se exprimem por meio da divisão social do trabalho entre os sexos, chamada, concisamente, divisão sexual do trabalho (Kér goat 2009, p.67)

Para a autora, a divisão social do trabalho baseada no sexo biológico tem como característica a destinação dos homens à esfera produtiva, valorizada econômica e socialmente, e das mulheres à esfera reprodutiva, desvalorizada em todos os aspectos e geralmente associada a tarefas domésticas ou associadas ao cuidado e manutenção das condições de existência.

A autora ainda destaca que

esta forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um de mulher). (Kér goat 2009, p. 67)

Nesse contexto, Hirata (2004, p. 44) afirma que “a servidão doméstica parece assim refratária às grandes mutações da atividade feminina” e a permanência dessa servidão é questionada em pesquisas e movimentos feministas ocorridos na década de 1970, fundamentais para as mudanças no mundo do trabalho e a busca de direitos trabalhistas para o gênero feminino.

A não conscientização desta servidão possibilitava que uma grande quantidade de trabalho executado na esfera doméstica ficasse invisível e desvalorizado, imputado somente às mulheres como se fossem predestinadas naturalmente a esta função.

Os estudos do movimento feminista da década de 1970 tiveram papel fundamental para que viesse à tona esta exploração da força de trabalho. Segundo Kér goat (2009), as pesquisas davam maior ênfase às concepções marxistas de antagonismos de classe no capitalismo,

mas, pouco a pouco, as pesquisas se desligaram dessa referência obrigatória para analisar o trabalho doméstico como atividade com o mesmo peso do trabalho profissional. Isso permitiu considerar simultaneamente a atividade realizada nas esferas doméstica e profissional, e pudemos raciocinar em termos de uma divisão sexual do trabalho (Kér goat, 2009, p. 70).

Sobre capitalismo e patriarcado, Quirino (2015, p.16) anuncia que “classe e gênero são construídos simultaneamente ao longo da história como um esquema de dominação – exploração”, isto é, “capitalismo e patriarcado são formas mutuamente constitutivas de dominação e exploração”.

Kergoat (2009) afirma que a relação social não é simplesmente contato, ligação social, mas é, em princípio, uma tensão que atravessa o campo social. Para a autora, a divisão sexual do trabalho é uma importante categoria para compreensão do processo de constituição das práticas sociais permeadas pelas construções dos gêneros a partir de uma base material. Ontologicamente, o trabalho constitui o ser humano enquanto tal, já que por meio dele, a humanidade cria e recria o mundo em que vive dialeticamente.

A esse respeito Quirino (2015) complementa que

conceituar a divisão do trabalho em termos de relações sociais de sexo remete, não simplesmente a “vínculo social”, contato, ligação social, mas à noção de prática social; a admitir que existe uma relação social de antagonismo e conflito específica entre os homens e as mulheres, e não apenas condutas biologicamente reguladas, implicando em práticas sociais diferentes segundo o sexo (Quirino, 2015, p. 11).

Segundo Kérgoat (2009), “a divisão sexual do trabalho tem o status de enjeu³ das relações sociais de sexo”, destacando-se por seu caráter hierárquico de um grupo social (homens) sobre outro grupo social (mulheres), estabelecendo relações de poder e dominação.

No Brasil, os dados relativos ao quarto trimestre de 2017 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD C) do IBGE mostram que “as mulheres não usufruem das mesmas condições que os homens em diversos aspectos”. De acordo com o levantamento no ano de 2016, as mulheres acima de 14 anos entrevistadas gastaram em média 20,9 horas semanais em trabalhos domésticos enquanto os homens gastaram 10,5 horas.

O levantamento também informou que 52,8% das mulheres acima de 15 anos participam da força de trabalho enquanto os homens na mesma faixa etária totalizam 74%.

Uma pesquisa do IPEA realizada entre as décadas 1992 e 2012 revelou que a taxa de participação -definida como a razão entre a população economicamente ativa (PEA) e a população em idade ativa - se manteve relativamente estável em função de um decréscimo na porcentagem de homens e um acréscimo na participação das mulheres. Nesse mesmo período, o número de homens economicamente ativos caiu 6,8% e o número de mulheres aumentou 5,3%.

Apesar do aumento da participação das mulheres na esfera produtiva, seus ganhos estão muito abaixo da média salarial dos homens. Dados do IPEA de 2013 mostram que em média os homens ganham R\$1.631,70 mensais enquanto as mulheres recebem R\$1.158,60, o que corresponde a 70% do rendimento médio masculino, evidenciando o princípio organizador da divisão sexual do trabalho da hierarquização pelo qual, segundo Kérgoat

3 O que está em jogo, em disputa.

(2009), “um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher. ”

Mais alguns dados reveladores: entre as pessoas acima de 14 anos ocupadas em atividade remunerada em tempo parcial, 28,2% são mulheres e 14,1% são homens; trabalhadores entre 25 e 49 anos com crianças de até 3 anos de idade no domicílio somam 88,7% de homens e 54,4% de mulheres para a mesma faixa etária sem crianças de até 3 anos no domicílio o percentual de mulheres sobe para 65,8 %.

Com a leitura desses dados, podemos perceber que os princípios da separação e hierarquização definidos por Kér goat (2009) estão bem presentes na realidade brasileira e que a esfera reprodutiva doméstica permanece imputada às mulheres numa porcentagem muito maior.

Mirla Cisne (2014) evidencia que a divisão sexual do trabalho é a “base estruturante da exploração e da opressão da mulher” e afirma que sua compreensão vai muito além da diferença entre os trabalhos realizados

A divisão sexual do trabalho deve ser entendida como “base das assimetrias e hierarquias contidas nessa divisão, e que se expressam nas desigualdades existentes, dentre outros aspectos, nas carreiras, nas qualificações e nos salários entre os sexos (Cisne, 2014, p. 89).

De acordo com Kér goat e Hirata (2007), o tema divisão sexual do trabalho deveria ultrapassar o relato da existência de desigualdades. De acordo com as autoras:

falar em termos de divisão sexual do trabalho deveria permitir ir bem além da simples constatação de desigualdades. E aqui se chega à segunda acepção, segundo a qual falar em termos de divisão sexual do trabalho é: 1. mostrar que essas desigualdades são sistemáticas e 2. articular essa descrição do real como uma reflexão sobre os processos mediante os quais a sociedade utiliza essa diferenciação para hierarquizar as atividades, e, portanto, os sexos, em suma, para criar um sistema de gênero. (Kér goat e Hirata, 2007, p. 596)

Dentre as reflexões possíveis sobre os processos perversos que a sociedade utiliza para hierarquizar e agregar valor às atividades laborais em função de sua associação com o sexo biológico, poderia destacar que a divisão sexual do trabalho contribui para a consolidação de estereótipos profissionais de gênero. Isso, por sua vez, fomenta os preconceitos profissionais de gênero e o sexismo, contribuindo para a formação de áreas profissionais dominados por um sexo especificamente em detrimento do outro. Destarte, infere-se que quando homens ou mulheres se lançam em uma carreira ou função profissional engendrada para serem associadas a um gênero especificamente diferentes do próprio, esses sujeitos podem vivenciar

preconceitos e se verem a frente de obstáculos que lhes são impostos para que desistam ou, caso persistam, não se sintam à vontade, impondo-lhes um sentimento de invasoras/es.

Um levantamento do IBGE (2017) ilustra bem como no Brasil o princípio da separação de atividades profissionais ocorre em função do sexo biológico:

A PNAD Contínua mostra, também, que a participação das mulheres supera a dos homens em algumas profissões culturalmente identificadas como “femininas” e associadas a menores salários. A maior disparidade é encontrada na categoria dos empregados domésticos, na qual 92,3% são mulheres. Mas elas também predominam no magistério, nas enfermarias e na assistência social. Nesse sentido, no setor da administração pública, defesa e seguridade social, educação, saúde e serviços sociais, a participação das mulheres (25,2%) era bem maior que a dos homens (10,9%). (IBGE, 2017)

A partir dos dados mostrados, fica evidente o maior número de mulheres nas profissões ditas femininas, porém nas profissões ditas masculinas, ocorre o contrário:

Atividades tipicamente masculinas, como construção civil e transporte, armazenagem e correio, empregavam, respectivamente, 13% e 7,8% dos homens ocupados. Já os percentuais da população ocupada feminina nessas atividades eram pequenos: 0,5% e 1,2%, respectivamente. (IBGE, 2017)

Neste sentido Lobo (1991), destacou:

Como observam vários pesquisadores, a própria qualificação é sexuada e reflete critérios diferentes para o trabalho realizado por homens e mulheres, ocorrendo frequentemente uma desqualificação do trabalho feminino, assimilado a dons naturais, desconsiderando-se o treinamento informal (Lobo, 1991, p. 154)

Os dados do IBGE (2017) evidenciam, corroborando as impressões de Lobo (1991), a preponderância das mulheres em atividades que têm o cuidado, a paciência e habilidades manuais finas no bojo de suas atribuições principais: trabalho doméstico, magistério, enfermagem e assistência social. Consideram que o dom de cuidar é feminino e inato, negando a construção social no intuito de manter as mulheres restritas, em sua maioria, a essas atividades.

No entanto, na contemporaneidade, as mulheres, cada vez mais, desafiam o *status quo* e o modelo hegemônico de dominação masculina e partem em busca de sua realização profissional independentemente da designação formatada para as áreas profissionais. No entanto, ao buscarem áreas designadas como masculinas, ou de poder e comando, enfrentam dificuldades.

Lima (2013) aponta para os obstáculos que dificultam e até mesmo impedem as

mulheres de chegarem a cargos mais altos na hierarquia:

O *teto de vidro* tem sido utilizado como metáfora para representar o obstáculo invisível, porém concreto, que impede as mulheres de chegarem a determinadas posições de prestígio nas profissões (Lima, 2013, p. 885)

De acordo com a PNAD do IBGE (2016), 37,5% das entrevistadas ocupavam cargos gerenciais. Dados do INEP (2013) identificaram 45% de mulheres entre os docentes de cursos superiores, apesar da taxa de 3% maior no índice de matrícula em cursos superiores por parte das mulheres no Brasil em 2016. Estes percentuais apontam para outros motivos, além da qualificação que atuam, impedindo a progressão profissional feminina.

A metáfora do teto de vidro, descrita por Lima (2013), ilustra bem o obstáculo não formal, porém real, que impede às mulheres de chegarem a postos mais elevados nas estruturas hierárquicas das instituições, mas para a autora não é o único:

A imagem de um teto nos transmite a ideia de que existe apenas um tipo de barreira e uma única etapa da carreira, no caso, localizada no topo, para ascender a postos de poder. Pode-se ter a errônea percepção de que não há obstáculos para as mulheres até que desejem ascender na profissão. (Lima, 2013, p. 885)

Para ilustrar os obstáculos enfrentados pelas mulheres ao longo de seu percurso profissional em áreas masculinas a autora lança outro conceito, o do Labirinto de Cristal:

Assim, as contribuições presentes na metáfora do labirinto são: a) o entendimento de que os obstáculos estão presentes ao longo da trajetória profissional feminina, e não somente em um determinado patamar; b) a compreensão de que a *inclusão subalterna* das mulheres nas ciências e sub-representação feminina nas posições de prestígio no campo científico são consequências condicionadas por múltiplos fatores; c) a concepção de que as barreiras e armadilhas do labirinto não estão somente associadas à ascensão na carreira, mas também ao ritmo do ganho de reconhecimento de atuação das cientistas e à sua permanência ou não em uma determinada área. (Lima, 2013, p. 886)

Apesar da autora ter elaborado os conceitos de Teto de Vidro e Labirinto de Cristal tendo como foco as mulheres cientistas, enquanto metáforas ilustrativas dos obstáculos impostos às mulheres “simplesmente por pertencerem à categoria mulher”, estes conceitos se aplicam a todas as áreas profissionais reivindicadas como masculinas nas quais as mulheres se inserem.

Neste contexto androcêntrico, apesar dos obstáculos impostos desde a sua escolha profissional, antes mesmo da concretização de sua capacitação, as mulheres resistem e avançam.

Para sobreviverem às intempéries do ambiente profissional, em um coletivo de obstáculos engendrados pela cultura, na qual homens e mulheres nascem e se desenvolvem subordinadamente, as mulheres desenvolvem e põe em prática mecanismos de defesa para resistirem e permanecerem no ambiente laboral, o que, em outras palavras, significa que elas desenvolvem estratégias de resistência.

Lima (2013) descreveu e nomeou algumas destas estratégias. Para a autora, muitas vezes, as mulheres que estão expostas a obstáculos de gênero muitas vezes não o reconhecem como tal. A autora nomeou essa estratégia como drible da dor:

O drible da dor trata das manobras utilizadas pelas cientistas na recusa em perceber os obstáculos específicos do gênero dispostos ao longo de suas carreiras. O drible da dor, conforme analisado a partir do trabalho de campo, é possível por meio de duas representações sociais: a das inteligências descorporificadas e a das supermulheres. (Lima, 2013, p. 886)

Para a autora, o discurso meritocrático opera e mascara o drible da dor. A representação social do mérito dissocia as inteligências e competências do gênero, e cada um ocupa o lugar que merece, sendo “só as incompetentes é que utilizam o discurso sobre discriminação em relação ao sexo para justificar seus fracassos”.

Outra estratégia descrita por Lima (2013) é o discurso da Super Mulher. Através deste discurso, as mulheres que ocupam redutos masculinos se consideram possuidoras de atributos que as distanciam da visão estereotipada das mulheres, acreditando fazer parte de “uma categoria com atributos superiores ao das “outras” mulheres.

De fato, apesar dos avanços tecnológicos e sociais, a sociedade ocidental moderna ainda se vê presa a conceitos, práticas e costumes muito antigos e ultrapassados. Os estudos a respeito das diferenças humanas ainda têm muito a contribuir para a evolução dos grupos sociais. Para Kergoat (2009):

Podemos assim trabalhar em conjunto sobre a totalidade do social sem nos apressar em buscar a “boa” relação social ou a “boa” identidade individual ou coletiva. Considerar que essas relações sociais não evoluem no mesmo ritmo no tempo e no espaço permite-nos perceber ao mesmo tempo a complexidade e a mudança. E, assim, as categorias sociais – evidentemente sempre definidas pelo dominante-explodirão, dando espaço a um conjunto móvel de configurações nas quais os grupos sociais se fazem e desfazem e os indivíduos constroem sua vida por meio de práticas sociais muitas vezes ambíguas e contraditórias. (Kergoat, 2009, p. 76)

2.1.1 Os Princípios Organizadores da Divisão Sexual do Trabalho

Essa forma particular da divisão social do trabalho está apoiada em dois princípios organizadores, sendo eles o princípio da separação – existem trabalhos de homens e trabalhos

de mulheres e o princípio hierárquico – um trabalho de homem vale mais que um trabalho de mulher. Esses dois princípios são constatáveis na grande maioria das profissões do mundo contemporâneo. O princípio da separação é muito evidente na docência da Educação Infantil, que conta no Brasil com 96% de mulheres de acordo com o censo escolar de 2017.

2.2 A Feminização do Magistério no Brasil

Para Vianna (2013), o processo de feminilização do magistério no Brasil é uma expressão da divisão sexual do trabalho. Segundo a autora:

Esse processo expressava a divisão sexual do trabalho e a reprodução de um esquema binário que situava o masculino e o feminino como categorias excludentes e que dava sentido à história de professoras e professores e às suas práticas escolares. (Vianna, 2013, p. 160)

Para Vianna (2013), o processo de feminilização da docência envolve características próprias da carreira docente no Brasil, como falta de uma abordagem democrática na criação das políticas públicas para a educação, a cultura predominantemente androcêntrica no interior das instituições educacionais, condições de trabalho muito ruins e, por fim, baixa remuneração.

O processo de feminilização do magistério no Brasil remonta à época da colonização brasileira, em que o principal objetivo da educação era a transmissão de valores religiosos no intuito de consolidar nos indivíduos os valores morais considerados relevantes à época. A função docente era praticada exclusivamente por homens (padres jesuítas) nas colônias, e voltada também exclusivamente para homens (meninos filhos de membros da elite econômica e meninos indígenas).

Ainda de acordo com Vianna (2013), somente a partir do século XIX é que se inicia a inserção das mulheres no magistério brasileiro, uma vez que com o processo de industrialização e urbanização, os homens abandonaram as salas de aula para ascender a postos de trabalho mais lucrativos e/ou mais valorizados socialmente. Às mulheres, relegadas aos trabalhos domésticos, coube, com muita luta, a inserção na esfera produtiva, ocupando aos poucos ofícios abandonados pelos homens na docência.

A criação da primeira Escola Normal em Niterói no ano de 1835, com o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário, lançava as bases para o que viria a ser, décadas mais tarde, a presença majoritária das mulheres nestas escolas no final do século XIX. No entanto, segundo Pereira (2016), não havia muita preocupação com conhecimentos especializados nessas escolas, pois a profissão docente, segundo a visão da

época, estava reforçada pelo processo de feminilização:

era uma profissão de segundo nível ou complementar , isto é, uma semiprofissão: profissão feminina, mal remunerada, desprestigiada, com baixo nível de qualificação, desempenhada por pessoas das camadas populares e com aspirações de ascensão social (Pereira 2016, p. 64)

Ainda segundo ela,

o magistério não era uma profissão, mas sim uma vocação, segundo a tradição cristã, um chamado interior de origem divina, o qual exigia abnegação, dedicação, qualidades morais e aptidão, portanto era tida como um sacerdócio. (Pereira, 2016, p. 64)

Para Vianna (2013), esta inserção feminina não diz respeito apenas a uma maior presença das mulheres.

a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (Vianna, 2013, p. 165).

