



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos

**Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de
professores homens na Educação Infantil.**

**Campinas
2020**

Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos

Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de professores homens na Educação Infantil.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Borghi Venco

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA DE DEFESA PELO ALUNO HUGO LEONARDO MARANGONI O SANTOS E PELA ORIENTADORAPROFA. DRA. SELMA BORGHI VENCO.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Sa59b Santos, Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira, 1983-
Bendito entre as mulheres : um estudo sobre a presença de
professores homens na educação infantil / Hugo Leonardo Marangoni de
Oliveira Santos. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Selma Borghi Venco.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação Infantil. 2. Trabalho docente. 3. Pedagogos. I. Venco,
Selma Borghi, 1964-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Blessed among women: a study about the presence of male teachers in early childhood education

Palavras-chave em inglês:

Early childhood education

Teaching work

Male teachers

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Selma Borghi Venco [Orientador]

Liliana Rolsfen Petrilli Segnini

Mariana Kubilius Monteiro

Data de defesa: 19-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-1702-3036>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4270762988130395>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Bendito entre as mulheres: um estudo sobre a presença de
professores homens na Educação Infantil.**

Autor : Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos

Orientadora: Profa. Dra. Selma Borghi Venco

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Selma Borghi Venco

Profa. Dra. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini

Profa. Dra. Mariana Kubilius Monteiro

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

A vocês, leitoras e leitores, que, ao dedicarem-se à compressão deste conjunto de ideias e reflexões, exercitam um meio possível de resistir aos ataques sofridos pelas ciências humanas, no contexto histórico e político atual.

Tempos de apresentar e agradecer

Tenho, pra mim, ser esta uma das etapas mais difíceis deste processo, não pela dificuldade em reconhecer os sujeitos que tornaram possível o presente estudo, mas apenas pelo medo de falhar-me a memória, ou mesmo não encontrar as palavras mais fiéis, que exprimiriam a dimensão e a importância que todas e todos tiveram até aqui. De qualquer maneira, imagens, sons, cheiros e gostos se fazem presentes em cada palavra, em cada linha, carregando um conjunto extenso de memórias e vivências. Este texto é senão um encontro de olhares e modos de enfrentar e saborear a vida. Reconhecer é, também, resgatar um meio possível de (re)existir, à medida que expomos, graficamente partir das letras, aquilo que se preserva vivo dentro de nós. Ah, se não fosse a “Bárbara” terapia, o resgate seria mais difícil. Agradecer, portanto, é reconhecer e dar-se a conhecer (nós e nossas memórias), entender as forças que mobilizaram e impulsionaram nossos corpos e mentes para chegarmos até aqui.

Este longo período na universidade me proporcionou conhecimentos valorosos. Um lugar de vidas pulsantes e sentimentos audazes que me fizeram lutar por ela, com ela e, muitas vezes, contra ela. Um mundo de coisas apre(e)ndidas, que carregarei ao longo da vida; recorro a Spivak (1998), como suporte, e para dizer que dentre as coisas mais importantes, será a de acreditar que nossas vozes, quando somadas, podem extrapolar o lugar subalterno a que muitos de nós estão sujeitos, dentro e fora do espaço da Universidade.

O caminho aqui apresentado começou a ser trilhado lá atrás, antes mesmo de transpor os muros da própria Universidade. A sedução por entender o mundo do trabalho, como objeto de pesquisa, se deu a partir daquilo que, até então, eu entendia como conjunto de recordações. Esse mesmo mundo do trabalho, sobre o qual estou sempre refletindo, não é algo recente na minha trajetória, ao contrário, ele fora apresentado bem cedo pra mim, mais precisamente, aos 14 anos, quando dividia o tempo entre o sétimo ano do Ensino Fundamental e o trabalho como cobrador de transporte alternativo, que logo deu lugar ao trabalho como auxiliar de serviços gerais, num hotel, depois garçom, vendedor de loja, e por alguns anos, operador de produção de fábrica. Porém, entendê-las não apenas como memórias, mas, também, como fenômenos sociais, que constituíam minha subjetividade, tornou-se possível, a partir do contato com a Profa. Dra. Liliana Segnini, quando da minha primeira aula de Introdução à Sociologia Geral, na Faculdade de Educação, na Unicamp. Desta maneira, obrigado, professora, por me apresentar as lentes da sociologia como

instrumento de análise, despertando em mim a vontade de torná-las um meio possível de ler o mundo.

Estudar e trabalhar era uma realidade que se impunha, e o ingresso no Ensino Superior parecia cada vez mais distante, ou mesmo quimérico. Ingressar na Unicamp não era, ou não deveria ser, parte dos meus desejos ou anseios. Ao contrário, talvez, esboçar essa aspiração fosse motivo de risada e, ao mesmo tempo, constrangimento, não só para mim, mas até mesmo para amigos próximos que, assim como eu, já haviam desistido de confrontar esta estrutura.

Contudo, a vontade de fugir destes lugares se tornava cada vez mais urgente, e criava em mim o desejo de buscar por novas rotas de fuga. A publicidade de uma escola de Aviação Comercial, numa via de intenso tráfego de transporte público urbano, à época, anunciava formação rápida e relativamente acessível, com a garantia de remuneração acima da média, aliada à possibilidade de conhecer lugares e gozar de certo prestígio profissional, se apresentava como grande alento para quem, assim como eu, buscava por condições menos precárias de subsistência.

Não arbitrariamente, a mesma propaganda deixava de informar que ali se vendiam apenas sonhos, e que, a depender das condições materiais e objetivas de cada sujeito, essa possibilidade permaneceria apenas como fantasia, assim como o foi para diversos amigos que formavam o *exército industrial de reserva*, e ficaram à espera de sua vez. Passados alguns anos, em meio ao aquecimento que o mercado da aviação passava, pude ser um dos poucos contratados de minha turma. O primeiro terno comprado para realizar o curso, anos antes, aguardava por esse dia, mas foram necessários apenas 5 minutos, depois de vestido, para me lembrar que eu já ocupava um espaço maior no mundo, ele não resistiu, coitado! A costura cedida, e visivelmente remendada às pressas, não impediu que então fosse contratado como comissário de voo, sem nunca sequer ter andado em um avião, por lá fiquei cinco anos. Tempo suficiente para compreender que o prestígio e *glamour* que até então seduziam os que buscavam esse tipo de trabalho, na realidade prática, decretavam consigo a assimilação de todo um conjunto rígido e hierárquico de estrutura da profissão, e que não tardava a ser internalizado pelos trabalhadores e trabalhadoras que dela quisessem fazer parte.