Porém, Pereira (2016) ressalta:

a luta das mulheres, de diferentes classes sociais, não só da classe média e alta, como normalmente é veiculada, para se estabelecerem profissionalmente e constituírem-se como professoras, contrapondo-se a um discurso romantizado sobre o ingresso e permanência destas no magistério, além do estereótipo “normalista-espera-marido (Pereira 2016, p.64).

Independentemente das classes sociais, às quais as postulantes a docentes pertenciam, a docência feminina já nascia carregada de preconceitos e estereótipos, caracterizando-se como um processo que enfrentava muitas dificuldades. Já no final do século XIX, um projeto de lei da cidade de São Paulo dava preferência à admissão de mulheres nas escolas normais.

Com a entrada cada vez maior de mulheres nas escolas normais, um dos poucos, senão o único, caminhos a uma carreira profissional da época para as mulheres, segundo Vianna (2013),

desde o século XIX, os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários e as Escolas Normais vão formando mais e mais mulheres. No final da década de 1920 e início da de 1930, a maioria do magistério primário já era feminina. Em 1920, o Censo Demográfico indicava que 72,5% do conjunto do

professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres (Vianna, 2013, p. 165)

2.2.1 A Docência na Educação Infantil Brasileira

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil não constituiu um foco relevante das preocupações políticas e sociais, e a maioria absoluta dos trabalhadores desse segmento é constituída por mulheres. Essa construção histórica pode ser pensada, a princípio, pela característica assistencial vinculada às necessidades das mães trabalhadoras. Pode ser também, como consequência das designações dadas às mulheres pela sociedade como educadoras natas, por associação ao papel de mãe, que de acordo com Arce,

a educação de crianças menores de seis anos sempre esteve relegada ao segundo plano, sua proximidade com o doméstico, o privado, a tornou algo que não necessita de muita estrutura e nem de profissionais para sua realização. Afinal a mãe “educadora nata”, educa e cuida de seus filhos mesmo nas piores condições possíveis e não precisa aprender a fazê-lo é algo “natural” a ela, “natural” ao gênero feminino. (ARCE, 1997, p. 115)

De acordo com Rosemberg (1999):

A educação infantil- tanto na vertente creche como na vertente pré-escola- é uma atividade historicamente vinculada à produção humana e considerada de gênero feminino, além disso sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais , que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas, .Isto é, diferentemente de outras formas de ensino que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-de-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se já como vocações femininas no século XIX , tendo ideias diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período. (Rosembreg, 1999, p. 11)

Segundo Saporoli (1997), essa designação feminina já nasce devido às construções sociais, uma vez que são as mulheres que historicamente vêm se incumbindo da educação e cuidado das crianças. Nesse contexto, há de se considerar que as representações de gênero engendradas ao longo do tempo e que, embora possam ser questionadas e modificadas a partir de novos paradigmas emergentes na sociedade contemporânea, possuem força histórica e influenciam os pensamentos acerca da presença masculina na Educação Infantil.

Uma vez assim formatado o perfil profissional de quem atua com as crianças pequenas no Brasil desde o século XIX, era quase inimaginável até a segunda metade do século XX que homens assumissem estes postos de trabalho.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciou-se um rompimento com a figura do amparo e da assistência, características da educação de crianças pequenas

presentes nas Constituições brasileiras anteriores, determinando em seu art. 208 que: “é dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/1996) inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tornando gratuito esse atendimento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI-2010), a ausência de investimento público e não profissionalização da área da Educação Infantil são questões históricas, que precisam ser enfrentadas e superadas no sentido da maior qualificação das práticas.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2010, p. 84).

Infere-se, portanto, que o perfil dos profissionais que vão atuar com crianças pequenas é construído nos processos de formação, não sendo próprio ao gênero feminino. Isso possibilita a atuação de professores homens na Educação Infantil, ainda que nem sempre seja uma tarefa bem vista ou aceita pela sociedade, e até mesmo dentro da própria escola.

Cardoso (2004) discute a seguinte questão: em que medida a presença de um homem trabalhando como professor de crianças pequenas pode provocar questionamentos sobre a sua escolha: “a princípio são testados e desafiados a mostrar competências”. Ou seja, o fato da sociedade imaginar que apenas as mulheres são capazes de cuidar e educar as crianças pequenas, faz com que os homens que queiram fazer o mesmo. Porém, eles precisam demonstrar que são capazes, pois não são dotados “naturalmente” de tais habilidades

Um fato identificado sobre a docência masculina com crianças é o estranhamento bastante comum nas instituições de Educação Infantil frente à figura masculina ali presente, seja entre os que lhes são favoráveis, seja entre os que se mostram contrários. Segundo Sayão,

no caso brasileiro, apesar de numericamente ser insignificante o número de professores do sexo masculino atuando nessas instituições, sua presença, dada às especificidades que o trabalho com as crianças pequenas suscita, é motivo de estranhamento por parte não só das mulheres profissionais, como também das famílias das crianças que frequentam estas instituições (Sayão, 2002, p. 2).

Segundo o Censo Escolar 2017, estudo oficial com os dados mais recentes da educação básica no Brasil, na Educação Infantil brasileira, atuam 557,5 mil professores.

Desse total, 49,1% atuam em creches e 57,5% atuam em pré-escolas e 96,6% dos docentes da Educação Infantil são do sexo feminino, ou seja, apenas 3,4% dos docentes da Educação Infantil no Brasil são do sexo masculino totalizando apenas 19 mil professores.

O levantamento feito por Ramos (2011) indicou que o número de professores homens na docência de crianças pequenas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) representam, em termos quantitativos, uma pequena parcela do total de docentes desse campo. Num universo de 1.837 docentes, apenas 14 professores do sexo masculino estavam atuando na Educação Infantil no contexto daquela pesquisa.

2.3 Masculinidades

Os conceitos de masculinidade aos quais estamos expostos desde o nascimento, desde a escolha da cor do cobertor no qual estávamos envoltos ao sair da maternidade até a escolha do primeiro brinquedo, moldam o comportamento dos seres humanos e acabam por influenciar, em todos os momentos vividos, as escolhas feitas, os modos de agir, de pensar e as visões de mundo.

É quase impossível nascer, crescer e viver de maneira dialética com o meio sem absorver as características culturais e comportamentais deste, já que, a cultura em que estamos expostos desde o nascimento se enraíza em nossas mentes independentemente da qualidade ou benignidade de suas características.

A esse respeito, Molinier e Lang (2009) acrescentam que:

Na Sociologia e Antropologia dos sexos, masculinidade e feminilidade designam as características e as qualidades atribuídas social e culturalmente aos homens e às mulheres. Masculinidade e feminilidade existem e se definem em sua relação e por meio dela. São as relações sociais de sexo, marcadas pela dominação masculina, que determinam o que é considerado “normal” – e em geral interpretado como “natural” – para mulheres e homens. (Molinier e Lang, 2009, p. 101)

Uma vez que as masculinidades são características criadas pela divisão sexual do trabalho e difundidas pela cultura, infere-se que tais conceitos são eivados por valores e padrões de comportamento de acordo com as visões de mundo do grupo hegemônico da cultura e sociedade em questão. Para Connell (1995), os conceitos de gênero dependem do momento histórico e são carregados politicamente de sentidos. Segundo a autora, as diferenças biológicas entre mulheres e homens são claramente explicadas pelas ciências naturais, o que não ocorre com as diferenças sociais. A autora ressalta que a sociologia do conhecimento indica que os pontos de vista dominantes sobre o tema em questão se baseiam nos interesses dos grupos sociais hegemônicos.

As diferenças entre os sexos vão bem além das diferenças biológicas, e isso se torna mais evidente quando se fala em papéis sociais. Segundo Connel (1995), a partir de meados do século XX, o conceito de papel social de sexo ou papel sexual passou a ser bastante utilizado em função de conseguir explicar as diferenças sociais e ainda evidenciar que se tratava de uma construção regida pelos costumes vigentes. A autora salienta que desde os anos 1930, as ciências sociais passaram a usar o termo papel sexual de uma maneira mais concisa, proporcionando uma maneira para as pessoas ocuparem seu lugar na estrutura social sem entrar em conflito com as normas culturais. A partir da década de 1950, o termo já era utilizado pela antropologia, sociologia e psicologia.

A autora ainda destaca que a maneira mais comum de desempenhar o papel sexual adequado para mulheres e homens seria agindo de acordo com as expectativas designadas para cada sexo. Em outras palavras, os papéis sexuais seriam roteiros elaborados pela cultura e deveriam ser seguidos à risca. A partir dessas performances sociais, os seres humanos seriam qualificados como homens ou mulheres.

Sob esta ótica, em alguns contextos sociais e culturais, principalmente nas culturas europeias e europeizadas, existirão dois papéis sexuais: um masculino e outro feminino. Conseqüentemente, as masculinidades e feminilidades seriam, então, a internalização destes papéis como subprodutos das aprendizagens sociais e, como tais, podem ser transformados por processos sociais.

Uma vez que as socializações são acontecimentos que ocorrem primeiramente no meio familiar, desde a mais tenra idade, complementando-se nos grupos sociais, como a escola, e sempre reforçadas em sua constituição pelos meios de comunicação em massa, igreja e poderes públicos, qualquer mudança individual que se vislumbre passa necessariamente por uma mudança nestas instituições e vice-versa, em uma relação dialética.

Portanto, os papéis sociais de sexo são o conjunto das expectativas específicas difundidas pela cultura. São, também, a concretização das expectativas de uma dada sociedade da qual mulheres e homens fazem parte, garantindo assim uma perpetuação destes papéis, uma vez que serão reproduzidos de geração em geração, de mãe para filha, pai para filho e reforçados pelas atuações nos grupos sociais.

Segundo Connel (1995), grande parte dos teóricos que estudaram os papéis sociais de sexo no século XX consideravam que eles estavam bem definidos e eram desempenhados harmonicamente nos grupos sociais, contribuindo para a estabilidade social e para a saúde mental. Em síntese, pensavam que as instituições sociais, as normas para os papéis sociais de sexo e as personalidades reais complementavam-se mutuamente e de forma natural.

Contudo, a partir da década de 1970, o movimento feminista passou a questionar o papel social especificado como adequado para as mulheres, classificando-o como opressivo e voltado a manter as mulheres em posições subalternas. A partir deste movimento, as investigações dos papéis sexuais se converteram em ferramentas políticas que, ao identificar um comportamento inadequado, sugeriam estratégias para uma mudança, e uma vez questionadas as características da feminilidade, quase que automaticamente iniciaram-se questionamentos acerca das características das masculinidades:

de alto a baixo na escala social eles se sentem ameaçados em sua identidade por esta nova criatura que quer agir como eles, a ponto de se perguntarem se não serão obrigados a “desempenhar tarefas femininas, ou até mesmo –horror supremo – a ser mulheres (Badinter, 1992, p.16).

Segundo Badinter (1992), a inquietação gerada entre os homens pela possibilidade de uma equiparação de características com as mulheres levou-os a uma sensação de “armadilha mortal”, ameaçando a existência das especificidades masculinas. E uma vez que as masculinidades são parte primordial de uma ideologia usada no intuito de fortalecer e manter a dominação masculina, tudo que possa ameaçar esta dominação deve ser prontamente estranhado e combatido.

2.3.1 A Construção da Virilidade

Georges Vigarello, em seu livro *A História da Virilidade*, faz referências à construção histórica da virilidade:

O termo grego *andreia* já diz o que o termo latino *vir* estabelecerá por longo tempo em inúmeras línguas ocidentais, *virilita*, “virilidade”, *virility*: princípios de comportamentos e de ações no ocidente, as qualidades do homem concluído, dito outramente, o mais perfeito do masculino. (Vigarello, 2013, p. 11)

Ainda segundo o autor,

O tema grego é igualmente uma matriz, um cruzamento de polos tornados outros tantos polos fundadores: a força unida à coragem, a afirmação pessoal unida ao domínio sexual, um modo de reconhecimento, enfim, unido a um modo de formação. O que permite ainda hierarquizar: estigmatizar os “covardes”, por exemplo, os indecisos, os “medrosos”, insistir sempre na necessidade de fortificar e de educar. (Vigarello, 2013, p. 13)

O autor ainda atenta para o fato de que esta matriz da masculinidade se repete ao longo do tempo em diferentes modelos de sociedades ocidentais. Para ele, os moldes de formação do guerreiro espartano formado quase exclusivamente para o combate é o mesmo do cavaleiro medieval, apesar da distância temporal de muitos séculos.

O autor ressalta que apesar de mudar-se os modelos de qualidades viris – dos sofistas à doutrina judaico cristã, do cortesão moderno ao industrial do século XIX – o que ainda não sofreu mudanças até a atualidade, é, em se tratando de masculinidade, a referência ao vigor e à dominação.

Em seu texto, “não se nasce viril, torna-se viril”, Arnaud Bauberót discorre sobre as formas que a virilidade continua a ser inculcada nos meninos no século XX, a despeito dos avanços do movimento feminista, no que tange levar ao questionamento desses modelos.

O autor cita os diversos agentes socializadores que atuam na formação do menino até se tornar homem e, a partir daí ser mais um reprodutor social da virilidade opressora.

Primeiramente, o autor cita a família:

Pioneira, ao mesmo tempo cronologicamente e pela profundidade do trabalho de socialização que ela opera, a família ocupa um lugar central no aprendizado das qualidades e dos papéis destinados a cada sexo. É notadamente em seu seio que a criança interioriza a repartição tradicional entre as tarefas entre homens e mulheres. (Bauberót, 2013, p. 191)

De acordo com o autor, para o menino-criança que cresce em um ambiente em que a gestão doméstica é tarefa essencialmente das mulheres, a formação de sua identidade sexuada e viril demandará “que ele saia da barra da saia da mãe”.

Um pouco mais crescidos, os meninos passam a conviver com grupos fora do ambiente familiar, chamados pelo autor de “bandos”, sendo descritos como um grupo de crianças ou adolescentes com territorialidade definida, exclusivo aos meninos. As meninas estariam geralmente envolvidas em ajudar as mães nas tarefas domésticas. Segundo o autor:

O bando se apresenta, portanto como uma antítese do lar, universo feminino no qual o garoto é devolvido à sua meninice. Dentro dele exacerba-se determinada relação com a masculinidade feita de dureza, dos jogos de força ou de coragem, dos desafios e da autoafirmação. Ele é também o local das iniciações: primeiros cigarros, piadas e jogos obscenos que servem como educação sexual, primeiros desafios diante da autoridade ou primeiros furtos. Ao se atribuírem atitudes que marcam simbolicamente a masculinidade adulta, aqueles que ainda são crianças diante do olhar dos adultos procuram afirmar sua virilidade ante seus semelhantes. (Bauberót, 2013, p. 195)

Para o autor, essa formação viril continua na escola, porém só se consolida no mundo do trabalho. Nas classes operárias, descreve e cita os homens das fundições que eram extremamente grosseiros com as crianças aprendizes, “dando tapa na cara e chutes na bunda para endurecê-los diante da tarefa”. Cita também o serviço militar, em países que o têm como obrigatório, como etapa consolidadora da formação viril através da obtenção da “força física,

domínio das armas, a coragem e o sentido da disciplina que caracterizam o homem feito.”

A esta altura está consolidada a formação viril masculina. Desde criança, ele já está designado como um agente que não participa das tarefas domésticas, pois nesses momentos vai brincar na rua com os amigos, tendo a todo momento sua virilidade testada; passa pela escola reprodutora desses valores; adentra o mundo do trabalho ou quartel, ambos segregados por gênero; e, no final do dia, retorna ao seio familiar, onde todo ciclo de formação viril se iniciou e perpetua-se.

2.3.2 A Virilidade e a Masculinidade Tóxica

De acordo com o dicionário Michaelis online, o significado da palavra tóxico é a qualidade do “que ou o que envenena; que tem a propriedade de envenenar; venenoso; que ou o que produz efeitos nocivos no organismo. ”

Por associação, infere-se que a masculinidade tóxica, termo usado por Rex P. Nielson (2018, p. 258) e descrito como “manifestações que incluem a violência e agressividade masculina, o medo masculino de sentir ou expressar emoção”, caracterizando assim uma masculinidade que produz efeitos nocivos ao organismo. No caso em questão, da masculinidade enquanto característica motriz do papel sexual dos homens na sociedade, este organismo seria também a relação social dos homens com as mulheres e com outros homens.

Segundo Badinter (1992), a masculinidade enquanto construção social que se ensina pode sofrer alterações:

No século XVIII, um homem digno deste nome podia chorar em público e ter vertigens; no final do século XIX, não o pode mais, sob a pena de comprometer a sua dignidade masculina. O que se construiu pode, portanto, ser demolido para ser novamente construído. (Badinter 1992, p. 29)

A autora ainda ressalta:

A partir dos trabalhos de Erick Erikson⁴, sabemos que a aquisição de uma identidade (social ou psicológica) é um processo extremamente complexo, que comporta uma relação positiva de inclusão e uma relação negativa de exclusão. Nós nos definimos pelas semelhanças com algumas pessoas e as diferenças com outras. O sentimento de identidade sexual também obedece a este processo. (Badinter, 1992, p. 33)

Segundo a autora, as crianças pequenas constroem sua identidade sexual a partir da observação das diferenças com as crianças do sexo oposto e com as semelhanças com as do

⁴ Erik Erikson foi um psicólogo e psicanalista responsável pelo desenvolvimento da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial na Psicologia e um dos teóricos da Psicologia do desenvolvimento

mesmo sexo. A partir dos estudos da obra da psicóloga norte-americana Ruth Hartley, “compreendeu que o menininho se define em primeiro lugar negativamente”, ou seja, os meninos aprendem como não ser para então aprenderem a ser.

Para a autora, esse processo de negação a priori, para posteriormente internalizar as afirmações, é determinante e rege toda a existência do ser masculino:

A colocação é tão verdadeira que se poderia dizer que, desde a concepção, o embrião masculino “luta” para não ser feminino. Nascido de uma mulher, acalentado num ventre feminino, o menino, ao contrário da menina, está condenado à diferenciação durante grande parte de sua vida. Ele só pode existir opondo-se à sua mãe, à sua feminidade, à sua condição de bebê passivo. Por três vezes, para afirmar sua identidade masculina, deve convencer os outros de que não é uma mulher, não é um bebê e não é um homossexual. (Badinter, 1992, p. 34)

Não é de se estranhar que, uma identidade construída a partir da contínua negação da identidade do sexo oposto, possa gerar sentimentos ambíguos e uma ambivalência afetiva e como consequência uma necessidade de autoafirmação por meio de uma expressão de superioridade, que, por sua vez, leva a uma atmosfera de rivalidade. Esse sentimento ambivalente somente pode ser superado por meio de a todo instante se auto afirmar oprimindo.

Uma das características mais comuns da masculinidade tóxica é a virilidade e suas formas de expressão. A necessidade de se mostrar viril a todo instante leva a comportamentos que podem ser extremamente nocivos ao convívio social harmônico.

Segundo Molinier e Lang (2009):

A virilidade se reveste de um duplo sentido: 1) os atributos sociais associados aos homens e ao masculino: a força, a coragem, a capacidade de combater, o “direito à violência e aos privilégios associados à dominação daqueles que não são – e não podem ser – viris: mulheres, crianças; 2) a forma erétil e penetrante da sexualidade masculina. A virilidade nas duas acepções do termo, é aprendida e imposta aos meninos pelo grupo dos homens durante sua socialização, para que eles se distingam hierarquicamente das mulheres. A virilidade é a expressão coletiva e individualizada da dominação masculina. (Molinier e Lang 2009, p. 101)

Lang (2009), discorrendo sobre a educação masculina, explica como a violência é ensinada como cartão de visita da virilidade masculina. O autor enumera os locais utilizados para nos quais os meninos “são educados por seus pares para a violência: o pátio da escola, os clubes desportivos, o exército, bares etc.” O autor explica que toda esta engrenagem funciona em função de manter hierarquizadas as relações sociais sobretudo entre homens e mulheres, segundo ele:

Aos verdadeiros homens, aqueles que mostram em tudo e sobre tudo uma imagem e comportamentos considerados viris, os privilégios da honra, do poder da colocação das mulheres à disposição doméstica e sexual. Àqueles que não conseguem adotar uma atitude viril ou a quem os outros homens negam a virilidade (os fracos, os designados como homossexuais, os mais jovens etc.) embora permanecendo dominantes diante das mulheres, sofrem agressões dos outros homens, inclusive violências sexuais. (Lang 2009, p. 102)

A virilidade (e seu *modus operandi*) é a representação maior da masculinidade tóxica e tem a violência como sua principal via de apresentação. Não só a violência física, tão comum na contemporaneidade e na história dos homens, com suas intermináveis guerras em função de demonstrar força e poder para subjugar outros homens. Mas em função de manter o poder de dominação na hierarquia social, sobretudo aos que não possuem a capacidade de serem viris como citado anteriormente: as mulheres e os homossexuais sobretudo: “Homofobia e dominação das mulheres são os componentes da virilidade” (Welzer-Lang et al 1994).

Outra característica fundamental das sociedades ocidentais capitalistas, nas quais toda esta engrenagem de dominação masculina opera, são os reforçamentos oferecidos pela divisão sexual do trabalho, que apresenta uma configuração clara para a virilidade masculina se legitimar.

Para Molinier e Lang (2009, p. 103):

Numa abordagem diferente, aquela da psicodinâmica do trabalho, considera-se igualmente a virilidade como a alavanca da dominação masculina, mas se procura saber como e sob que condições os homens e as mulheres aderem às relações sociais de sexo em vigor ou delas se libertam

Segundo os autores, “a adesão dos homens aos critérios da virilidade é interpretada, antes de tudo, como uma defesa contra o sofrimento e o medo engendrados no trabalho.” Eles enfatizam que:

Nas profissões masculinas, os homens ocultam o sofrimento gerado pelas imposições da organização do trabalho graças à eficácia simbólica de um sistema de condutas e representações centradas na virilidade, que associam o pertencimento ao grupo dos homens ao domínio infalível do real. As manifestações do sofrimento (medo, dúvida, conflito moral, compaixão etc.) são imputadas às mulheres como marca de sua inferioridade “natural”. Uma parte da identidade sexual dos homens se constitui, portanto, no campo social, em detrimento das mulheres. (Molinier e Lang, 2009, p. 103)

Para Molinier e Lang (2009), “ao aderirem à ideologia defensiva da virilidade, os homens têm mais chance de obter sucesso social do que tentando defender sua singularidade”. E, partindo dessa proposição, torna-se passível de questionamento se ao não abrir mão de

comportamentos viris, mesmo no íntimo discordando deles, para manter o *status* de categoria dominante, os homens cometem uma auto violência.

2.3.3 A Dominação Masculina e a Violência Simbólica

Pierre Bourdieu (1989,) em seu livro O Poder Simbólico diz que:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento, que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica).
(Bourdieu, 1989, pág. 11)

Para o autor, a prática da violência simbólica é essencial para manter-se ativo sistemas sociais de opressão de um grupo dominante sobre outro, o dominado, sejam esses grupos homens e mulheres, negros e brancos ou ricos e pobres.

Em relação à significação de simbólico, Roudinesco (1998) diz que:

Termo extraído da antropologia e empregado como substantivo masculino por Jacques Lacan a partir de 1936, para designar um sistema de representação baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia. (Roudinesco, 1998, pág. 714).

A violência simbólica, por ser simbólica, ocorre “à revelia” do sujeito que a sofre, ou seja, ele não necessita nem estar presente fisicamente, muito menos ter a consciência de que a sofre, é uma violência institucionalizada.

Em seu livro “A Dominação Masculina”, Pierre Bourdieu descreve essa forma de violência, que vai além da imposição física:

o que é ainda mais surpreendente, que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente serem vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais. Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (Bourdieu, 2012, p. 7-8)

A violência simbólica legitima a dominação exercida pelas mentes inculcadas com os valores do modo de pensar e estilo de vida dominantes, portanto, considerados ideais. Emerge, então, como uma ferramenta poderosa e perversa, que, pela linguagem e simbologia

disseminadas desde a infância, inscreve nas mentes dos meninos que eles nasceram para dominar, e, na mente das meninas, que elas devem se submeter.

Uma vez que os indivíduos de uma dada sociedade, sejam mulheres ou homens, adultos ou crianças, incorporam como seus os valores sociais dominantes, eles passam a agir em todas as esferas sociais de acordo com tais parâmetros, reproduzindo os ideais sociais de dominação.

Ao conjunto de valores engendrados pela cultura dominante, agregados como ideias próprias e reproduzidos nas vivências individuais, Pierre Bourdieu (2007) denominou de *Habitus*:

o *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (Bourdieu, 2007, p. 191).

O *habitus* pode ser considerado então um *modus vivendi* pelo qual os integrantes de uma dada sociedade se expressam, se relacionam e constituem ideias e pensamentos totalmente modelados pela cultura dominante.

Destarte, os estereótipos de gênero usados visando a manutenção da ordem social criada, dita “natural”, com o propósito de reforçar a dominação masculina, são conduzidos inculcando nos *habitus* individuais características viris de conquistar, subjugar e dominar como masculinas e as não viris de servir, cuidar e aceitar como femininas.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A Educação Infantil no Brasil engloba as crianças de 0 a 5 anos de idade. Para as crianças de 0 a 3 anos, é oferecido o atendimento em creches, porém, a matrícula não é obrigatória. A partir dos 4 anos, a criança adentra a educação básica, que é obrigatória e gratuita nas instituições públicas pela constituição brasileira.

3.1 A Educação Infantil na Constituição Federal de 1988

Em seu artigo 208, nos incisos I e IV, a constituição brasileira define como dever do Estado:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

3.2 A Educação Infantil na LDBEN de 1996

A lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece as diretrizes educacionais a serem seguidas em todo território brasileiro. Em seu artigo 29 a lei diz que:

“A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”

3.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O RCNEI foi publicado em 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) / Secretaria de Educação Fundamental, em três volumes contendo um conjunto de reflexões voltadas à educação. O documento contempla objetivos, conteúdos e orientações didáticas, no intuito de nortear a prática docente na Educação Infantil.

Em seu volume I, o RCNEI diz sobre o Educar:

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando

os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. (Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 23)

Também ressalta que:

É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança. (Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 23)

No que tange os cuidados necessários para a EI:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 24)

Sobre afetividade relacional entre alunos e professores,

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil. Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. (Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 24)

Sobre a criação de vínculos afetivos essenciais ao desenvolvimento infantil o RCNEI, em seu volume II, diz que:

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nessas interações, em que ela é significada/ interpretada como menino/menina, como chorão ou tranquilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características. As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores

principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica. Em seguida, as crianças orientam-se para outras pessoas à medida que expandem seus campos de ação. Embora bem pequenas, elas também demonstram forte motivação para a interação com outras crianças. A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos. (Brasília: MEC/SEF, 1998, pág. 17).

3.4 Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil

As diretrizes nacionais foram publicadas em 2010 e trazem definições relevantes para a EI brasileira. São aplicadas em todo território nacional, evitando concepções destoantes. As definições de Educação Infantil e criança de acordo com o DCNEI (2010) são:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (Brasília: MEC, SEB, 2010, p. 12)

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasília: MEC, SEB, 2010, p. 12)

O documento traz ainda os seguintes princípios referentes à Educação Infantil:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasília: MEC, SEB, 2010, p. 16).

CAPÍTULO IV

APROXIMAÇÕES DO OBJETO E SUJEITOS DE PESQUISA EM SEU CONTEXTO

4.1 Professores da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte

O levantamento dos dados referentes ao quantitativo de docentes que atuam na Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte ocorreu em uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), especificamente por intermédio do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, que em consulta ao SGE – Sistema de Gestão Escolar/SMED, forneceu os seguintes dados:

QUADRO 1

Docentes da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte

Cargos Efetivos	Feminino	Masculino	Total
Professor Municipal	7.338	1.447	8.785
Professor Educação Infantil	5.773	27	5.800
Total	13.111	1.474	14.585

Fonte: SGE/SMED (2019).

De acordo com o quadro, em um total de 5.800 (cinco mil e oitocentos) professores municipais de Educação Infantil, apenas 27 (vinte e sete) são homens, correspondendo a 0,46% do total. Bem diferente da etapa seguinte à Educação Infantil na qual o número de professores homens aumenta para 16,4% embora ainda muito inferior ao número de docentes mulheres.

4.2 A Educação Infantil Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte segundo a Lei n. 10.572/2012

De acordo com a SMED/BH, a prescrição das atividades a serem desenvolvidas na Educação Infantil de Belo Horizonte foram sancionadas pela lei ordinária 10.572 de 13/12/2012. O artigo primeiro da referida lei diz que:

O cargo público efetivo de Educador Infantil, criado pela Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003, fica transformado no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil, integrante do Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação e do Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, instituídos pela Lei nº 7.235, de 27 de dezembro de 1996.

O artigo quarto da lei 10.572 traz as seguintes atribuições específicas aos docentes:

I - Atuar em atividades de Educação Infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses;

II - Executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, consignadas na proposta político-pedagógica;

III - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;

IV - Desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixos norteadores do desenvolvimento infantil;

V - Assegurar que a criança na Educação Infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação, saúde, segurança e bem-estar atendidas de forma adequada;

VI - Propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;

VII - implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis;

VIII - executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;

IX - Colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;

X - Colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;

XI - Interagir com os demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico;

XII - Participar de atividades de qualificação proporcionadas pela administração municipal;

XIII - Refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;

XIV - Planejar e executar o trabalho docente dentro da especificidade da Educação Infantil;

XV - Acompanhar e avaliar sistematicamente o processo educacional, fazendo os registros necessários, inclusive apurar a frequência diária;

XVI - Desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas.

4.3 Os Docentes Sujeitos da Pesquisa Empírica: Perfil dos Entrevistados

Dentre os 27 docentes do sexo masculino lotados como professores da Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte, sete foram contatados, e destes, três se dispuseram a falar e contribuir com a pesquisa, totalizando 11% do total do grupo em questão. Entre agosto e setembro de 2019 foram realizadas entrevistas semiestruturadas em locais diversos escolhidos pelos entrevistados e em horários de acordo com a disponibilidade deles. As entrevistas aconteceram em dias distintos, sendo que as conversas foram gravadas e transcritas na íntegra.

Os três sujeitos aqui apresentados possuem pelo menos uma graduação e uma pós-graduação. Os percursos acadêmicos, apesar de distintos, apresentaram muitos pontos em comum - desde a escolha do curso de Pedagogia e consequente atuação docente.

Professor Paulo: Um professor de Linhagem Pedagógica

O docente Paulo é natural de Belo Horizonte, tem 30 anos, é casado e está esperando o primeiro filho. É pedagogo formado pela UEMG em 2012 e pós-graduado em alfabetização e letramento pela mesma instituição de ensino. Atua como coordenador pedagógico no Colégio Tiradentes, professor da rede municipal de BH e professor da EJA no horário noturno. Segundo Paulo, ele atualmente faz duas pós-graduações EaD, em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Inclusiva. Foi bolsista de pesquisa e extensão durante a graduação. Sua turma de fundamental II possui 25 estudantes e coordena cerca de 180 estudantes da rede estadual. Apesar de no dia da entrevista o docente ter relatado não estar mais na Educação Infantil, seu relato continua relevante pois, o desligamento foi muito recente.

Paulo relatou que a EMEI na qual trabalhou era em uma região com um dos IDH's mais baixos de Belo Horizonte. Ele se tornou professor de Educação Infantil por seu contexto de formação familiar: as duas irmãs e o irmão, todos mais velhos que Paulo, são pedagogos, e por influência deles, foi fazer a graduação em pedagogia. Segundo Paulo, suas irmãs pedagogas sempre tiveram uma visão muito aguçada em relação às políticas brasileiras, e isso

fez com ele próprio desenvolvesse uma visão mais “crítica e reflexiva” acerca dos contextos educacionais brasileiros. O docente explicou que sua formação em pedagogia foi uma experiência muito transformadora e enriquecedora. Por “vir de uma inspiração política mais livre, mais receptiva a ideias, a diálogos e questionamentos de preconceitos em relação a racismo, machismo etc.”, teve suas visões de mundo e seu entendimento acerca das bases ideológicas e científicas das questões da construção do saber expandidas. Disse ter “enveredado” para o caminho da Educação Infantil por ocasião do concurso que fez “para ver como era”, pois, não havia terminado a graduação. Paulo disse que por já ter vivido em um contexto majoritariamente feminino na graduação “imaginou” que encontraria “alguns fatores dificultadores” em sua prática pedagógica na Educação Infantil, mas, mesmo assim se dispôs:

Acho que tem um imaginário assim em relação. . . questionamentos em relação a sexualidade, essas questões todas acho que elas perpassam pelo campo das profissões e aí dentro da profissão da pedagogia eu ainda acho que existem níveis assim. . . e aí a questão do homem dentro da Educação Infantil acho que é ainda pouco explorada, pouco discutida, pouco compreendida até (Paulo).

Docente Leonardo: O Professor Ator

Leonardo tem 34 anos, é formado em Pedagogia e Artes Cênicas, é solteiro, reside em Belo Horizonte, não tem filhos, trabalha na PBH concursado para o cargo de professor da Educação Infantil. Atualmente, trabalha em uma diretoria da secretaria de educação, onde acompanha as creches conveniadas com a PBH.

Professor Leonardo sempre quis ser docente. Sua intenção era cursar História e também se graduar em Artes. Conseguiu, em 2004, se formar no curso técnico de artes e começou a tentar ingressar na graduação. Tentou primeiramente para o curso de Turismo e foi aprovado chegando a cursar por dois anos. Posteriormente, tentou ingressar em História, mas não conseguiu iniciar (não foram fechadas turmas para o curso), e então foi convidado pela coordenadora do curso a ingressar na pedagogia até que conseguissem abrir turma para História, o curso de seu desejo até então. Ao final do primeiro ano do curso, período no qual poderia transferir-se para o curso de História não quis mais sair da Pedagogia, pois gostou muito da área. Em 2012, antes de terminar a graduação, passou no concurso da PBH para Educação Infantil, tomando posse em 2015.