Entre pousos e decolagens, a melhor parte dessa experiência fora poder conhecer algumas partes do Brasil. Afinal, conhecer o nosso próprio país é um privilégio, uma prerrogativa de classe, e muitos ali estavam furando algumas barreiras sociais, pois, assim como eu, só foram experimentar, pela primeira vez na vida, a sensação de estar num avião, trabalhando. Isso, a meu ver, demonstra algumas das manobras adotadas por muitos dos trabalhadores e trabalhadoras que

buscam reverter os lugares previstos a eles e elas. Acessar lugares tão naturais a uma parcela da sociedade, só seria possível por via do próprio trabalho, isto é, a entrada de serviços era um meio aceitável de adentrar a festa, e manter-se servindo era condição mínima para lá permanecer.

Porém, sem dia, hora ou data certa, a escala se tornava pesada, e não poder estar em alguns lugares, tornava minha bagagem vazia. Decidi assumir o comando e escolher uma nova rota e destino de aterrissagem. Para isso, foram necessários dois anos de intenso estudo, após quase 10 anos longe da escola, para conseguir fender mais uma forte barreira social, o vestibular. E assim foi. A aprovação divulgada no *site* da Comvest, para mim, fora tomada como o destino mais esperado nesta longa viagem. Novos desafios se apresentavam ao adentrar esse novo universo, especialmente pela condição de estudante tardio. Muitos foram os momentos em que a vontade de desistir se fez presente. Era difícil, ainda não sabia se era pra mim. Mas uma rede de apoio, entre amigos, amigas, Serviço de atendimento ao Estudante, Serviço de Apoio Psicológico, professores e professoras permitiram que essa nova experiência pudesse ser menos pesada. Encontrei aqui espaços e pessoas que me ajudaram a crescer e me fortalecer, novas empreitadas, dentre elas uma iniciação científica, com a Profa. Dra. Ana Almeida, outro vestibular em Ciências Sociais e, agora, a reta final de um mestrado.

Dito isto, cabem aqui os agradecimentos:

Agradeço, em primeiro lugar, à Prof. Dra. Selma Venco, que dentre os títulos que atestam sua grande competência como professora e pesquisadora, carrega, visivelmente, um imenso coração. Faz-se necessário lembrar que fora justamente nos corredores da Faculdade de Educação, mais especificamente, durante uma das reuniões do acordo Capes – Cofecub, junto ao quadro de pesquisadores franceses convidados e outros docentes da Unicamp, que Selma, como pesquisadora colaboradora, ao perceber o meu desconforto, por não dispor dos códigos linguísticos necessários para ali permanecer, não hesitou em interromper por vários momentos a reunião e, cordialmente, traduzir, de modo quase silencioso, o conjunto de ideias que ali eram discutidas. Mal sabia ela, que nem mesmo em português, eu estava entendendo algo (risos - mas era de desespero). Confesso que, quando a vi, anos depois, na Faculdade de Educação, então como professora da casa, meus olhos brilharam. Jamais esquecerei dessas virtudes de cordialidade e empatia que as acompanham até hoje, e que se fizeram presentes ao longo dos meses turbulentos pelas quais minha pesquisa passou. Muitas vezes, não queremos ser só mestres, mas, sobretudo ser como nossos mestres. Espero carregar a competência, ética e afabilidade presentes em você, Selma. Por isso, minha eterna gratidão.

Bom, tendo a certeza de que a memória não me isentará de algumas peças que só ela é capaz de pregar, e que, ao finalizar a entrega deste texto, muitas outras lembranças tardias serão ingratamente acionadas. Sei que será difícil, mas farei o máximo para amenizar em mim a culpa que a desmemorização me causará.

Desta maneira, gostaria de agradecer modestamente ao tempo. Não de forma generalizada ou desatenta, como se isso me eximisse de reconhecer a importância que cada pessoa teve neste processo. Ao contrário, somente o tempo, como dádiva, nas suas distintas durações, ciclos únicos e especiais, permitiu, em cada momento, experiências e vivências singulares. Talvez reconhecê-lo seja uma maneira de agradecer a cada pessoa, individualmente, pelo seu próprio tempo dedicado a mim. Acredito que não tenha sido nenhum sacrifício para eles e elas, mas é justo lembrar o quanto pode ser custoso a cada um deles, sobretudo por já terem seu próprio tempo suprimido pelo cotidiano. Desta maneira, agradeço a cada um de vocês, por tê-lo partilhado comigo, permitindo agradáveis encontros e reencontros.

Sem ordem de importância ou prioridade, agradeço a todos e todas que permitiram este estudo possível. Obrigado aos professores e as professoras que se dispuseram, cordialmente, para contribuir com as entrevistas. Agradeço às professoras Cláudia Vianna e Bárbara Castro que, em meio a rotinas tomadas por tantos outros trabalhos e responsabilidades, aceitaram de prontidão, o convite para o exame de qualificação e pelas ricas contribuições. Também agradeço às professoras Liliana Segnini e Mariana Monteiro, por aceitarem fazer parte da segunda fase deste processo, a tão esperada defesa.

Agradeço ao senso de humor cativante da companheira Masé, a afetuosa maneira de ser da Beatriz, Walkiria, por sua maneira afável e respeitosa de contribuir intelectualmente para com nossos trabalhos, pela disposição da Bianca Vieira, em fazer-se presente nos momentos angustiantes de escrita, a ternura de sempre da Cíntia, às boas energias emanadas pela Patrícia Vicente, às palavras acolhedoras da Ester, nos momentos em que íamos às ruas manifestar e lembrávamos do pouco tempo que nos restava para escrever (risos), ao sorriso e potência cativantes da Rose. Agradeço à Faculdade de Educação e ao CNPq, processo nº 133555/2017-8, por proporcionarem as condições favoráveis ao desenvolvimento desta e outras tantas pesquisas que garantem o avanço de nossas ciências humanas.

Agradeço aos meus amigos Flávio Rodrigo, por ser um eterno conselheiro, Lívia Magalhães, pela energia positiva e cativante de longos anos, Evelyn Magalhães, pelo ombro e palavras de conforto e sabedoria, Natália Arcênio, pela garra, fortaleza e companhia fraternal de

sempre, e as mais sinceras palavras e sentimentos de Livia Pozza. Agradeço imensamente pelo ombro e ouvidos cuidadosos e palavras de afeto da Vanessa Alves. Agradeço às minhas sobrinhas, Mariana e Catarina, por repor em mim a energia e a vitalidade peculiares de uma infância saborosa. Mari e Nina, muito obrigado, vocês ajudaram o tio a gostar ainda mais da vida! Agradeço à minha irmã, Carolina, por mostrar para mim, e para o mundo, a potência e inconformidade da mulher, mãe, negra e lutadora nessa sociedade tão contraditória.

Por último e mais importante, agradeço à minha mãe, Silvana Marangoni, por estar tão presente em todos os momentos de minha vida. Dela herdei não apenas a calvície do meu avô materno, mas a consciência leve de quem busca apenas fazer o melhor no e para o mundo! Desculpe pelo trabalho de uma vida inteira, e que, diga-se de passagem, foi demais da conta. Quem aguentaria um filho que, aos sete anos de idade, conseguiu quebrar os dois braços ao mesmo tempo, colocou fogo num carro e, por muitas vezes, fugiu da escola, lugar para onde, ironicamente, resolvi voltar. Minha eterna gratidão, Mãe! (Amo você).

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de escolha profissional e ingresso de pedagogos homens na Educação Infantil Municipal, na cidade de Campinas – SP. Tomou-se, como hipótese inicial, a existência de territórios e prescrições desiguais a homens e mulheres que ocupam os mesmos postos de trabalho. Buscou-se questionar se, em uma profissão majoritariamente feminina, a presença da figura masculina garantiria mudanças concretas na dinâmica das relações sociais de sexo, assim como, identificar a existência ou não de fronteiras sexistas entre tarefas ditas masculinas ou femininas. A divisão sexual do trabalho é marco teórico orientador da presente investigação, à medida que auxilia na compreensão sobre possíveis formas de produção e reprodução dos meios de intensificação do trabalho feminino, em detrimento dos lugares previstos aos homens no exercício da docência. A pesquisa, de caráter quantitativo, foi composta de fase documental dedicada à análise dos dados estatísticos disponibilizados pela Prefeitura de Campinas – SP e documentos oficiais que especificam o cargo; a pesquisa de campo, por sua vez, foi realizada junto a professores e professoras da Educação Infantil, com vistas a conhecer as trajetórias de formação desses profissionais e as alterações na organização do trabalho, com o ingresso da figura masculina neste segmento. Os resultados indicaram que a presença da figura masculina surte efeitos contraditórios sobre o cotidiano destes profissionais, pois, ao mesmo tempo que produz tensão e vigilância constantes sobre o professor homem, cria, paradoxalmente, zonas de maior valorização e enaltecimento da força de trabalho masculina. De tal condição, constata-se, resulta a existência de uma dinâmica reprodutora da própria divisão sexual do trabalho no interior da escola que, frente às diferentes suspeitas morais que recaem sobre os homens, reserva a eles lugares de menor exposição, redirecionando parte das responsabilidades a seus pares, que, não arbitrariamente, é composta majoritariamente pela força de trabalho feminina.

Palavras-chave: Educação Infantil, trabalho docente; homens pedagogos.

Abstract

This research aims to analyze the process of professional choice and admission of male educators in Early Childhood Education, in Campinas City - SP. The initial hypothesis is about the existence of unequal territories and prescriptions for men and women who occupy the same positions. It seeks to identify if the presence of the male figure would guarantee concrete changes in the dynamics of social sex relations in a mostly female profession. It also seeks to identify the existence or not of sexist boundaries between so-called male or female tasks. The sexual division of labor is the guiding theoretical framework of this research, as it helps to understand possible ways of resetting the means of intensifying female work, to the detriment of the places provided for men at the same professional segments. Among the collected materials, such as documents and statistical data provided by official City Hall of Campinas, that specify the attributes of the teacher's position, as well the interviews conducted with teachers of early childhood education, it sought to analyze the trajectories of male and female teachers and how they evaluate the male figure entry process in this field. The results indicated that the presence of the male figure would have contradictory effects on the daily lives of these professionals, because, while producing a certain tension and constant vigilance on the male teacher, it paradoxically creates areas of greater appreciation and enhancement of the male workforce. The study thus revealed the existence of a certain reproductive dynamic of the sexual division of labor within the school, which, faced with the different suspicions that fall on men, reserves them places with less exposure, redirecting part of the responsibilities to their peers, which, not arbitrarily, is mainly composed of the female labor force.