Leonardo relatou não ter enfrentado problemas na graduação por ser homem. Primeiramente ingressou em uma turma de sexto período, onde só havia mulheres, mas ao

começar o segundo período, foi direcionado a uma turma que com ele somavam seis homens e se formaram juntos.

Leonardo relatou que em sua turma de graduação, por ter seis homens, se formou tranquilamente, sem maiores problemas. Durante o curso, não teve contato com a Educação Infantil pois, todos os seus estágios foram na área de gestão e no ensino médio.

Relatou também que tomou posse após o concurso sem maiores problemas, salvo o aviso acerca da região onde se localizava sua EMEI:

a diretora me ofereceu de ficar em uma turma, claro esclarecendo todos os riscos que poderia ter, questão de preconceito, de resistência da família, e aí eu disse: não, vão bora ! Ela disse que teria que trocar fralda e tal eu disse: de boa, a gente faz o que for preciso (Leonardo).

Luís: O Professor Sindicalista

Luís tem 48 anos, é pedagogo e bacharel em Teologia. Possui um Mestrado em Educação, especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar, é casado e mora com a esposa e um filho em Belo Horizonte. Há quatro anos trabalha como professor da Educação Infantil pelo município e como Supervisor Pedagógico pelo Estado.

Luís se graduou primeiramente em Teologia, e em relação a se tornar professor de Educação Infantil, disse nem saber direito como foi. Relatou que tudo deve ter começado na graduação em pedagogia, e antes de se graduar pedagogo, tinha tentado outros cursos nos quais não conseguiu ingressar. Durante um ano que resolveu não tentar nada em relação ao vestibular, foi incentivado pela esposa, que também é professora, a fazer pedagogia. Apesar de seus pensamentos, achando que era um curso para mulheres, por insistência da esposa ele acabou por ingressar e graduou-se pedagogo. Após a graduação, ingressou em uma pós-graduação em gestão escolar e trabalhou por seis anos em escola particular como coordenador. Por entender ser muito estressante e cansativa a rotina de trabalho, resolveu sair para não prejudicar sua saúde. Segundo ele, no período que estava sem trabalhar, saiu o edital da PBH para Educação Infantil e resolveu tentar. Ao ser aprovado para o cargo em questão, resolveu “encarar”. Luís relatou nunca ter planejado, nem sequer pensado anteriormente, em ser professor na educação infantil. Segundo ele, “foi acontecendo e eu fui assumindo essas responsabilidades”.

Luís relatou que em sua graduação em pedagogia ingressou em uma turma com 12 homens, e, por isso, muitas professoras “brincavam”: “estou no curso errado, tem muito

homem aqui dentro. ” Disse não ter enfrentado dificuldades, e sim resistências quando ouvia as pessoas dizerem: “por que você está fazendo pedagogia? Esse curso não é seu, não é para você, não é seu espaço, não é seu lugar. Você vai dar aula para criancinha? Você vai ser coordenador?”

Disse ter encontrado resistência também no círculo de amigos por pessoas que não entendiam o que era a pedagogia. Por ter feito estágio somente no ensino médio, não encontrou muitas resistências por ser uma etapa educacional, segundo ele, com uma abertura maior, mas, apesar disso, diz acontecer muito na escola na qual é supervisor pessoas dizerem: “nunca tive um coordenador homem, sempre foi mulher. É muito difícil ver um homem com pedagogia sendo coordenador”!

CAPÍTULO V

PROBLEMATIZANDO A ATUAÇÃO DE PROFESSORES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1 A Divisão Sexual do Trabalho na Educação Infantil

Este trabalho tem como principais aportes teóricos as teorias acerca da divisão sexual do trabalho, o conceito de violência simbólica e à construção social da masculinidade. No intuito de criar um diálogo entre teoria e prática, excertos de fala dos docentes que atuam na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte, entrevistados nessa pesquisa, foram utilizados para se conduzir uma análise de suas perspectivas em relação ao tema vivenciado em sua prática escolar. Além das perspectivas dos docentes foi analisado em suas falas se, em suas vivências relatadas, pode-se inferir a ocorrência de algum tipo de preconceito de gênero, violência simbólica ou mesmo algum tipo de privilégio de gênero pelo fato de serem homens; se a divisão sexual do trabalho com seus dois princípios organizadores pode ser percebida em suas práticas diárias; suas relações com as masculinidade e virilidade em um meio profissional feminilizado. Também foi apurado se as atividades exercidas por estes docentes homens diariamente estão de acordo com a prescrição do cargo e com as referências curriculares da Educação Infantil e se são as mesmas atividades exercidas pelas docentes mulheres que atuam junto a eles nas unidades de educação infantil.

5.1.1 Os Princípios da Divisão Sexual do Trabalho na Docência na Educação Infantil

De acordo com Kergoat e Hirata (2009) a divisão sexual do trabalho se consolida por meio de dois princípios organizadores que são: o princípio da separação - que diz existir trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; e o princípio da hierarquização - que diz que o trabalho do homem é mais valorizado, socialmente e economicamente, do que o trabalho da mulher.

A partir da designação da esfera reprodutiva e doméstica para as mulheres e da esfera produtiva aos homens deu-se início a uma construção social de estereotipização ligados às esferas do lar não remunerada em embate com a esfera produtiva remunerada, associando características como agressividade, determinação, ambição e força ao ambiente produtivo e masculino, e por consequência, uma anexação destas características à virilidade masculina; e, características como delicadeza, fragilidade e dependência passaram a ser relacionadas ao

feminino. Após essas relações adjetivantes delineadas, houve uma naturalização das características construídas a partir da divisão sexual do trabalho pelo princípio da separação, tornando-se características inatas e, uma vez assim constituídas na sociedade ocidental europeizada, passou-se à reprodução destas na estrutura social dicotomizada agora entre feminino e masculino, predominando a dominação masculina. A partir dessa estruturação social tudo que surgisse contrariando a lógica hierárquica estabelecida deveria ser combatido e eliminado. Esse embate para perpetuação do *status quo* se dá muitas vezes pela prática da violência simbólica, preconceitos e discriminações de gênero, que acabam por minar as subjetividades no intuito de constrangê-las a ponto de que os sujeitos desistam de ir contra o ordenamento social constituído.

Uma vez que o princípio da separação desvelou que existem trabalhos específicos para homens e para mulheres - e por consequência as características relacionadas ao feminino e ao masculino passam a integrar as atribuições destes trabalhos, com os relatos dos docentes, sujeitos dessa pesquisa, com relação à sua atuação na educação infantil – área considerada feminina – é possível evidenciar se o princípio da separação, portanto, reforça a violência simbólica e os preconceitos e estereótipos de gênero nesse seguimento profissional.

Desde sua formação acadêmica os docentes Paulo, Leonardo e Luís já se depararam com a estereotipização e separação profissional por gênero. A este respeito Paulo relata:

eu já vivi este contexto majoritariamente feminino né, da pedagogia na universidade, então eu imaginei que eu fosse encontrar alguns fatores dificultadores na minha prática pedagógica na Educação Infantil, mas me dispus, eu acho que tem um imaginário assim em relação a questionamentos em relação a sexualidade e estas questões todas acho que elas perpassam pelos campos das profissões aí dentro da profissão da pedagogia ainda acho que existem níveis, assim. . . e aí a questão de homem na Educação Infantil eu acho que é ainda pouco explorada, pouco discutida, pouco compreendida até né? (Paulo).

Os três entrevistados também não tiveram a pedagogia, muito menos a Educação Infantil, como primeira escolha profissional, segundo eles as coisas “foram acontecendo”. Leonardo chegou a mencionar que “caiu de paraquedas” na Educação Infantil:

tentei vestibular primeiro para turismo, passei e cursei dois anos e tentei vestibular depois para história mas não passei e aí a coordenadora do curso me convidou pra entrar na turma de pedagogia ne, na verdade eu passei em história mas não fechou turma , então ela me convidou para entrar no curso de pedagogia porque as matérias do primeiro ano seriam as mesmas ne, de licenciatura e aí eu fiz e entrei na pedagogia quando abriu o curso de história eu não quis mais sair ne, eu gostei da área da pedagogia e fiquei. Não pensei em trabalhar com Educação Infantil não, na verdade minha intenção era fundamental I e gestão que eu gosto muito da área administrativa, fiz o concurso mesmo a cargo assim de curiosidade, para ver como é

que era, não tinha planejado exatamente trabalhar na Educação Infantil não, então foi meio que caí de paraquedas, né? (Leonardo).

O docente Luís relatou que não pensava em cursar pedagogia por se tratar de um curso para mulheres:

Antes de entrar na pedagogia eu tinha tentado outros cursos, não consegui passar e teve um ano que eu não ia tentar nada e minha esposa foi e falou assim: “faz pedagogia acho que ce vai gostar é sua área e tal” e aí aquela coisa ne, na minha cabeça era assim: pedagogia é curso pra mulher ah, não vou fazer não . . . ela insistiu aí eu fiz, e fui descobrir a pedagogia na graduação, não me especializei na área de Educação Infantil eu fiz opção pela gestão escolar. (Luís)

Evidencia-se que mesmo após entrarem na graduação em pedagogia, que é uma profissão feminilizada, os sujeitos pensavam em direcionar-se às áreas pedagógicas como a gestão e coordenação, posições que teoricamente demandam um status de poder e controle típicos dos estereótipos masculinos com características mais viris.

5.1.2 O Princípio da Separação e seus Desdobramentos

O princípio da separação especifica que existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, esta separação se consolida por antagonismo e exclusão, agregando às áreas laborais as características relacionadas socialmente a homens e mulheres. As características ditas masculinas sempre se associam à força física, determinação, poder, objetividade, liderança, dentre outras, sempre ligadas a virilidade, e por consequência os trabalhos que têm estas características como prescrição elementar para sua execução, são inculcados como profissões masculinas nos meninos desde a mais tenra idade no meio familiar, como um objetivo a ser alcançado para serem homens bem-sucedidos.

Pioneira, ao mesmo tempo cronologicamente e pela profundidade do trabalho de socialização que ela opera, a família ocupa um lugar central no aprendizado das qualidades e dos papéis destinados a cada sexo. É notadamente em seu seio que a criança interioriza a repartição tradicional entre as tarefas entre homens e mulheres. (Bauberót, 2013, pág.191)

Em uma rápida busca na internet com o tema brinquedos para meninos, aparecem kits de montagem de carros e aviões, skate, jogos de aprender partes do corpo humano, quebra cabeças de heróis, armas de brinquedo e *hoverboards*, apresentando a palavra criatividade como carro chefe das sugestões. Destarte infere-se que a partir do seio familiar profissões como engenheiro, médico, soldado, policial, fazem parte do imaginário infantil masculino desde as primeiras brincadeiras. Em contrapartida quando se pesquisa brinquedos para

meninas numa relação antagônica e excludente, sugere-se a compra de quebra-cabeças das princesas, kit de montagem de castelo das princesas, kit médico da Barbie, cozinha divertida, caixa registradora mágica, e bonecas diversas, e para as meninas foi apresentando o termo “faz de conta” no início das sugestões do site pesquisado. Evidenciou-se que mesmo quando o tipo de brinquedo é o mesmo sugerido para os meninos, faz-se uma diferenciação tanto pela cor, com o rosa predominando para as meninas, quanto pelo deslocamento da intenção da brincadeira, de criatividade para os meninos ao faz de conta para as meninas. Infere-se, portanto, que as características ditas femininas, como a delicadeza concretizada no rosa das princesas, são também desde a infância inculcadas e levadas às profissões ditas femininas.

Assim, já com as mentes semiformatadas, as crianças chegam à Educação Infantil, que por sua vez, traz em seu bojo características socialmente relacionadas às crianças como fragilidade, dependência e inocência. Consequentemente quando se imagina quais seriam os sujeitos mais adequados para trabalhar com estas características infantis, as mulheres tornam-se idealmente mais adequadas pois, desde a infância são treinadas para serem delicadas e dedicadas ao cuidar. Desta forma, pelas características atribuídas socialmente, de forma correspondente, entre o gênero feminino e as crianças, naturalizou-se o segmento profissional da Educação Infantil como feminino desde seu surgimento.

A esse respeito Rosemberg (1999) alega que

a educação infantil- tanto na vertente creche como na vertente pré-escola- é uma atividade historicamente vinculada à produção humana e considerada de gênero feminino, além disso sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais , que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas, .Isto é, diferentemente de outras formas de ensino que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-de-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se já como vocações femininas no século XIX , tendo ideias diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período. (Rosembreg, 1999, p.11)

Consequentemente toda pessoa que adentra esse espaço profissional não sendo mulher estará sujeito a estranhamentos, como relatam os docentes desta pesquisa:

Por ser um ambiente muito feminino sempre vai ter olhares diferenciados ne, seja mesmo por você estar ali numa sala de aula, dividindo uma sala de aula com mais duas mulheres, ou seja, por você estar numa sala de aula sozinho só com as crianças então esse olhar sempre vai ter, mas é manter mesmo a questão profissional (Paulo).

Então sempre houve estas questões de . . . quando a gente foi iniciar os trabalhos, que recebiam as crianças em setembro, a coordenadora me sugeriu ficar no berçário, de zero a um ano, e ela não aceitou, ne, mas ela assim não foi clara em dizer que não aceitava, ela disse: “ahh! vamos esperar ver como a comunidade, a gente tá no meio

de uma vila que é muito violenta, a gente não conhece ne . . . “ um discurso assim que não conhecia a comunidade então que poderia ter algum problema e pra me resguardar ela me convidou para ficar na coordenação ne, como apoio à coordenação (Leonardo)

A este respeito Sayão (2002) destaca que

no caso brasileiro, apesar de numericamente ser insignificante o número de professores do sexo masculino atuando nessas instituições, sua presença, dada às especificidades que o trabalho com as crianças pequenas suscita, é motivo de estranhamento por parte não só das mulheres profissionais, como também das famílias das crianças que frequentam estas instituições (Sayão, 2002, p.2).

O docente Luís relata em sua experiência exatamente o que foi ressaltado por Sayão, evidenciando uma constatação prática da teoria:

Dentro da escola, a resistência é maior. O que a gente percebe é a resistência, nem tanto dos pais, mas, dos profissionais dentro da escola. Em alguns casos, eles me chamavam: “olha, o pai queria conversar comigo, e tinha pai que orientava assim: “eu não quero que você toca no meu filho, na minha filha eu não quero que faça isso, deixa pra outro fazer”, mas nenhum deles me disse nada diretamente. Somente as colegas da escola relatavam isso. (Luís)

As construções sociais geradas pela divisão sexual do trabalho, colaboram para uma naturalização do princípio da separação e uma vez incorporadas como naturais, elas passam a integrar o imaginário coletivo e refletem-se nas escolhas das profissões e nos cursos de formação. Por serem difundidas nos ambientes de trabalho, estas naturalizações corroboram na elaboração e difusão de uma série de estereótipos profissionais de gênero e consequentemente preconceitos profissionais de gênero. Acerca do preconceito Fiske (1998) diz que é uma atitude negativa dirigida a membros de determinados grupos sociais. Os docentes relataram que um fator que incomoda é o questionamento da sexualidade dos homens que atuam na Educação Infantil - área historicamente feminilizada:

Alguns preconceitos assim, por exemplo: tem muita apresentação de crianças na Educação Infantil, às vezes eu ia com os meninos pra apresentação e tinha pai que falava assim pra mim: ahh eu quero ver você rebolar igual aquela professora lá né, aí já vê um preconceito também, e eu falava assim: aah por que, você acha que eu tenho que rebolar? “ Uai, mas você não é professor de Educação Infantil? (Luís)

Eu nunca fiz questão de me auto afirmar com coisas de virilidade e tal, então até em relação a isso vinham alguns questionamentos de certa maneira até em tom de chacota mesmo: “ ahh então ta fazendo pedagogia? É gay” “então ta fazendo pedagogia? São viado, isso não é coisa de homem, homem hétero não vai fazer pedagogia “, esse tipo de imaginário vive na cabeça das pessoas (Paulo).

5.1.3 A Lógica do Dom, da Extensão do Ambiente Doméstico e a Violência Simbólica

Uma questão que se compõe dialeticamente com o princípio da separação é a do dom feminino de ser educadora e cuidadora “naturais”, bem como da visão da Educação Infantil como uma extensão do ambiente doméstico. Essa profissão sempre foi vista como uma profissão feminina, sendo desvalorizada e estereotipada por isso. A presença masculina neste segmento profissional deveria chamar a atenção e contribuir para uma sensibilização por parte de docentes e gestores, bem como da sociedade em geral, de que se trata de uma área profissional para a qual as pessoas se formam e se qualificam, sendo pouco ou nada relacionada aos dons naturais, contribuindo assim para combater a estereotipização por gênero de áreas de trabalho. Uma sensibilização, uma tomada de consciência sobre a designação do dom, bem como da divisão social do trabalho baseado no sexo biológico seriam um alicerce para uma mudança:

Conceituar a divisão do trabalho em termos de relações sociais de sexo remete, não simplesmente a “vínculo social”, contato, ligação social, mas à noção de prática social; a admitir que existe uma relação social de antagonismo e conflito específica entre os homens e as mulheres, e não apenas condutas biologicamente reguladas, implicando em práticas sociais diferentes segundo o sexo (Quirino, 2015, pág. 11).

Ao estranhar o docente homem na educação infantil, em nome de um sentimento de pertencimento e de um falso poder e controle sobre todo um lócus profissional, ignorando o fato de que a desvalorização da profissão se dá exatamente por ser um local feminizado, apenas reforça a propagação desta estrutura a todos os outros lócus sociais, contribuindo para a perpetuação da desvalorização. Segundo Kergoat (2009),

falar em termos de divisão sexual do trabalho deveria permitir ir bem além da simples constatação de desigualdades. E aqui se chega à segunda acepção, segundo a qual falar em termos de divisão sexual do trabalho é: 1. Mostrar que essas desigualdades são sistemáticas e 2. Articular essa descrição do real como uma reflexão sobre os processos mediante os quais a sociedade utiliza essa diferenciação para hierarquizar as atividades, e, portanto, os sexos, em suma, para criar um sistema de gênero. (Kérgoat e Hirata, 2007, p.596)

Se ater à construção social do dom, a despeito de uma real formação e qualificação profissional, apenas colabora para a alienação e a conseqüentemente perpetuação da desvalorização profissional. Para Pereira (2016),

o magistério não era uma profissão, mas sim uma vocação, segundo a tradição cristã, um chamado interior de origem divina, o qual exigia abnegação, dedicação,

qualidades morais e aptidão, portanto era tida como um sacerdócio. (Pereira, 2016, p. 64)

A este respeito Lobo (1991) diz que

como observam vários pesquisadores, a própria qualificação é sexuada e reflete critérios diferentes para o trabalho realizado por homens e mulheres, ocorrendo frequentemente uma desqualificação do trabalho feminino, assimilado a dons naturais, desconsiderando-se o treinamento informal (Lobo, 1991, p.154).

Uma vez que, as atribuições relativas a um dom feminino de educar contribuem para alienar algumas mulheres docentes, sobretudo da Educação Infantil, dificultando sua percepção de exercerem uma atividade qualificada, impede-as de perceber que se trata de uma profissão essencial ao desenvolvimento humano e, como tal, deveria ser muito mais valorizada socialmente e economicamente. Diante dessa lógica do dom feminino para o cuidar e da educação infantil vista como um prolongamento do cuidado doméstico da mãe, a profissão é muitas vezes desvalorizada e mantém essas profissionais oprimidas com sensações de predestinação para a função. Pode-se alegar que tal situação configura-se como uma violência simbólica, que para Bourdieu (1989) são

instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento, que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra. (Bourdieu, 1989, pág.11).

Ao serem questionados sobre o dom feminino de cuidar e educar, difundido socialmente, os três sujeitos emitiram opiniões contrárias a esse paradigma:

eu acho que é mais cultural do que dom; quando a gente usa essa palavra dom assim me parece algo muito inato e eu acho que a coisa não funciona muito bem por aí. Eu percebo que dentro da nossa sociedade tá muito delegado o papel de cuidado da criança para as mulheres, elas estão sobrecarregadas com esse tipo de tarefa, eu vejo dessa maneira, acho que eu você tivemos a oportunidade de discutir a história da educação no Brasil e no mundo o quanto que era presente a figura do homem e o quanto que ela passou aos poucos pras mulheres ne, como é que esse trabalho foi delegado como uma extensão do trabalho da mãe, então tinha que ser algo devocional, algo de certa maneira gratuito, há uma entrega da mulher em relação a isso, uma extensão do trabalho da mãe, então se ela é uma freira e não pode ser mãe então ela vai ser professora, e aí vamos deixar isso pra elas.(Paulo).

Leonardo contextualizou historicamente:

Não vejo como dom. Foi pregado a questão do dom acho que até mesmo pra mulher se submeter a isso em vez dela ir para o trabalho braçal: “não você tem o dom de

cuidar. Você vai pras escolas ou vai ficar em casa cuidando das famílias. Não vejo como uma questão de dom, não. Eu acho que é mesmo uma questão de se aproximar mais do trabalho. Por mais que a mulher se coloque ali como mãe, como aquela que educa, como aquela que faz o que faz dentro de casa, quando chega na escola isso é diferente, porque cada criança é diferente e ela está numa perspectiva de cuidadora, mas ao mesmo tempo ela não cuida do que é dela, ela cuida do que é do outro e diferente do lar existem normas e referenciais curriculares que devem ser seguidos. É uma profissão legislada. Não se pode trabalhar apenas pela intuição ou pelo dom. Exige formação profissional, técnicas específicas e somos supervisionados o tempo todo. (Leonardo)

O docente Luís contradizendo a questão do dom discorreu sobre colegas mulheres que aprenderam a cuidar e educar no ambiente profissional:

O que eu percebi nesses anos que eu estou na Educação Infantil é que chegam professoras aqui na mesma circunstância minha de não conhecer nada de Educação Infantil, de não conhecer nada de cuidado, e aprendeu ali dentro. Então se uma mulher entrou ali e aprendeu a profissão, também eu entrei ali e aprendi a profissão também. Então eu acredito que é estudando e no fazer que a gente aprende essa profissão, não vejo assim como algo de dom natural. Tem muita gente que fala assim: ah é uma questão religiosa, eu gosto de cuidar, é um dom divino, e eu não vejo por esse lado não. (Luís).

Outro fator que contribui para a desvalorização da profissão docente na Educação Infantil e sua consequente setorização feminina é o de ser visto muitas vezes como uma extensão do ambiente e do trabalho doméstico, também naturalizado como feminino pelo princípio da separação. Junto à questão do dom tratado anteriormente, contribui para que esta área profissional extremamente importante na formação dos futuros cidadãos, seja relegada a um segundo plano, fazendo com que os profissionais que ali atuam sejam vistos de maneira inferiorizada na cadeia das profissões.

A este respeito Arce (1997) considera

a educação de crianças menores de seis anos sempre esteve relegada ao segundo plano, sua proximidade com o doméstico, o privado, a tornou algo que não necessita de muita estrutura e nem de profissionais para sua realização. Afinal a mãe “educadora nata”, educa e cuida de seus filhos mesmo nas piores condições possíveis e não precisa aprender a fazê-lo é algo “natural” a ela, “natural” ao gênero feminino. (Arce, 1997, p.115).

O docente Paulo vivenciou e sentiu essa condição:

Existem nas UMEI pequenas relatos de profissionais que dizem: “Na minha UMEI o corpo pedagógico tá bem fechadinho, a equipe, a organização nossa, então o diálogo entre a gente é mais estreito, a gente tem muita tranquilidade pra se organizar, pra organizar a prática pedagógica, não dá muita tensão, somos como uma família, um grupo de mães cuidando das crianças, então é muito boa por isso!” Então eu acho que existe aí esse clima um tanto quanto doméstico, um tanto quanto caseiro, dum

coleguismo dos profissionais que já estão e que querem permanecer e no intuito de ter essa permanência. Muitas vezes a chegada de uma nova pessoa gera uma resistência. Principalmente se for homem. (Paulo)

No que tange a estereotipização desse segmento profissional vale ressaltar que os estereótipos de gênero, ao serem associados a uma profissão, tornam-se estereótipos profissionais que atingem a todos que se inserem nesta profissão. Por ser associada ao feminino, os estereótipos de dependência, fragilidade e submissão passam a ser vinculados à docência na Educação Infantil:

A luta das mulheres, de diferentes classes sociais, não só da classe média e alta, como normalmente é veiculada, para se estabelecerem profissionalmente e constituírem-se como professoras, contrapondo-se a um discurso romantizado sobre o ingresso e permanência destas no magistério, além do estereótipo “normalista-espera-marido” (Pereira 2016, p.64)

Uma vez que as profissionais da Educação Infantil são desconsideradas e tratadas como “normalista espera marido” e nada fazem para mudar esta concepção equivocada e estereotipada, infere-se que os homens que ali se inserem também serão estereotipados e tratados como profissionais inferiores. Como descreve Pereira (2016),

era uma profissão de segundo nível ou complementar, isto é, uma semiprofissão: profissão feminina, mal remunerada, desprestigiada, com baixo nível de qualificação, desempenhada por pessoas das camadas populares e com aspirações de ascensão social (Pereira 2016, p. 64).

Os docentes Paulo, Leonardo e Luís em seus relatos perceberam por parte das docentes mulheres esse discurso passivo, permissivo, de quem aceita sua condição subalterna. O professor Leonardo em especial relatou uma conversa com outra colega docente:

uma professora também uma vez tava com a filha dela no berçário aí virou pra mim e falou assim: “ahh, mas você tá aqui só até conseguir uma coisa melhor, né?” “E aí eu falei assim: não, eu estou aqui porque eu quero. Então, tipo assim, essa visão mesmo de que a profissão é inferiorizada e por isso tem que ser uma profissão feminina. Por eu ser homem eu tava ali só de passagem, que eu iria para uma coisa melhor futuramente (Leonardo).

Este último relato remete diretamente ao segundo princípio organizador da divisão sexual do trabalho: a hierarquização, que afirma que o trabalho do homem vale mais que o trabalho da mulher. Os docentes perceberam isso em vários momentos em suas vivências profissionais, não diretamente acerca da valorização econômica da profissão, mas de sua valorização social. A todo momento eram questionados sobre o “estarem ali”, sendo homens,

ao invés de ascenderem a cargos superiores na hierarquia escolar ou em outro segmento profissional.

O lado sombrio das naturalizações das construções sociais geradas pela divisão sexual do trabalho, especificamente das docentes mulheres da Educação Infantil, é que ao reproduzirem conceitos estereotipados que tiram dos homens a legitimidade de estarem como docentes nesta etapa escolar, tomando-as como verdades universais inquestionáveis, colocam-nas inferiorizadas ao inferiorizarem a atividade profissional que desempenham. Sobre isso cabe ressaltar que

na Sociologia e Antropologia dos sexos, masculinidade e feminilidade designam as características e as qualidades atribuídas social e culturalmente aos homens e às mulheres. Masculinidade e feminilidade existem e se definem em sua relação e por meio dela. São as relações sociais de sexo, marcadas pela dominação masculina, que determinam o que é considerado “normal” – e em geral interpretado como “natural” – para mulheres e homens. (Molinier e Lang, 2009, p.101).

Em todos os níveis sociais e profissionais, as características relacionadas ao masculino como poder, comando e determinação podem conduzir a ideologias que elevam os homens a posições hierárquicas superiores às das mulheres, contribuindo para a condição de dominantes. Na Educação Infantil a realidade não se mostrou diferente. Os homens estranhados ali e rejeitados para as funções de sala de aula, são incentivados a buscar posições hierárquicas superiores. Dando a entender que o que incomoda não é a desvalorização do segmento profissional, e sim, a presença do homem em um espaço destinado às mulheres.

Os docentes sujeitos desta pesquisa relataram vivências neste sentido:

Você não pensa em fazer outra coisa? Você tem tanto conhecimento de informática porque você vai decidir ser professor, porque que você quer ser professor? ”, coisas desse gênero eu escutei muito dentro desse campo, “ahh, mas isso é para as mulheres mesmo, não é para os homens. (Paulo).

Você tem que estudar, fazer um mestrado pra sair daqui. Aí surgiu na época um cargo de acompanhante da Educação Infantil, que é esse que eu exerço hoje, e aí a minha colega professora disse: “ahh, você tem que ir fazer, participar do processo pra assumir o cargo de acompanhante. Você não tem necessidade de ficar em sala de aula de creche. (Leonardo)

Desde quando eu entrei na primeira UMEI, a gente ouvia sempre um discurso assim: ”ahh, isso aqui não é proce não, que que ce tá fazendo aqui? Ce não quer ser o coordenador? Você não quer ser o diretor da UMEI? Sempre alegando que essas áreas mais organizacional e de chefia é que devem ser para os homens. E esse discurso vinha muito mais das professoras do que dos pais. (Luís)

Se as próprias mulheres dizem que o cuidado com as crianças pequenas não cabe aos homens e sim a elas - pois elas têm o dom e o homem não -, o que esperar quando esses homens usam o mesmo discurso ao não se engajarem no cuidado dos filhos e no trabalho doméstico? Nesse contexto, Hirata (2004, p.44) afirma que “a servidão doméstica parece assim refratária às grandes mutações da atividade feminina” e a permanência dessa servidão é questionada em pesquisas e movimentos feministas ocorridos na década de 1970, fundamentais para as mudanças no mundo do trabalho e a busca de direitos trabalhistas para o gênero feminino. A não conscientização desta servidão possibilita que uma grande quantidade de trabalho executado na esfera doméstica fique invisível e desvalorizado, imputado somente às mulheres como se fossem predestinadas naturalmente a esta função. Por consequência e analogia, a Educação Infantil, por ainda ser considerada por muitos como uma extensão do trabalho doméstico se encontra na mesma invisibilidade e desvalorização. Uma mudança passaria obrigatoriamente por uma tomada de consciência do grupo social de professoras que em sua maioria padece por serem invisíveis e, muitas vezes, únicas responsáveis pelo trabalho doméstico. O docente Paulo externou suas percepções a este respeito. Segundo ele algumas mulheres contribuem para manter a dominação masculina na Educação Infantil.

Como é um ambiente majoritariamente feminino a gente escuta muito a opinião das mulheres, e as mulheres dentro deste contexto em sua maioria têm alguns comentários preconceituosos, em minha opinião fortalecem uma estrutura e um pensamento machista: “ahh, mas são as mulheres que tem que cuidar das crianças! Vocês homens devem cuidar da direção das UMEIS. Coisas desse nível assim. (Paulo)

Considerando que a dominância feminina na Educação Infantil se dá pelo maior número de mulheres, paradoxalmente, evidencia-se pelo discurso e pela prática social delas mesmas, um reforço da dominação masculina, que tendo a mesma formação e sendo em menor número são incentivados, em sua maioria, a exercerem posições de comando nesse segmento.

CAPÍTULO VI

A MASCULINIDADE TÓXICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESDOBRAMENTOS

6.1 A Educação Infantil é Lugar de Homens?

Será que os homens “tão fortes e viris, grupo dominante da estrutura social e senhores das esferas produtivas” se sentem acolhidos, seguros e à vontade para trabalhar na Educação Infantil ? Não deveria ser a escola o lugar ideal para a transformação social, a educação a base para a prosperidade de um povo e o ambiente escolar tolerante e aberto às diversidades e local ideal para a quebra de paradigmas de gênero? O que a vivência e o discurso dos professores homens da Educação Infantil, sujeitos dessa pesquisa, evidenciam é bem diferente disso. O professor Luís relata que em muitos momentos se sentiu incomodado e constrangido, vítima de preconceito e sexismo:

Esse discurso de qual deve ser o meu lugar pra trabalhar eu sempre ouvia dentro das UMEI e até hoje eu ouço muito isso. Nós tivemos eleição agora há dois anos e a escola praticamente inteira me incentivando a assumir um cargo de liderança, e eu assim: eu não quero gente, eu quero é sala de aula, nesse momento eu to curtindo é isso, eu quero aqui. Então sempre tem assim, meio que inconscientemente, te tirar do seu lugar. Falam assim: ”ahh, vai fazer outra coisa, vai trabalhar na direção”. Já tem três anos que estou nessa UMEI, mas vez por outra eu sempre ouço as professoras falando assim: “tenta fazer outra coisa, apesar que você estar fazendo o que gosta, isso não é pra homem, não. O salário é muito pouco, como é que você consegue sobreviver com isso? (Luís)

O argumento de “o salário é muito pouco” não seria melhor utilizado em momentos de reivindicações de toda a classe docente por melhorias salariais? Porém, no caso ilustrado é utilizado como argumento para convencer o professor homem de que ali não é seu lugar. Mas afinal, as docentes mulheres não recebem os mesmos salários? Não seria pouco para elas também? Não estariam elas se auto sabotando? Cometendo uma auto violência? Ora, características gerenciais como força, poder, determinação, autoridade, comando e coragem são competências ideais para qualquer cargo de liderança independentemente se o profissional é mulher ou homem, porém tais características geralmente são relacionadas aos homens tornando-se estereótipos masculinos. Esses estereótipos se agrupam como um conjunto de características referentes ao grupo social mulheres ou homens numa relação de exclusão, ou seja, se a característica é estereotipada como masculina, por consequência ela não poderá ser

uma característica feminina. Essas características passam a formatar os papéis sociais de sexo, o que, segundo Conell (1995), são o conjunto das expectativas de uma dada sociedade na qual mulheres e homens fazem parte, garantindo assim uma perpetuação de tais papéis, pois serão reproduzidos de geração em geração, de mãe para filha, pai para filho e reforçados pelas atuações nos grupos sociais.

Uma vez que estas expectativas quanto aos papéis sociais de um homem ou de uma mulher são incorporadas ao imaginário coletivo como características inatas, passam a funcionar como uma prescrição de comportamentos esperados e caso não ocorram como está prescrito podem gerar consequências indesejadas.

Os estereótipos de gênero passam então, a fazer parte do repertório conceitual, coletivo e individual, dos componentes dos grupos sociais, constituindo os valores culturais do próprio grupo. A este conjunto de valores disseminados pela cultura dominante de forma a naturalizá-los, agregados como ideias próprias e reproduzidos nas vivências individuais Pierre Bourdieu (2007) denominou *habitus*. O *habitus*, segundo o autor, é como uma capa ou uma roupa que as pessoas vestem, passando a agir de acordo com esta vestimenta, como o hábito de um monge.

Os estereótipos masculinos constituintes do *habitus* são sempre estereótipos que demandam uma atitude mais viril em relação aos estereótipos femininos. E esta virilidade demandada a todo o momento torna-se a principal característica dos comportamentos esperados do homem em sociedade. Constituindo-se como a principal característica da masculinidade tóxica, termo usado por Nielson (2018), determina “manifestações que incluem a violência e agressividade masculina bem como o medo masculino de sentir ou expressar emoção”.