Key-word: Early childhood education, teaching work; male teachers

Lista de gráficos e quadros

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL, EM NÚMEROS ABSOLUTOS, DE 1998 A 2017.	16
GRÁFICO 2- DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM NÚMEROS ABSOLUTOS, NA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS – SP, DE 2004 A 2018.	23
GRÁFICO 3- DISTRIBUIÇÃO DOS AGENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, EM NÚMEROS ABSOLUTOS, NA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS – SP, DE 2004 A 2019.	24
QUADRO 1- PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM NÚMEROS ABSOLUTOS - POR ETAPA E SEXO - BRASIL – 2008 E 2018.	22
QUADRO 2- CARACTERIZAÇÃO DOS.AS ENTREVISTADOS.AS.....	27

Sumário

Introdução	15
Procedimentos metodológicos.....	20
A realização da pesquisa empírica.....	26
Capítulo I – A divisão sexual do trabalho e os “nós” do tempo	29
Vinculações entre a divisão sexual do trabalho e os nós dos tempos.....	36
Capítulo II - A figura masculina em diferentes ângulos	45
Gênero como “marcaDor”.....	52
Capítulo III – No meio do caminho tinha a Pedagogia, tinha a Pedagogia no meio do caminho	58
Docentes homens: um corpo estranho Educação Infantil?.....	62
Capítulo IV - Sob as lentes de professores e professoras	69
Paredes de vidro na sala de aula.....	76
Considerações Finais	90
Referências	98
Apêndice	103
Anexo I	104

Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo central debater a dinâmica das relações sociais de sexo e gênero entre professores e professoras na Educação Infantil municipal de Campinas, com vistas a apreender a existência, ou não, de diferenciações na organização do trabalho docente, a partir da presença da força de trabalho masculina, neste segmento profissional tido como majoritariamente feminino. São objetivos específicos:

- 1 – Compreender as trajetórias de formação de professores e professoras que trabalham na Educação Infantil;
- 2 - Apreender as razões da escolha pela Educação Infantil como campo de trabalho;
- 3 – Os modos possíveis como as relações sociais de sexos são tecidas a partir do ingresso da figura masculina

As hipóteses apresentadas por este estudo são de que:

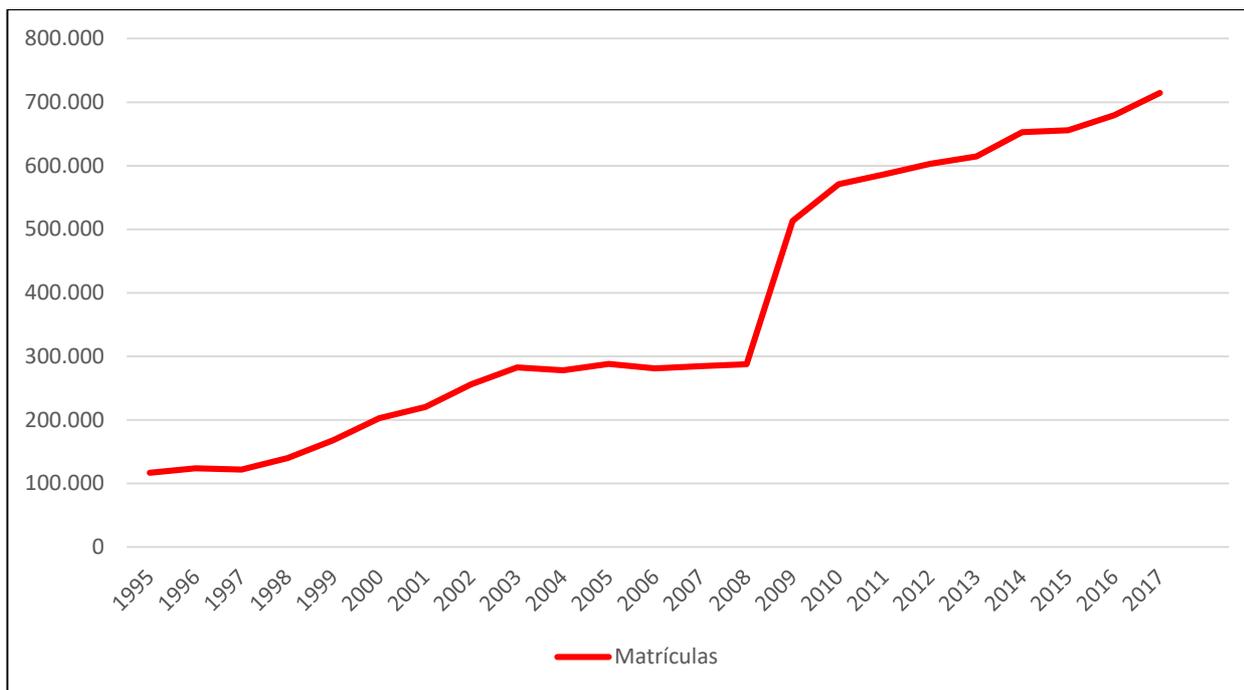
(i) a regulamentação da Educação Infantil, como etapa fundamental da escolarização básica, a partir da institucionalização deste segmento por meio da Lei de Diretrizes de Bases nº 9394 de 1996, tornou esta área de atuação profissional mais atrativa àqueles que buscam ingressar em mercado formal de trabalho, sobretudo pela oferta de postos no setor público, os quais oferecem estabilidade no emprego e outros direitos trabalhistas conferidos à função pública;

(ii) a inserção da figura do professor homem, na Educação Infantil, não garantiria, por si só, a distribuição equânime das tarefas na organização do trabalho. Ao contrário, o modo polarizado da presença masculina preservaria, de maneira contraditória, os territórios desiguais conferidos a homens e mulheres que desempenham funções análogas; e

(iii) a existência de um espaço contraditório de exercício da docência de homens que, em detrimento das suspeitas morais projetadas sobre eles, os exclui de determinadas atividades, acabando, assim, por reafirmar mecanismos operantes de intensificação do trabalho de mulheres presentes no mesmo segmento.

O tema da pesquisa inscreve-se em um cenário de relevante procura pelo curso de pedagogia em todo o país. De acordo com o censo escolar realizado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no Brasil – aponta que a opção pelo curso de pedagogia, de 1995 a 2017, apresentou crescimento exponencial, com destaque para o período a partir de 2008, como sistematizado no gráfico 1:

Gráfico 1: Distribuição das matrículas nos cursos de Pedagogia no Brasil, de 1995 a 2017 (n°abs).



Fonte: MEC/ INEP - Estatísticas da Educação Superior – Graduação (INEP). Elaboração própria.