A masculinidade tóxica torna-se um elemento totalmente nocivo ao convívio social harmônico dos homens por demandar comportamentos viris muitas vezes exagerados e inadequados até mesmo para quem os pratica, portanto tóxica para a sociedade e os sujeitos. Segundo Molinier e Lang (2009) a virilidade possui um duplo sentido, ao mesmo tempo que atribui aos homens e ao masculino a força e a coragem, traz em seu bojo o direito à violência e à dominação sobre aqueles que não são viris, como as mulheres e crianças, e assume também “a forma erétil e penetrante da sexualidade masculina”, as autoras ainda dizem que a “virilidade é a expressão coletiva e individualizada da dominação masculina”.

Todas estas associações entre comportamentos viris e masculinidade são extremamente nocivas e tóxicas, sobretudo, quando se pensa em homens cuidando de crianças pequenas na Educação Infantil. Para Sayão (2005) os docentes homens nessa área convivem

com a “crença disseminada de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças”.

Esse imaginário, ou como diz Sayão (2005), essa crença, é disseminada culturalmente e integra o *habitus* das pessoas enquanto grupos sociais e indivíduos, podendo apresentar desdobramentos negativos. Um desses desdobramentos é o projeto de lei 1174/19 elaborado pela deputada Janaína Paschoal do Estado de São Paulo, idealizado após receber mensagens de uma mãe de aluno da Educação Infantil da cidade paulista de Araçatuba. Em outubro de 2019 a referida deputada recebeu mensagem informando-a que, por força de lei municipal, homens haviam sido admitidos em concurso para tratar dos cuidados íntimos com crianças nas instituições públicas de ensino infantil e, portanto, essa mãe não se sentia mais segura em deixar os filhos na escola.

O projeto de lei nº 1174 de 2019 confere, exclusivamente, às profissionais do sexo feminino do Estado de São Paulo, os cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. O referido projeto de lei determina que cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino. E que as atividades pedagógicas e aquelas que não impliquem cuidado íntimo com as crianças, poderão ser desempenhadas por profissionais de ambos os sexos. Uma vez que, o que outrora estava presente apenas no imaginário social ganha força de lei, não abriria um precedente para a naturalização de uma discriminação de gênero na profissão docente da educação infantil ?

Segundo o dicionário Michaelis online discriminação é o ato de segregar ou de não aceitar uma pessoa ou um grupo de pessoas por conta da cor da pele, do sexo, da idade, credo religioso, trabalho, convicção política etc., ato contrário ao princípio de igualdade que deve preponderar no serviço público, sobretudo na escola. Quanto à palavra preconceito o mesmo dicionário define como:

Conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto. 2. Opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou razão; prevenção 3. SOCIOL Atitude emocionalmente condicionada, baseada em crença, opinião ou generalização, determinando simpatia ou antipatia para com indivíduos ou grupos.

Pelo menos no que tange a etimologia dessas palavras na língua portuguesa, um ato discriminatório pode sim ser motivado por preconceitos. Nos relatos dos professores sujeitos dessa pesquisa foram descritos acontecimentos semelhantes aos especificados pelo projeto de lei 1.174 do estado de São Paulo. No entanto por se tratar do Estado de Minas Gerais, na

cidade de Belo Horizonte, na qual, não há uma legislação que separe as funções docentes da Educação Infantil por gênero dos professores, seria a masculinidade tóxica e seus estereótipos viris ligados aos homens, causadores de um preconceito em relação aos homens docentes da Educação Infantil nas escolas da RME/BH?

Com vistas a entender este temor disseminado “de um homem sexuado, ativo, perverso e que deve ficar distante do corpo das crianças”, alguns dados referentes a esta temática foram estudados, no intuito de desvelar se este temor tem alguma fundamentação.

De acordo com o Balanço Disque 100 do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, nos quatro primeiros meses de 2019 foram feitas no Brasil 4.219 denúncias de abuso sexual a crianças e adolescentes, sendo 485 dessas no Estado de Minas Gerais, totalizando 11,49 % do total de denúncias, ficando atrás apenas do Estado de São Paulo, com aproximadamente 20% das denúncias. As crianças na faixa etária de 0 a 7, vítimas desses abusos, totalizam 22,38 % do total das denúncias e, de acordo com o mesmo documento, o número de suspeitos denunciados do sexo masculino totalizam 69,28%, podendo ser ainda maior, pois 15,56 % das denúncias não identificaram o sexo do agressor. Vale ainda ressaltar, que 35,33 % dos casos denunciados foram cometidos na casa da vítima, 35,17 % na casa do suspeito e 1,45 % em ambiente escolar. Entende-se então que mais de 70% das denúncias envolvem agressores conhecidos pelas crianças e sua família e fora do ambiente escolar.

Diante dos números expostos, pelos quais um quinto das vítimas se encontra na faixa etária da Educação Infantil e mais de dois terços dos agressores sexuais são do sexo masculino, infere-se que o temor, por parte das famílias, de que as crianças sofram abusos de homens que se encarregam dos cuidados íntimos na Educação Infantil, poderia estar relacionada aos dados estatísticos citados. No entanto torna-se muito relevante esclarecer que apesar de 70% dos agressores sexuais infantis serem homens não significa que 70% dos homens são agressores sexuais.

O docente Paulo disse ter mudado sua postura com seus alunos devido a um temor de ser mal interpretado. Disse ainda que viver essa tensão não é saudável, tanto do ponto de vista profissional quanto do da saúde mental. Em suas palavras, “é um pouco atormentador que você possa ser questionado por um pai, por um eventual contato com a criança”. Segundo ele, é natural no convívio com as crianças, por serem bastante afetivas, manifestações de carinho, como abraços e beijos no rosto. No entanto, o professor alega ter muito cuidado com esses contatos para não ser mal interpretado. Por diversas vezes disse ter vivenciado esse medo:

Redobrei o meu cuidado por causa de medo mesmo. Acho que é uma postura, não um medo paralisante, mas um medo assim, por exemplo, a gente sabe que nas regiões periféricas a questão da violência sexual é uma pauta que é muito difícil de lidar. Apesar da gente saber que grande parte dos abusos ocorre dentro do meio familiar, a gente sabe que quando ocorre dentro de determinados contextos a situação é morte, é resolver as coisas na bala, é ameaça, é linchamento, então eu quis me blindar um pouco desse risco. (Paulo)

O professor Luís que se diz um “apaixonado” pela Educação Infantil diz a esse respeito que

agora o sentimento que a gente tem é um sentimento não muito bom, porque às vezes o olhar que estas pessoas têm da gente, em relação a isso, é tipo assim: “é o potencial abusador.” Um homem que tem um potencial abusador, ou seja, vamos vigiar ele porque ele pode abusar da criança. Isso pra mim foi assim uma das piores experiências que eu senti, é a pessoa te olhar como um abusador, mesmo sabendo que você pode não ser. Isso atrapalha um pouco até o lado profissional nosso, é em saber que a pessoa tá muito desconfiada de você, daquele aspecto ali, aí a gente tem que superar e levar às vezes até na esportiva, mas que fica marcas na gente fica (Luís)

Pelo discurso do professor Luís evidencia-se que neste caso o princípio jurídico seria de que todos são culpados até que se prove o contrário, portanto, na dúvida se faz necessário uma vigilância mais ostensiva em relação aos homens que trabalham com crianças. De acordo com esse professor, em sua unidade de trabalho é usado o termo “vigilância constante”, pois, segundo ele, uma atitude pode ser mal interpretada, tanto por funcionários quanto por pais de alunos. Portanto, se polícia em relação ao contato físico com as crianças, algo que é natural com as professoras mulheres. Luís alega conhecer colegas que jamais pegam as crianças nos braços, “no colo então, nem pensar!” Diz conhecer colegas de profissão que em situações que a crianças vêm abraçá-los eles se afastam para não ter o contato físico.

Uma vez que os dados divulgados pelo disque 100, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, contribuem para elevar o medo e a criação de uma espécie de paranoia generalizada quando se colocam no mesmo espaço crianças pequenas e homens, como no caso de professores do sexo masculino na Educação Infantil, mesmo não havendo uma lei no Estado de Minas Gerais impedindo esses profissionais no cuidado íntimo dessas crianças, os professores sujeitos dessa pesquisa relataram que são impedidos de exercer esta tarefa pelas próprias colegas das EMEI:

Quando eu entrei na Educação Infantil eu peguei uma turminha de dois anos, e aí a gente tinha que levar os meninos ao banheiro, fazer a higiene, e tal, e eles nunca deixavam eu encostar em alguma criança, tinham um certo preconceito. Às vezes eu ia acompanhar essa criança e ficava na porta; eu falava com ela vai lá no banheiro e eu fico aqui na porta e eu percebia que sempre tinha alguém olhando pra mim pra

ver o que que eu estava fazendo, então assim existe essa resistência, um preconceito em relação a isso. (Luís)

Toda vez que eu queria dar um banho em alguma criança eu tinha que pedir autorização. Eu tinha que comunicar a coordenação, porque eu ia fazer um agendamento para a auxiliar não dar banho em determinada criança naquele dia. Então tem essas resistências assim, mas eu era muito pra frente e quando eu queria dar banho eu pegava e dava (risos) (Leonardo).

Eu trabalhei com todas as turmas, menos com as de maternal e geralmente são as turmas que se limpa o bumbum, né? No meu contexto da Educação Infantil eu nunca tive que limpar crianças e acho que isso foi um resguardo importante, mas entendo as razões como eu já falei, que é questão do preconceito, da violência da região onde eu tava inserido trabalhando, que seria melhor o resguardo do que peitar essa empreitada e me inserir ali como alguém que queria estar dentro dessas turmas, fazendo esse trabalho até de ajudar na higiene das crianças. Então em relação a manusear no caso de uma criança muito pequena, limpeza do bumbum, limpeza do pênis, ou da vagina eu nunca tive que fazer essa parte. Fui de certa maneira desautorizado e fui de certa maneira poupado (Paulo).

Mas no contexto da Educação Infantil o que significa este cuidar? Será realmente relevante a ponto de os profissionais quererem fazê-lo? De acordo com o RCNEI (1998),

nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. (Brasília: MEC/SEF, 1998, pág.23)

O RCNEI ainda descreve o cuidado como parte integrante da educação e que pode exigir habilidades que extrapolam a dimensão pedagógica. De acordo com o documento,

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (Brasília: MEC/SEF, 1998, pág.24)

A lei 10.572 que regulamenta a Educação Infantil na rede pública de Belo Horizonte traz em seu texto os binômios “cuidar e educar” e também “higiene e bem-estar” em consonância com os referenciais nacionais. Baseado nessas prerrogativas legais e referenciais o professor Luís, ao ser impedido de cuidar da higiene das crianças, diz se sentir apenas como “meio “profissional:

alguns professores homens que eu conheço que trabalham com Educação Infantil às vezes nem gostam e acham até bom quando isso acontece, mas no meu caso eu

achava ...assim... que não tava legal, era como se eu fosse um profissional que só poderia exercer a metade da minha profissão que era o educar; O cuidado eu não poderia fazer, e pra mim o cuidado é muito forte, pra mim ele ensina mais do que as partes pedagógicas que a gente trabalha com as crianças. (Luis)

O professor Leonardo menciona também a importância do cuidado na construção do vínculo entre professor e aluno:

Uma premissa da Educação Infantil em Belo Horizonte é esse cuidado. O cuidado e o educar cuidando, que é um dos eixos da educação de Belo Horizonte. Então o professor tem que ter esse contato com a criança, justamente para criar esse vínculo também de desenvolvimento da inteligência emocional e tal. (Leonardo)

Esta fala do professor Leonardo está em total consonância, não só com a Educação Infantil de Belo Horizonte, como também com o referencial nacional para a educação infantil:

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. (Brasília: MEC/SEF, 1998, pág.24)

De acordo com as leis, referenciais e diretrizes que regem a Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte, a criação de um vínculo entre professor e aluno, entre quem cuida e é cuidado são indissociáveis na Educação Infantil. Evidencia-se, portanto, que ao impedir o contato entre as crianças e os professores homens no cuidado prejudica esse vínculo afetivo entre professor e aluno, podendo, inclusive, interferir em suas outras vivências sociais.

Eu acho que o cuidado abrange isso tudo, o cuidado é carícia, o cuidado é amor, envolve tudo, não é só o cuidado físico, a higiene, não é só isso. O cuidado é muito mais do que isso, então eu tenho muito essa preocupação. Mas eu evito em alguns casos, porque se eu deixar, todas as crianças querem vir no meu colo igual vem no colo de uma professora. Pra elas é super tranquilo, agora se vier no meu colo aí é complicado; aí o pessoal já fica olhando, e isso é um dos pontos que eu vejo assim que eu sou mais vigiado, é o contato físico com as crianças. (Luís).

6.2 A Masculinidade Tóxica e a Violência Simbólica

Uma vez que a presença de professores homens na Educação Infantil, é vista com estranheza pela própria comunidade escolar, bem como pelos pais e responsáveis, evidencia-se que tal presença é combatida com incentivos aos professores para abandonar o cuidado para com as crianças e se dedicarem a cargos administrativos. Porém outros mecanismos de

segregação e exclusão são evidenciados na prática profissional desses professores, de modo a reafirmar, sempre que possível, este incômodo causado pela sua presença na Educação Infantil. Brincadeiras e indiretas, insinuações relativas à sexualidade dos professores, dentre outros fatos, caracterizam a violência simbólica a que estão sujeitos em seu dia a dia nas EMEI's. Para Bourdieu (1989) a prática da violência simbólica é uma forma de manter ativos sistemas de dominação de um grupo social sobre outros, sempre no intuito de manter o grupo mais fraco impossibilitado de sequer perceber sua condição para mudá-la.

Evidencia-se na Educação Infantil um sexismo às avessas, uma vez que a grande maioria dos estudos sobre a divisão sexual do trabalho e suas repercussões colocam as mulheres como grupo precarizado e vítimas de toda sorte de violência de gênero e preconceitos. Uma vez que na Educação Infantil o grupo hegemônico é formado por mulheres docentes, diretoras, coordenadoras e ajudantes, nesse contexto social em particular, os docentes homens são a minoria e, conseqüentemente, na perspectiva quantitativa e a partir dos estereótipos de gênero, constituem a parte mais fraca, estranhados não só pela comunidade escolar como pelas famílias e pela sociedade em geral conforme evidenciado nos relatos dos entrevistados.

Seria o receio de perder espaço profissional para os homens o que motiva as mulheres professoras a discriminá-los? As piadas e insinuações maldosas, que fazem os professores se sentirem intrusos nesse segmento educacional, bem como a própria oposição e negativa diante da presença masculina na Educação Infantil no que tange os cuidados íntimos das crianças, não se constituiria também um tipo de violência simbólica contra esses profissionais da educação que possuem formação e qualificação, foram aprovados em concursos públicos e só querem a função para a qual foram contratados? Não é parte dos direitos deles? Pois ao dizer: “não precisa levar as crianças ao banheiro muito menos limpá-las” não estariam dizendo: “não precisa fazer isso, pois não lhe é permitido porque este não é o seu lugar! ”? O professor Luís reflete a esse respeito:

Às vezes o pessoal da escola fala: “eu gosto muito do seu trabalho!” Gosta do meu trabalho como professor, como aquela pessoa que está fazendo a parte pedagógica, ou está organizando alguma coisa, mas se houver algum contato físico ou aproximação maior com as crianças eu percebo que o olhar muda um pouco. Durante os dois primeiros anos, eu tive uma resistência muito grande quanto a isso, eu me policiava, eu não fazia isso, aí depois a gente vai amadurecendo, você vai vendo outras percepções e ver que isso é necessário que aconteça também. Que não basta a gente ser apenas professor. As crianças pequenas precisam de mais acolhimento e menos técnico. (Luís)

De acordo com o relato do professor Luís, em seu caso especificamente, até a suas necessidades fisiológicas de usar o banheiro da EMEI vem associada à lembrança de sua condição de diferente e intruso naquele meio profissional.

Nas entrelinhas o que eu vejo é uma resistência generalizadas, nas conversas, sempre elas falam assim pra mim: “agora a gente fica até um pouco sem graça porque aqui era sala das professoras e se a gente ia no banheiro às vezes a gente voltava até com a roupa aberta, e a gente não tinha essa preocupação Agora a gente tem que se acostumar com a sua presença aqui”. Aí eu falava: não, mas eu também tenho que me acostumar porque meu banheiro é lá fora”, eu tinha que usar um banheiro lá fora porque não tinha um banheiro masculino para professores na escola porque a UMEI foi projetada apenas para receber professoras mulheres. (Luís)

O banheiro masculino situado fora do ambiente interno da escola não seria uma forma de segregação, preconceito, discriminação e uma violência simbólica ?

Daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (Bourdieu, 2012, p.7-8).

Também a competência profissional dos professores é sempre colocada a prova nesse contexto educacional. O docente Paulo disse que já se sentiu testado por inúmeras vezes:

Dentro do ferramentário que essas pessoas usam para deslegitimar o seu lugar de fala, o seu lugar de profissional e às vezes fazer você perder um pouco da sua autoestima dentro da efetividade do seu trabalho, elas vão usando esses argumentos do senso comum. Então há pensamento preconceituoso sempre que há um deslize meu, o que até eventualmente eu já vi mulheres cometerem. Mas devido a essa questão talvez relacionada a gênero emergia como uma oportunidade de falar: “é homem então não dá conta!” (Paulo)

6.3 A Masculinidade Tóxica na Expressão dos Estereótipos de Gênero

Os estudos de gênero que têm o homem como sujeitos evidenciam que a virilidade e suas formas de demonstração e ostentação se apresentam como cartão de visita da masculinidade tóxica. Para Lang (2009),

aos verdadeiros homens, aqueles que mostram em tudo e sobre tudo uma imagem e comportamentos considerados viris, os privilégios da honra, do poder, da colocação das mulheres à disposição doméstica e sexual. (Lang 2009, p.102).

No relato dos docentes sujeitos dessa pesquisa, em diversos momentos evidencia-se a presença de um pensamento deturpado advindo do imaginário constituído em relação à

presença intrínseca da virilidade exacerbada dos homens. O professor Luís relata que em algumas situações chegam a insinuar que ele trabalha na Educação Infantil devido à segundas intenções, que supostamente teria interesse pelas muitas mulheres que trabalham no seguimento. Luís relatou que uma colega pediu transferência da unidade pois, o marido não permitia que ela trabalhasse com homens e que ali era um ambiente para mulheres.

Os três docentes relatam também que tiveram suas presenças relacionadas à imagem de que poderiam, por serem homens, ter uma postura mais enérgica com os alunos contribuindo mais efetivamente para a disciplina dos discentes.

Uma frase que elas falavam muito quando eu cheguei na EMEI era: “graças a Deus chegou um homem pra colocar ordem nesses meninos!” E como eu sou uma pessoa assim mais passiva, mais tranquila, elas me cobravam uma posição mais enérgica, que eu fosse gritar com os meninos, que eu ia me impor, que eu ia colocar ordem; então eu acho que elas se frustraram até um pouco porque eu não tenho muito esse lado. Elas falavam assim: “mas aí você indo pra direção você vai conseguir organizar algumas coisas aqui que tão assim meio fora de ordem”. (Luís)

A este respeito Paulo relata que:

Quando a gente chama a atenção dos alunos, tem um certo ponto que é característico das mulheres. Com a gente é diferente. Uma intervenção no meio de uma briga, por exemplo, elas são diferentes. Não necessariamente eu tô falando que vou bater que precisa de ter um contato físico, mas uma voz de um homem chegar e falar: “opa, per aí, vamos resolver isso aqui!” É diferente, eu sinto que é diferente, e eu sinto que as crianças também percebem isso. (Paulo)

A questão da virilidade e da expectativa de comportamentos viris por parte de todos os homens em sua prática profissional muitas vezes ultrapassa as barreiras da sensatez e tem desdobramentos na vida pessoal e social, pois reforçam os preconceitos. O docente Paulo relata que

existe uma questão referente a sexualidade que é o medo de que um homem dentro da área da educação infantil seja gay, e por ser gay é uma pessoa que comete abusos. Parece que existe um pensamento coletivo, um formador desse imaginário que é muito esquisito (risos nervosos). Acho muito esquisito, até engraçado, bizarro mesmo. Eu percebo que existem algumas vertentes ideológicas e acho que a gente tá num momento delicado em relação a isso que fortalece esse tipo de imaginário, e eu percebo isso dentro do contexto. É até difícil e você pensa assim: poxa é gente pobre que convive com tanta situação de preconceito, mas, também reproduzem essa situação. Não estão agindo assim porque são humildes, pouco esclarecidos. Às vezes convivem com homossexuais dentro da comunidade, dentro da família e sabem que a situação não é bem assim, mas, ainda reforçam esse tipo de pensamento. (Paulo)

Este relato está em consonância com o que diz Lang (2009) quando afirma que

aqueles que não conseguem adotar uma atitude viril ou a quem os outros homens negam a virilidade (os fracos, os designados como homossexuais, os mais jovens etc.) embora permanecendo dominantes diante das mulheres, sofrem agressões dos outros homens. (Lang 2009, p.102).

E por estar ciente desta possibilidade de agressões o docente Paulo relata:

eu penso que a gente tenta pensar global e agir local. Nesse campo da desconstrução do preconceito em relação às questões de gênero eu penso que é difícil agir local. É um ponto muito delicado, é um ponto de tensão que às vezes se você peita sozinho você sofre a violência daquilo ali ou não dá tempo de alguém te ajudar no seu resguardo, na sua proteção pra você não tomar um tapa na cara, não tomar um tiro, não tomar um soco. E você tá na linha de frente, ainda mais dentro da área da educação eu sinto muito esse ambiente. (Paulo)

As manifestações das expectativas relacionadas aos comportamentos viris no imaginário social incidem diretamente nas profissões e no caso dos homens que atuam na Educação Infantil da RME/BH faz com que eles, de acordo com os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, convivam com algumas visões estereotipadas dos homens em seu dia a dia profissional.

As generalizações estereotipadas vão desde uma desconfiança em relação à sua competência profissional até um efetivo medo de que as crianças sofram algum tipo de abuso, passando no caso de um deles, por uma verdadeira perseguição profissional. Para os docentes dessa pesquisa esses fatos enfrentados por eles acontecem por serem homens e que não aconteceriam caso fossem mulheres.

Leonardo relata um acontecimento que só não se tornou mais grave devido à intervenção de sua gestora:

Teve um caso com uma criança de quatro anos que eu tava dando aula e os pais dela estavam querendo saber se estava acontecendo alguma coisa dentro da escola pro filho estar tão ansioso, tão preocupado e em alguns momentos ele não queria ir para a escola de jeito nenhum. Aí eu tive sorte, graças a Deus, que a diretora que eu trabalhava com ela era psicóloga e conseguiu trabalhar a reunião de uma forma mais apropriada. Com o tempo a gente foi descobrindo que o menino tinha uma resistência muito grande ao pai que era muito rígido. O que ficou claro era que o menino estava transferindo aquela imagem do pai pra mim. Mas aí tudo que eu fazia na escola, esses pais, particularmente, tinham uma rejeição muito grande, não deixavam o menino fazer muita coisa, por exemplo, tinha que ensaiar festa junina, não deixavam ele ensaiar comigo e às vezes pediam pra trocar ele de turma pra colocar em outra, tudo isso não pelo meu profissionalismo, mas por eu ser homem naquele lugar ali. (Leonardo)

As diferenciações relatadas entre docentes homens e docentes mulheres se dão sobretudo, nos cuidados íntimos com as crianças. Luís relata que se sentiu desconfortável quando foi abordado por colegas e pela gestão da EMEI.

Já tive colegas que falaram pra mim: ” olha, fulano, eu só queria te colocar a par de uma situação. Fulana não concorda muito com a sua presença aqui dentro! ”. Já teve professoras falando isso comigo: “assim ela não acha legal, ela acha que aqui é um espaço feminino e tal, e ela não se sente bem com a sua presença aqui. (Luís)

O cuidado, as professoras fazem mais do que eu, muito mais. Por exemplo, hoje, o que me é orientado lá dentro da escola é assim: precisou de uma higienização corporal a gente pede para as meninas do apoio. Só que às vezes na falta de um apoio as professoras vão lá e fazem, não ficam esperando apoio chegar lá pra fazer isso, ela pega vai e faz, eu já não tenho essa liberdade, de fazer isso, então eu sempre tenho que pedir pra alguém vir e fazer essa parte. Lá então hoje o que eu sinto assim de diferente é isso, essa parte do cuidado ser mais restrita às mulheres e deixar a gente mais longe. (Luís)

Outro caso relatado mostrou que até a mesmo a legislação não é respeitada no intuito de não deixar o professor homem exercer sua função docente. Em seu artigo quarto, a lei ordinária nº 10.572 do município de Belo Horizonte diz, na atribuição específica XVI do cargo de professor da Educação Infantil, que o docente deve “desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas. ”

O docente Luís fez o seguinte relato:

Alguns colegas meus tiveram dificuldades. Um deles trabalhava na EMEI e passou no concurso. Como ele era concursado a direção da escola colocou ele para fazer serviços de reparo (rsrsrs) dentro da escola. Então queimou uma luz ele ia lá e trocava, tanto que quando eu fui conversar com ele a primeira vez ele estava arrumando a escola, e eu nem achei que ele era o professor, aí eu perguntei para ele, mas você não é o professor ? Você não está trabalhando como professor, não? Ele respondeu: ” não, eu fico aqui fazendo as coisas, a direção acha melhor me colocar aqui. (Luís)

6.4 O Caso Leonardo

O professor Leonardo relatou acontecimentos que mostram como os desdobramentos causados pelo princípio da separação da divisão sexual do trabalho podem ter consequências drásticas e irreversíveis que extrapolam o ambiente profissional. O fato de ser um homem em uma profissão historicamente feminina, segundo o docente, desencadeou eventos que segundo ele “ultrapassaram os limites”.

De acordo com o professor desde após sua posse no cargo, ele não foi diretamente para a sala de aula, pois segundo a gestora, o fato da escola estar inserida em uma vila, a comunidade poderia estranhar e não aceitar a presença de um homem na sala de aula.

Segundo Leonardo,

desde 2015, quando a gente inaugurou a EMEI já havia essa questão de: ahh não vai pra sala de aula, a comunidade não te conhece, você precisa fazer um mestrado pra sair daqui, tem que ir trabalhar na secretaria de educação, você é muito inteligente pra ficar aqui. Esse tipo de comentário que você vai ouvindo, diretas e indiretas, que chega num ponto que isso acaba ultrapassando um limite, porque você tá ali porque passou num concurso, é um profissional. Então a gente começou a ter muito atrito nessa questão (Leonardo)

Devido a esses atritos, Leonardo passou a não aceitar passivamente as demonstrações de intolerância da gestora:

E haviam coisas da gestão dela que eu não concordava e por a gente tá numa rede que é extremamente democrática eu sempre questionava. Então sempre quando me fazia uma cobrança ou até mesmo questionar o meu planejamento, eu perguntava o porquê do questionamento. Porque questionava meu planejamento, mas não fazia uma intervenção, não dava uma outra saída, uma outra opção, questionava por questionar, e aí eu questionava estes porquês e a gente começou a ter esses atritos. (Leonardo)

De acordo com Leonardo com o passar do tempo os atritos foram se intensificando. Ele relatou que em 2016 houve uma avaliação da gestão da qual ele não participou, mas mesmo assim a gestora insistiu em dizer que ele havia denegrido o trabalho dela.

Em 2017 houve a eleição para a direção e “a única pessoa que poderia concorrer à direção na instituição” era ele. Porém como Leonardo era contratado no município de Betim em outro turno, não teve interesse em concorrer, mas disse que sua situação piorou mesmo assim:

E aí a coisa ficou pior porque a perseguição, digamos assim, ficou mais violenta porque ela achava que eu queria o cargo dela de direção, então começou a me atacar de várias formas possíveis eh. . . com ata, registro de atas que eu nem tinha conhecimento, então tudo que eu fazia em sala de aula, se eu falasse um pouco mais alto eu já tava agredindo a criança e tudo mais e aí eu recorri à corregedoria como uma forma de me resguardar. (Leonardo)

De acordo com o professor a referida gestora intensificou a “perseguição” a ele, sempre que possível, e tudo que envolvia sua atuação na escola era alvo de “implicâncias” que começaram a deixá-lo em posição desfavorável e desagradável diante da equipe escolar. O professor relatou que todas as ocorrências às quais estava relacionado eram expostas publicamente na escola e em oposição a isso, “se acontecia alguma coisa com uma professora já era tudo resolvido entre elas lá. ”

Leonardo relatou um acontecimento que considerou um desrespeito ainda maior à sua atuação pedagógica:

Teve um projeto de quadrilha que eu e uma amiga minha desenvolvemos e ela não aceitou o projeto no início do ano. Quando foi o dia da quadrilha ela fez algumas modificações no nosso projeto e falou que ela tinha tido a ideia de fazer daquele jeito. (Leonardo)

O professor relatou que recorreu à direção da escola, à secretaria de educação, ao sindicato dos professores e à corregedoria da secretaria municipal de educação para conseguir sair da instituição pois, segundo ele, “já tava uma coisa chata, meio insuportável.”

Depois de muitas tentativas, Leonardo conseguiu se transferir e hoje trabalha na diretoria de educação norte fazendo acompanhamento das creches conveniadas à rede da prefeitura de Belo Horizonte enquanto aguarda o desfecho de seu processo judicial. O professor não tem dúvidas de que a implicância e perseguição da gestora se deve à sua condição masculina, como um “invasor” em uma área apropriada somente às mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando apreender o objeto do presente estudo acerca da problematização da atuação masculina na docência da Educação Infantil a partir da teoria da divisão sexual do trabalho, bem como suas possíveis consequências, caracterizadas por sexismo, estereótipos e marcadores de gênero presentes nesse segmento educacional, a partir da perspectiva dos docentes homens, buscou-se nessa pesquisa compreender os desafios e dificuldades enfrentados por eles, suas motivações e estratégias de resistência para permanecerem na função profissional escolhida.

Destarte, foram feitos levantamentos bibliográficos acerca das teorias de base que dialogam com o tema em escrutínio: a Divisão Sexual do Trabalho, a Violência Simbólica e a Masculinidade Tóxica. Além desse material, textos que discutem homens nas atividades de docência na Educação Infantil bem como legislações, diretrizes e referenciais que regulamentam a Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte também foram estudados. Aos estudos teóricos e revisão da bibliografia somaram-se as informações na SMED/BH sobre os docentes homens lotados nas EMEIS de Belo Horizonte.

No momento posterior foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores afim de analisar seu discurso acerca de sua prática profissional e assim, evidenciar como se dá a divisão sexual do trabalho docente na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, bem como evidenciar a presença de seus dois princípios organizadores, separação e hierarquização, e ao mesmo tempo desvelar se a violência simbólica e a masculinidade tóxica têm incidência nas práticas cotidianas dos docentes homens, na perspectiva dos professores. Buscou-se também se compreender as motivações, os desafios e dificuldades enfrentados por estes homens para se manterem na Educação Infantil. A partir da análise dos relatos, à luz da teoria estudada, evidencia-se que apesar de serem alvo das consequências da divisão sexual do trabalho docente na Educação Infantil, da violência simbólica e da masculinidade tóxica, os professores sujeitos desta pesquisa põem em prática estratégias que os permitem resistir e enfrentar à possível hostilidade do meio profissional no qual atuam.

Os achados da pesquisa revelam que o princípio da separação e da hierarquia aparecem em várias vivências relatadas pelos sujeitos. Também se evidenciou como a violência simbólica se caracteriza justamente pela sutileza que se apresenta, tanto aos homens

quanto às mulheres, sendo que estas a reproduzem de forma inconsciente até contra si mesmas.

Destarte, ressalta-se que, desde a percepção dos docentes homens sobre os princípios da Divisão Sexual do Trabalho, a confirmação, por parte dos entrevistados, de que as práticas e vivências sociais na Educação Infantil de Belo Horizonte, ocorre de forma diferenciada para os homens em comparação ao que ocorre com as mulheres. Como às mulheres são atribuídas habilidades naturais que lhes conferem as competências profissionais para atuarem na Educação Infantil, quando se trata dos homens ali presentes as mesmas competências precisam ser demonstradas e muitas vezes testadas. Foi relatado que além da necessidade de provarem suas competências, precisam exercer uma série de posturas diferenciadas para se igualarem às mulheres.

Primeiramente, os três sujeitos relataram que sempre mantiveram posturas até mesmo opostas, em muitos casos, às das colegas mulheres. Se comportam diferentemente das mulheres, se policiam a todo instante, evitam o contato físico com as crianças, sendo este o principal diferencial entre homens e mulheres docentes na educação infantil. Aos três docentes sujeitos dessa pesquisa é negado o trabalho de cuidados íntimos das crianças. São questionados repetidamente a respeito de largar os trabalhos docentes e se direcionarem a trabalhos e cargos administrativos. Dizem trabalhar em vigilância constante, controlando tom de voz e comportamento pelo temor de serem mal interpretados e atacados por isso.

Como estratégias para permanecer no cargo apresentaram três posturas que implicaram em consequências diferentes. O professor disse levar até mesmo na “esportiva” as oposições que sofre como regente de turma. O sujeito que se indignou e resolveu enfrentar a oposição e abandonou a docência enquanto aguarda o desfecho do processo que corre na justiça contra sua gestora. E o terceiro sujeito que abandonou a Educação Infantil e assumiu turma com crianças mais velhas no ensino fundamental I.

Os sujeitos relataram também que enfrentaram muitas vezes discursos contra a presença deles na Educação Infantil por se tratar de profissão que exige o dom do cuidado, geralmente um estereótipo ligado ao sexo feminino, bem como a equivocada noção de que a Educação Infantil seja uma área compreendida como uma extensão do ambiente doméstico, área historicamente estereotipada como feminina.

Evidenciou-se, também, que os professores não possuem muito diálogo além do profissional com as colegas mulheres, que muitas vezes se isolam em grupo, excluindo-os e, em um dos casos, nem mesmo existindo um banheiro de professores masculino dentro da escola. Relataram também que o estereótipo do cuidado que se relaciona ao feminino, quando

se transmuta em autocuidado, os diferencia em algumas práticas com as crianças, pois por serem homens, não apresentam características relacionadas a vaidade pessoal como as mulheres colegas de trabalho.