Como é possível verificar no gráfico 1, há certa preponderância nas matrículas, em momentos distintos, ao longo dos anos aferidos. É interessante salientar que alguns aumentos nestes números convergem com determinados marcos regulatórios, instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), que estabelecem parâmetros comuns à educação em todo território nacional, passando a considerar, assim, a própria Educação Infantil, como etapa fundamental da escolarização básica. O movimento passa a ser crescente justamente a partir de 1997, ano seguinte do período da promulgação da referida lei que, entre outras recomendações, determina a formação mínima, em nível superior, dos profissionais neste segmento. Também, verifica-se outro importante aumento, em 2007, que, não por acaso, é determinado como período limite de oferecimento do poder público, da própria Educação Infantil, em todo território nacional.

A partir de 2009, verifica-se o crescimento das referidas matrículas, convergindo com o ano de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB N° 5/2009) que, entre outras orientações, buscam definir o currículo básico da própria Educação Infantil. Em 2013, constata-se novo ascenso das matrículas, justamente no momento em que o Estado define como obrigatória a matrícula na Educação Infantil, em pré-escola, de crianças a partir dos 4 anos de idade.

Estes marcos, compreende-se, configuram o aumento da busca pela formação em Pedagogia e podem apresentar estreita relação com as políticas de expansão e democratização do próprio ensino superior, no Brasil; como, por exemplo, o aumento da oferta de cursos a distância e a implantação de programas como Universidade Para Todos (Prouni - Programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal, em 2004, com oferta de bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior). Assim como, a criação do Fundo de Financiamento de Estudantes (FIES - Programa do Governo Federal, criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDOC) destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não dispõem de condições de arcar com os custos de sua formação), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni - Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC, instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de oferecer às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior).

Fundado nestes elementos, verifica-se a implementação de um conjunto de políticas de expansão do ensino superior, assim como a regulamentação da Educação Infantil, como etapa fundamental do ensino básico (garantidoras de determinados direitos aos próprios trabalhadores deste segmento) capazes de tornar este campo profissional mais atrativo àqueles que buscavam a Pedagogia como possibilidade de formação, sobretudo a própria Educação Infantil, como oportunidade de ingresso no mercado formal. Tal política poderia explicar, ao menos parcialmente, o movimento de busca de homens por esse segmento, o qual caminharía na contramão da construção social deste campo, como espaço supostamente abandonado pela própria força de trabalho masculina.

Um resgate sobre a constituição do trabalho docente, no Brasil, apoiado em estudos já empreendidos sobre a temática, auxilia a compreensão sobre a presença de homens e mulheres nesta profissão ao longo de diferentes períodos históricos.

No Brasil, o ingresso feminino no mercado de trabalho, especialmente na docência, teria ocorrido no século XIX, desde a abertura das escolas normais às mulheres, acompanhado de polêmicas e disputas que perdurariam ao longo de gerações (LOURO, 1997). As mulheres passariam a compor um contingente feminino nos bancos escolares maior do que supunham os segmentos mais conservadores, à época, e, devido às restrições de educação a elas impostas, este contingente feminino viria a se dedicar ao magistério como uma das poucas possibilidades profissionais que, até então, lhes eram permitidas (ibidem).

Ao mesmo tempo, assistia-se à certa resistência da sociedade patriarcal à educação das mulheres, apoiada na justificativa de que elas seriam portadoras de cérebros em “desuso” e “pouco desenvolvidos”, conferindo-lhes certa inferioridade cognitiva em relação aos homens (SAFFIOTI, 1979, p. 206). Neste mesmo período, a igreja católica considerava a instrução feminina uma grande ameaça à preservação da família, afirmando haver certa correspondência entre as diferenças de sexo e as desigualdades das capacidades civis e políticas de homens e mulheres. Em meados do século XIX, um conjunto de ideias, influenciadas pelo liberalismo e cientificismo estrangeiros, demandaria por determinadas mudanças exigidas à estrutura social brasileira, principalmente, sobre os espaços historicamente reservados aos homens e mulheres, no exercício do magistério (ibidem).

O magistério é tornado, assim, como via possível de absorção da força de trabalho feminina, que, por Heleieth Saffioti (1979), não é considerado como consequência de tendências mais liberais deste período; mas, precedentemente, como uma solução de atendimento à demanda mais imediata por força de trabalho para lecionar nas escolas voltadas à formação de mulheres, que obedeciam aos princípios de segregação sexual, norteados pela moral religiosa católica e social da época.

Para autoras como Vianna (2001), é justamente a partir do século XX que à docência vai sendo atribuída o caráter eminentemente feminino, em especial, à Educação Básica, campo de maior concentração de força de trabalho feminina. Segundo a autora, esta configuração se inicia no final do século XIX, nos últimos anos do Império, quando as mulheres passam a assumir a profissão e são consideradas funcionárias públicas, à época, em várias províncias. Esse não teria sido um processo sem maiores tensões. O acesso feminino esteve marcado por uma série de prescrições, que definiam o perfil das mulheres que poderiam, ou não, se dedicar à própria docência. Adentrar este campo, neste período, significava sujeitar-se ao consentimento da própria figura masculina, fosse ela marido ou pai e, quando na ausência destes, só se tornaria possível, se justificada, como em casos de óbito, por exemplo. Estas prescrições eram previstas em regulamento outorgado pela reforma da educação primária e secundária, de 17 de fevereiro de 1854 que, em seu artigo 16, exigia nos seguintes termos:

Art. 16. As professoras devem exhibir, de mais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do obito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a publica fôrma da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou.

As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade (BRASIL, 1854¹).

¹ Optou-se pelo uso da grafia empregada no momento da publicação da lei.

Ao discutir o processo de feminização² do magistério primário, na Corte Imperial brasileira, de 1854 a 1888, Uekane (2010) afirma que este fenômeno não pode ser explicado por meio de uma única via. Para a autora, trata-se de um momento contraditório, pois, concomitante à institucionalização dessas restrições, assistia-se a certa ampliação da participação das mulheres em outras esferas, tal como no próprio campo intelectual, por meio da publicação de livros e artigos. Porém, essa ampliação da participação feminina obedeceria a alguns limites. Por maior que fosse o avanço das mulheres na sociedade, os espaços de maior autonomia e de direção permaneceriam reservados aos homens. Para a autora, tanto homens quanto mulheres teriam agido de maneira ativa na constituição e na assimilação das representações do magistério primário, inclusive, se apropriando de normas e regras diante de seus interesses particulares (ibidem). Porém, faz-se necessário frisar que a autora não mobiliza determinadas categorias analíticas como classe e raça para realizar suas análises. Desta maneira, é razoável atentar-se às diferentes vivências a que estão sujeitas as mulheres, a depender do recorte analítico de determinados fenômenos sociais, pois a referência de mulher deflagrada pela pesquisadora parece obedecer a um tipo específico que não corresponde às vivências não brancas e pobres.

Produziu-se, neste contexto, a narrativa de que as mulheres teriam atributos inatos ao trato para com as crianças e, portanto, seriam, por natureza, as primeiras educadoras da infância, atrelando o magistério às práticas de amor, entrega e doação, como extensão das disposições femininas, estreitamente vinculadas à maternidade (LOURO, 1997). A relação socialmente forjada, entre dom e magistério, seria condicionada ao mesmo campo semântico, como arenas unívocas, infundindo, nos imaginários social e coletivo, certa vocação e subalternidade atribuídas às mulheres, e que não tardariam em se materializar na desprestígio do espaço formal de trabalho.

Autores como Vicentini e Lugli (2009) apontam que o processo de ingresso das mulheres, no universo do magistério, ocorreria, mais precisamente, desde 1920, como consequência da ampliação do número de escolas e redução dos salários, produzindo, assim, certo afastamento dos homens deste segmento. Esse fenômeno reiteraria a afirmativa de Duport (1975), na correspondência entre desprestígio social conferido a determinadas ocupações e profissões e a composição majoritária de força de trabalho feminina. Isto é, a desvalorização dos professores, nos segmentos da Educação Básica, é apontada, por diferentes vertentes sociológicas e históricas que buscam compreender o processo de feminização do magistério, como resultante do acesso de mulheres nestes espaços³.

²Toma-se como referência a distinção proposta por Yannoulas (2001), em que a autora define *feminilização* como presença majoritária de mulheres em determinadas profissões, e *feminização* como conjunto de prerrogativas e características comportamentais ditas femininas que são atribuídas às profissões predominantemente composta por mulheres.

³ Sobre isso ver: Saffioti (1979); Carvalho (1998), Ferreira (2015), Almeida (2006), Chamon (1996); Rosemberg, Piza e Montenegro (1990); Paixão (1992), entre outros.

Em estudo acerca do processo histórico de formação do magistério na Inglaterra, Estados Unidos e outros países da Europa, Apple (1995) indica que, embora não fosse o único elemento a operar na dinâmica do processo de feminização, a dimensão gênero seria crucial para compreender os baixos níveis logrados na hierarquia social por esta categoria, assim como a própria conservação da presença masculina em cargos mais privilegiados do sistema educacional. De acordo com o autor, este segmento teria se tornado feminino pelo simples abandono dos homens, que passaram a ver no magistério um alto “custo de oportunidade”, isto é, de investimento incerto. Muitos ensinavam em tempo parcial ou se dedicavam à profissão como ponto de partida para cargos com maior poder na educação ou para empregos mais rentáveis. A dominação masculina se expressaria nestes lugares, portanto, por meio da tendência amplamente organizada em torno da liderança conferida aos homens, restando o trabalho em sala de aula reservado às mulheres (APPLE, 1995, p. 34).

No que se refere a reflexões similares, mas em contexto nacional, Marília Pinto de Carvalho (1998), estudiosa da feminização na profissão docente, no Brasil, afirma ser comum que essa discussão se limite apenas ao ingresso majoritário de mulheres no magistério, colocando à margem a problemática sobre as relações da própria composição sexual destes profissionais, das dinâmicas do mercado profissional e da divisão sexual do trabalho, no interior da profissão. Para a autora, trata-se de um campo seccionado pela visão binária entre prerrogativas socioemocionais femininas e universo técnico e científico masculino.

Ainda, para a referida autora, o exercício do cuidado, apropriado como competência à prática pedagógica, pode ser compreendido tanto como categoria explicativa da divisão sexual do trabalho, a partir da qual seriam repostas as dinâmicas de interações, aproximações vinculações, entre público e privado, estando as mulheres circunscritas a esse universo mais reservado; tal como, o próprio cuidado desempenharia valor ético nas relações, com base na compreensão que as mulheres, supostamente, o desejariam como tendência universal (ibidem).

Procedimentos metodológicos

Entende-se aqui, assim como apontado por Demo (1989), os procedimentos metodológicos como conhecimento crítico dos caminhos do processo científico. Trata-se de fenômenos complexos, que nada diferem daqueles apontados pelas ciências sociais em geral. Sobre as escolhas dos caminhos de análise, Martins (2004) nos adverte que o uso de uma ou outra metodologia depende do tipo de problema colocado e dos objetivos da pesquisa; e que essa escolha não deve ser tomada como meio de sobrepor uma à outra, ao contrário, nas palavras da autora, um cientista social não se forma enquanto tal se não souber lidar tanto com o instrumental qualitativo quanto com o quantitativo (ibidem, p. 292).

O caminho escolhido por esta pesquisa é, também, de cunho qualitativo, por entender-se que o contato registrado, por meio de entrevistas, permitiria a produção de um arsenal importante para ser explorado e revisitado em diferentes etapas da pesquisa. Compactua-se com a afirmação da referida autora, de que a variedade de material obtido por método qualitativo exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, exige o desenvolvimento de capacidade criadora intuitiva. Contudo, entende-se, também, tratar de um recorte específico, que pode traduzir dinâmicas únicas entre determinados sujeitos, tempos e espaços específicos, institucionalizados ou não. É despreziosa qualquer indicação de generalizações que possam extrapolar os limites dos territórios aqui analisados, ao mesmo tempo, não se pode negar o poder de alcance e de interpretação de contextos sociais que vivenciam contextos similares. Busca-se, assim, por meio de pesquisa qualitativa, ampliar o ângulo das lentes que registram determinados fenômenos sociais. Docentes homens e mulheres, a partir de roteiro semi-estruturado (Apêndice I), foram entrevistados e entrevistadas, objetivando captar o entendimento de professores e professoras sobre a organização do trabalho no contexto da presença masculina em seus cotidianos.