A questão do reconhecimento da violência simbólica presente nas interações sociais da Educação Infantil, captada nos relatos dos sujeitos, evidenciou-se de forma mais clara quando as docentes mulheres, no intuito de destituir a legalidade da presença masculina nesse locus profissional acabam por reproduzir a violência de gênero produzida e direcionada a elas mesmas, mais precisamente do discurso do dom feminino. Quanto à violência simbólica direcionada diretamente aos docentes homens evidenciou-se, sobretudo, no discurso que os impedia de atuar nos cuidados íntimos das crianças, apesar da literatura referente a este conceito não apresentar muitos exemplos concretos, priorizando a definição conceitual.

Quanto às questões de sexismo, discriminação e preconceito de gênero sofrida por homens na Educação Infantil, na tentativa destas inferências se tornou necessário recorrer à etimologia das palavras por se tratar de tema muito sensível, sobretudo à agenda feminista, não havendo neste trabalho uma definição deste quesito.

A categoria analítica, que, juntamente com o princípio da separação, se destacou neste trabalho foi o da masculinidade tóxica e seus desdobramentos práticos. Por estar diretamente relacionada ao estereótipo masculino da virilidade latente e exacerbada, evidenciou-se, em todos os discursos dos sujeitos desta pesquisa, uma diferenciação entre homens e mulheres na Educação Infantil.

A pesquisa evidenciou que o estereótipo masculino da virilidade está relacionado ao medo de que homens na Educação Infantil possam cometer abusos contra as crianças, o que juntamente com os dados estatísticos do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos justificam a existência deste temor no imaginário social em geral, e consequentemente em Belo Horizonte. Este temor faz com que, mesmo não existindo uma legislação que proíba os docentes homens de cuidar intimamente das crianças na RME/BH, esta tarefa foi vetada aos três sujeitos desta pesquisa.

Um dos objetivos desta dissertação foi a análise da divisão sexual do trabalho docente na Educação Infantil, bem como evidenciar a violência simbólica e a masculinidade tóxica presentes nesse seguimento profissional, na tentativa de evidenciar se os docentes homens vivenciam o sexismo às avessas manifesto pelos preconceitos de gênero. Mesmo plenamente consciente de que os preconceitos de gênero no trabalho e a grande maioria da literatura a este respeito tratam dos preconceitos e discriminações sofridas pelas mulheres tendo os homens como agentes opressores, mantém-se o título deste trabalho com o termo “às avessas” no

intuito de deixar claro, como feito ao longo de todo o trabalho, de que é possível evidenciar preconceito à presença de homens em um ambiente profissional restrito à atuação feminina.

O que se pode afirmar como consideração última é que a presença de professores homens na Educação Infantil ocorre quase que de maneira irrelevante quantitativamente, porém qualitativamente suscita muito interesse, debates, mal-entendidos, embates e até mesmo repulsa. Os poucos profissionais que se atrevem a assumir essa função tem que se desdobrar além da competência profissional para se manterem ativos. Em analogia às mulheres que transgridem o *status quo* e atuam em áreas e em profissões ditas masculinas, os professores que se atrevem a atuar na Educação Infantil passam por situações semelhantes.

Uma vez que essa pesquisa intenciona contribuir com a discussão de um tema polêmico, porém necessário ao combate aos preconceitos e discriminações, tem-se a certeza de que não se esgota em si mesma. Sugere-se como temas para futuras pesquisas, temas voltados para a violência simbólica de gênero em outros seguimentos educacionais, sobretudo na Educação Profissional; a questão do dom feminino de cuidar e educar; a virilidade masculina em trabalhos considerados femininos; a virilidade masculina e a violência, dentre outros.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. *Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos*. 1997, 128 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.
- BADINTER, Elisabeth. XY sobre a identidade masculina. Tradução Maria Igenes Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BAUBERÔT, Arnaud. “Não se nasce viril, torna-se viril” In: COURTINE, Jean-Jacques (orgs). *A história da virilidade: a virilidade em crise ?*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas (5a ed.)*. São Paulo: Perspectiva, 2007
- BOURDIEU, Pierre *A Dominação Masculina*. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 24 dez, 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Inep, Censo Escolar, 2017: Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50471>. Acesso em 05/07/2018
- BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. p. 292
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da família e dos direitos humanos. Balanço Disque 100. <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/balanco-disque-100> acesso em 12/10/2019 às 15:00
- CAMPAGNOLI, Adriana de Fátima Pilatti Ferreira et al. A mulher, seu espaço e sua missão na sociedade: Análise crítica das diferenças entre os sexos. *Revista Emancipação* 3(1) 127 - 153, 2003.
- CARDOSO, Frederico Assis. *Homens fora de lugar ? A identidade de professores homens na docência com crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte: UFMG, 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CISNE, Mirla. Feminismo e consciência de classe no Brasil. São Paulo: Cortez, 2014.

CONNEL, Raewyn W. Masculinidades. Mexico: Universidade Autônoma do México, 2003.

DEZ MELHORES BRINQUEDOS PARA MENINOS. Curso de babá/blog, outubro de 2019. Disponível em <https://cursodebaba.com/brinquedos-meninos/> acesso em 20/11/2019 as 15:00

DEZ MELHORES BRINQUEDOS PARA MENINAS. Curso de babá/blog, outubro de 2019. Disponível em <https://cursodebaba.com/brinquedos-meninas/> acesso em 20/11/2019 as 15:00

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro:Record, 1997.

ENGELS, Friedrich. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S/A, 1984.

FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. *Temas em psicologia da SBP*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004.

FISKE, Susan. T. Stereotyping, prejudice and discrimination. In: GILBERT, D. T.; FISKE, S. T.; LINDZEY, G. (Eds.) *The Handbook of social psychology*. Boston: McGrawHill, 1998, p. 357-411.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In

FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HIRATA, Helena. Trabalho doméstico: uma servidão "voluntária"? Coleção Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher - PMSP N° 8 – Políticas Públicas e igualdade de gênero Dezembro de 2004.

HIRATA, Helena [et. al.] (orgs). Dicionário crítico feminino. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HIRATA, Helena. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. *Sociologias (UFRGS. Impresso)*, v. 21, pág. 24-41, 2009.

HIRATA, Helena. Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./ dez. 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132> (acesso em 20 de Dezembro de 2018)

IBGE. Estatísticas de Gênero: uma análise dos resultados de censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2014

INEP. Censo da Educação Superior 2010: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf (acesso em 15 de Dezembro de 2018)

INEP. Censo da Educação Superior 2013. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf (acesso em 15 de Dezembro de 2018)

IPEA. Trabalho para o mercado e trabalho para casa: persistentes desigualdades de gênero. Comunicados do Ipea, n.149. Brasília: Ipea, 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/120523_comunicadoipea0149.pdf (acesso em 27 de Dezembro de 2018)

KERGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, Marta J. M. MEYER, Dagmar E. WALDOW, Vera R. (orgs.) Gênero e Saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 19-27

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena [et. al.] (orgs). Dicionário crítico feminino. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(3): 883-903, setembro-dezembro/2013.

LOBO, Elisabeth Souza. A classe operária tem dois sexos: Trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Fundação Perseu Abrahmo, 1991.

LÜDKE, Menga e MARLI E.D.A. André. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Gislane Ferreira.; GIAVONI, A.; TROCCOLI, B. T. Estereótipos de gênero aplicados a mulheres atletas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 3, p. 251-256, set.-dez. 2004.

MELO, Iran Ferreira. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e interseções. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, v. 5, n.11, 2009.

MESQUITA FILHO, Marcos. EUFRÁSIO, Cremilda. BATISTA, Marcos Antônio. Estereótipos de Gênero e Sexismo Ambivalente em Adolescentes Masculinos de 12 a 16 Anos. *Saúde Soc.* São Paulo, v.20, n.3, p.554-567, 2011.

MICHAELLIS, Dicionário Online disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/t%C3%B3xico/> (acesso em 12/12/2018 às 15:00)

MOLINIER, Pascale e LANG, Daniel Welzer. Feminilidade, Masculinidade, Virilidade In: HIRATA, Helena [et. al.] (orgs). Dicionário crítico feminino. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MURARO, Rose Marie. A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro. Rio de Janeiro: Rosados Tempos, 2002.

NIELSON, Rex P. Anti-Nostalgia e a Masculinidade Tóxica na obra de Michel Laub e Luiz Ruffato. Revell: Revista de estudos literários da UEMS. V.3, nº 19 –maio a gosto de 2018

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. Professor homem: o estrangeiro na Educação Infantil. Curitiba: APPRIS, 2016.

QUIRINO, Raquel. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sexuais do sexo: aproximação teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. Belo Horizonte, 2015.

RAMOS, Joaquim. Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de belo horizonte-MG. (2011) Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

ROSEMBERG, Fulvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 107, p.7-40, julho, 1999.

SÃO PAULO. Assembléia Legislativa: Lei 1.174 de 2019 <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074> acesso em 05/10/2019 às 14:00

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Psicologia social – Universidade de São Paulo, 1997

SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças. In: 25ª. Reunião Anual da Anped, 2002, Caxambu. Anais. Minas Gerais: Anped, 2002^a

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil*: um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

SCHWEBEL, Dominique Fougeyrollas. Movimentos Feministas. In: HIRATA, Helena et. al.(orgs). Dicionário crítico feminino. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANOULLAS, Silvia Cristina [et al] (orgs). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013.

VIGARELLO, Georges. A virilidade, da antiguidade à modernidade. In: VIGARELLO, Georges (orgs): História da virilidade: A invenção da virilidade da Antiguidade às Luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada

ENTREVISTADOS: Homens que atuam como professores nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte

Categoria de Análise	Perguntas
-	Nome: Idade: Escolaridade: Cursos de Qualificação: Estado Civil: Com quem reside: Filhos: A quanto tempo trabalha na empresa: Cargo/função: Quantas horas de trabalho:
Capacitação, Qualificação e Formação profissional necessárias para o exercício da profissão docente nas EMEIS de Belo Horizonte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você se tornou professor de Educação Infantil ? 2. Quis cursos você fez antes de ser contratado? 3. Quais as dificuldades encontradas durante sua formação, no que diz respeito a ser homem, caso tenha havido alguma? 4. Como foi o seu processo de seleção? 5. Houve alguma prova? 6. Você teve treinamento para atuar como professor na EMEI, se sim como foi?
Motivações para a escolha da profissão de professor de Educação Infantil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você iniciou seu percurso docente? 2. O que o motivou a escolher ser professor de Educação Infantil ? 3. Antes de ser professor você já trabalhou em outra área? Se sim, com o que? 4. Como é ser professor? Você gosta do que faz ? Sua família o apoia ?

<p>Limites, obstáculos, estratégias de resistências, desafios e possibilidades de ascensão dos homens na docência da Educação Infantil</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A profissão de professor da Educação Infantil desde sua gênese é feminizada, você percebe algum preconceito frente a contratação de homens para esta área ? Caso exista como você lida com a questão ? 2. o homem deve ter um diferencial para exercer a docência na EI ? 3. Para você qualquer homem pode ingressar na na docência da Educação Infantil mesmo sem ter uma ligação/relação com crianças pequenas em outros espaços ? 5. Como se dá a progressão na carreira nas EMEIS ? Você conhece algum professor homem que cresceu nessa profissão além de você ? 6. “cuidar de crianças pequenas é natural para as mulheres ” Essa frase baseia-se em um preconceito sobre o gênero feminino, você concorda que o trato com as crianças pequenas é “dom” feminino ? 7. Você conhece algum professor homem que perdeu uma vaga de regente de turma para alguma colega mulher após ter assumido uma turma ? 8. E quanto aos pais e comunidade escolar como é a sua relação ? 9. Você recebe elogios? Alguns elogios podem vir vinculados a preconceitos contra o professor homem na EI “Esse professor é muito capacitado mas não vai cuidar de meu filho pequeno”. Isso pode ser caracterizado como VIOLÊNCIA SIMBÓLICA. Esse tipo de comentário faz parte de seu cotidiano? 10. Em um ambiente de trabalho onde a maioria dos funcionários são mulheres você se preocupa com o modo de se vestir de se expressar de se comportar de forma geral? 11. Comentários ou piadas com motivação de gênero fazem parte de seu cotidiano de trabalho ? Como você lida com isso ? Já passou por alguma situação que tenha causado algum constrangimento por ser homem na EI ? 12. Você precisa fazer alguma coisa diferente das colegas mulheres ou se “policiar” para poder trabalhar como professor na EI ?
<p>Atividade real e atividades prescritas (diferenciação de tarefas por gênero) e</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você pode descrever suas atividades como docente na EI ? E as atividades de suas colegas

	<p>mulheres (docentes)?</p> <p>2. Existe uma diferenciação de tarefas entre docente homem e mulher? Todos podem fazer as mesmas coisas?</p>
--	---

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (modelo)

Prezado _____,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **Preconceitos contra professores homens na Educação Infantil da rede municipal de Belo Horizonte: *sexismo às avessas* ?**

Este convite se deve ao fato de você ter/ser professor de Educação Infantil na rede municipal de Belo Horizonte, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Rodrigo Zola Bahia, RG MG 2-972.246, mestrando em educação tecnológica pelo CEFET-MG.

A pesquisa refere-se às as diversas possibilidades de expressão de preconceito de um grupo social contra outro dentre as quais se encontra o sexismo, tendo como fases o levantamento teórico e documental, a descrição do perfil dos entrevistados, e a transcrição e análise das falas no intuito de relacioná-las às teorias que sustentam essa pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada a partir de procedimentos teóricos, documentais e empíricos.

Após o levantamento teórico a pesquisa documental funcionará como uma fonte das informações já existentes acerca dos elementos da pesquisa e possibilitará que ocorra a análise crítica a partir da confrontação da prescrição das atribuições profissionais para o exercício da função docente com a fala dos sujeitos a respeito de suas práticas diárias na escola.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), serão realizadas entrevistas semi-estruturadas junto aos docentes .

Os locais e horários para sua realização serão acordados entre os docentes e este pesquisador impreterivelmente em locais fora das unidades de ensino às quais os entrevistados estejam locados. Cada entrevista será gravada em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. A sua participação consistirá em responder a uma entrevista com questões relativas ao seu perfil pessoal, sua trajetória acadêmica e profissional e questões relativas à sua percepção da área e da instituição a qual você está trabalhando.

Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando a sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Esclarecemos que o uso do material coletado será gravado e transcrito, sendo destinado única e exclusivamente para a realização desta pesquisa e que a sua identidade e de quem citar será omitida por meio do uso de nomes fictícios. Você poderá se recusar a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso sua decisão seja a de não mais participar da pesquisa.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, restringindo-se a um possível cansaço ao longo da entrevista. Nesse caso a entrevista poderá ser interrompida e remarcada para outra data, de acordo com a sua preferência. Além disso, existe a possibilidade de danos ao seu bem estar psíquico, por envolver emoções e subjetividades, neste caso sua participação poderá ser interrompida, caso deseje, e todo o material referente à sua participação será apagado na sua presença.

Informamos ainda que o benefício em participar dessa pesquisa é muito abrangente, visto que os resultados poderão contribuir para a análise da divisão sexual do trabalho docente visando a redução das desigualdades entre homens e mulheres no mundo do trabalho. De forma direta, a entrevista possibilitará a reflexão sobre questões pouco exploradas no ambiente escolar, o que permitirá um auto-questionamento sobre a realidade enfrentada e a que é provável vivenciar já na esfera do trabalho produtivo.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;

- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por email: rodzola@hotmail.com, telefone (31)99959.4360, pessoalmente ou via postal para Rua Ingá 361/201 – CEP: 31.160-100- Ipiranga – Belo Horizonte – Minas Gerais

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no

horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____ Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir: _____

APÊNDICE C

TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITO DE USO DE VOZ E TRECHOS OU PARTES DAS ENTREVISTAS (modelo)

Aceite dos Participantes da Pesquisa

Neste ato, e para todos os fins de direito, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, Preconceitos contra professores homens na Educação Infantil da rede municipal de belo horizonte: *sexismo às avessas*

AUTORIZO, através do presente termo, o/a pesquisador; Mestrando: Rodrigo Zola Bahia e sua Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino, do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, a realizar as gravações que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento.

Ao mesmo tempo, libero a utilização de depoimentos da gravação e de minha voz, de trechos ou partes da entrevista para fins científicos e educacionais (livros, artigos, slides, transparências, apresentação audiovisual, publicações e divulgações em seminários, minicursos, palestras, simpósios, periódicos científicos, congressos, aulas didáticas e apresentações de modo geral, com ou sem premiações nacionais e internacionais), em favor dos pesquisadores desse estudo, acima especificados. Porém, não devo ser identificada por nome ou qualquer outra forma. E obedecendo assim que as gravações fiquem sob a propriedade das pesquisadoras proponentes do estudo.

Em caso de dúvidas, os pesquisadores responsáveis colocam-se à disposição pelos contatos:

Mestrando: Rodrigo Zola Bahia – 31 999594360 – rodzola@hotmail.com

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino – 31 99752-3998 - quirinoraquel@hotmail.com

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua

integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

Diante do exposto, faço valer a minha vontade e autorização:

Nome completo: _____

Carteira de Identidade nº: _____

Data de Nascimento: ___/___/_____

Telefone: (___) _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____

Estado: _____

Assinatura da participante da pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir: _____