Optou-se, também, por pesquisa documental, por entendê-la como importante via para resgatar subsídios históricos que, como afirma Cellard (2008), permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Ainda, de acordo o autor, o modo de pesquisa documental se apresenta como meio menos suscetível de maiores distorções, uma vez que o documento, já elaborado e sistematizado, carrega, em si, uma narrativa histórica, e cabe aos cientistas analisar os elementos contextuais nos quais ele fora produzido.

Para o mesmo autor definir o documento a ser analisado representa, em si, um grande desafio pois tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou "fonte". Ainda, para o autor, aos distinguirmos sobre as fontes privadas e públicas, somos impelidos a considerar a imprescindibilidade de reconhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social e cultural que proporcionaram a produção dos diferentes documentos. Desta maneira, é papel do pesquisador ou pesquisadora, resgatar as narrativas dos sujeitos que se fizeram presentes em cena, assim como, o contexto em que fora produzido tais documentos, com vistas a apreender a confiabilidade, validade e solidez das informações que permitiram alguns alcances analíticos.

Assim, procurou-se recuperar os marcos legais orientadores da constituição do magistério no Brasil, a partir da legislação nacional e municipal, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, principal marco regulatório deste segmento, assim como, a Lei nº 12.985, de 28 de junho de 2007, que organizou o regime de plano de cargos, carreira e vencimentos do município estudado. De acordo com o anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, a distribuição de professores, no segmento da Educação Infantil, se apresentaria no seguinte desenho:

Tabela 1: Professores na Educação Básica, em números absolutos, por etapa e sexo, Brasil – 2008 e 2018.

Sexo	Ano	
	2008	2018
Mulheres	351.929	570.007
Homens	11.328	19.886
Total	363.257	589.893

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica - 2019. Elaboração própria

De acordo com os dados do referido anuário, entre 2008 e 2018, o percentual de representação masculina neste segmento passou de 11.328 para 19.886, representando uma média de 3,2% para 3,5% do total de professores e professoras.

Realizou-se levantamento de dados sobre o número de matrículas⁴ nos cursos de pedagogia no país entre 1995 e 2015, período máximo disponibilizado pelo próprio Instituto; número de homens docentes na Educação Infantil, em Campinas - SP, de 2004 a 2019, fornecidos pela coordenadoria de gestão de pessoas do próprio município.

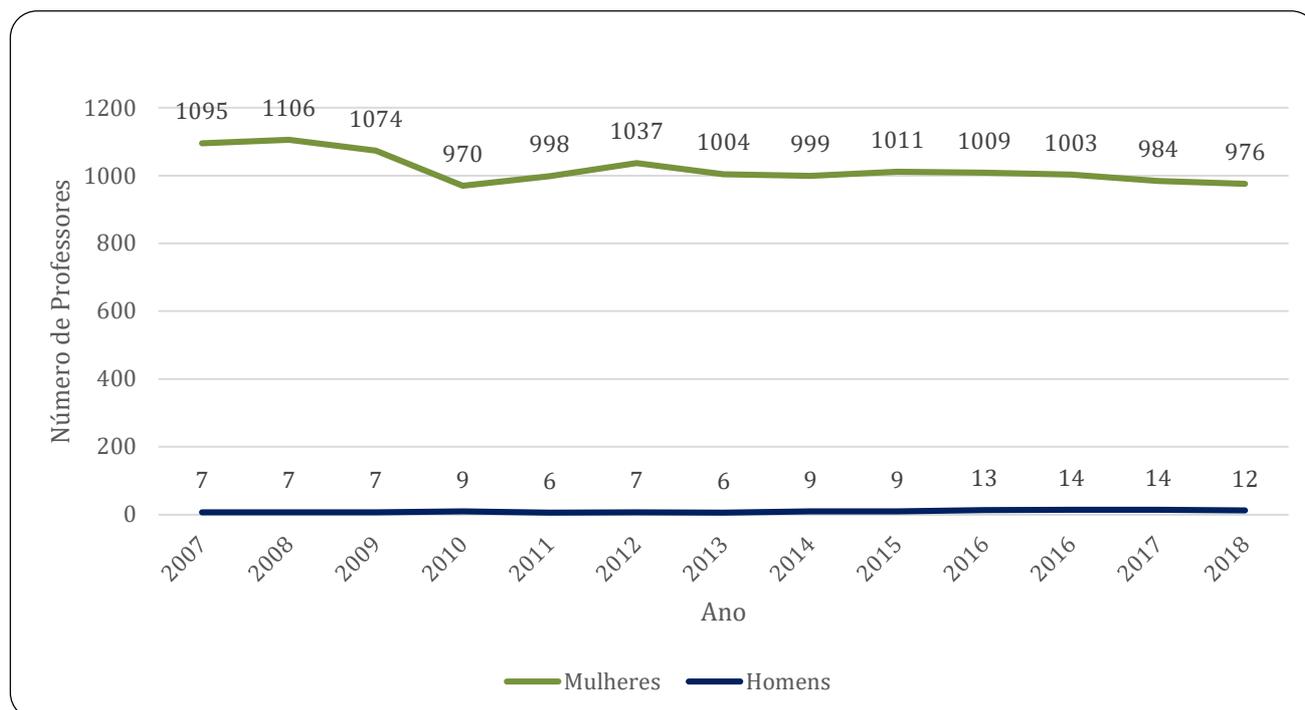
Compreendeu-se ser relevante a escolha do município, uma vez que a Unicamp está instalada prioritariamente em Campinas e cujo estudo poderia ser uma contribuição à municipalidade. Além deste aspecto, a Fundação Sistema de Análise de Dados - do Governo do Estado de São Paulo (SEADE), indica que Campinas é o terceiro maior PIB dos vinte municípios economicamente mais importantes do estado de São Paulo⁵, com constante desenvolvimento em diversos segmentos econômicos.

Fazem parte do quadro de profissionais nestas unidades, 988 professores, sendo 976 mulheres e 12 homens, isto é, 98,8% do quadro docente é feminino.

⁴Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

⁵Dados extraídos do relatório de cálculo do PIB dos municípios paulistas, produzido pela Fundação Sistema de Análise de Dados - do Governo do Estado de São Paulo 2002 - 2014. Disponível em: http://www.seade.gov.br/produtos/midia/2017/07/PIB_2002_2014_FINAL_reduzido.pdf.

Gráfico 1- Distribuição de professores da Educação Infantil, na prefeitura municipal de Campinas – SP, de 2007 a 2018 (n°abs).



Fonte. Dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos. .Elaboração própria

Para efeito de esclarecimento, há também o cargo de Agente de Educação Infantil, nome atribuído ao extinto cargo de Monitor Infante Juvenil I⁶. Trata-se de cargo de nível médio, para o qual são contratadas funcionárias e funcionários para trabalharem junto aos docentes, durante as atividades pedagógicas, ou mesmo sozinhos, conduzindo a rotina das crianças quando estas permanecem no contraturno escolar. De acordo com informações concedidas pelo portal de transparência do município, há, atualmente, 1.755 agentes, dos quais, 1665 são mulheres, e 90 são homens, isto é, aproximadamente 95% de força de trabalho é feminina⁷, confirmando a extensa literatura que aponta a feminização deste segmento⁸.

Embora o foco principal não seja analisar a categoria de agentes, julga-se oportuno, para esta pesquisa, apresentar alguns dados sobre o cargo. Ao analisarmos o ingresso da força de trabalho masculina e feminina, na função de Agente de Educação Infantil, verificou-se um aumento no quadro total de trabalhadores nos últimos dez anos. Em 2008, o quadro era de 1.120 auxiliares e, em 2018, este

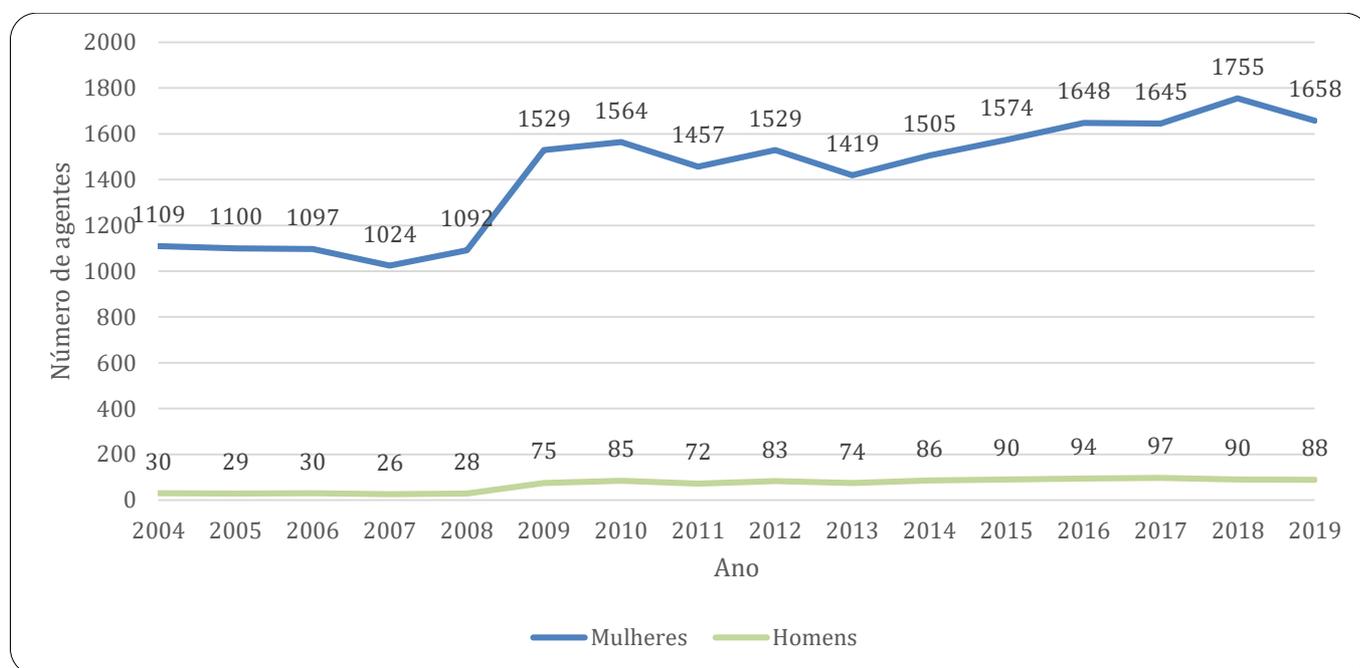
⁶O cargo de Monitor Infante Juvenil I, de nível fundamental, a partir da implementação da lei nº 12.985 de 28 de junho de 2007, (de plano de cargos, carreira e vencimentos) passou a ser denominado como Agente de Educação Infantil, para o qual, passou-se a ser exigida a formação mínima em nível médio. Porém, ambos desempenham as mesmas funções.

⁷Dados disponibilizados pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão, do município de Campinas. Disponível em: <https://esic.campinas.sp.gov.br/index/>.

⁸Ver: Moura (2016), Sayão (2005), Vianna (2013), Carvalho (1999), Caetano; Neves (2009), Oliveira (2015).

número cresceu para 1.755 (um aumento de 63,8% no quadro total). Como é possível verificar no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Distribuição de Agentes de Educação Infantil, na prefeitura municipal de Campinas – SP, de 2004 a 2019 (nº ABS).



Fonte: Prefeitura municipal de Campinas. Elaboração própria.

Entre 2004 e 2019, 637 novos postos de agentes de educação infantil foram criados. Quando avaliados por sexo, verifica-se que o aumento do quadro masculino, neste mesmo período, passou de 30, em 2004, para 88 auxiliares homens, em 2019, e representa um crescimento de 340% do quadro total masculino. Já, no quadro de mulheres, 1.109, em 2004, e 1658, em 2019, apresenta um aumento de 67%, quando comparado ao quadro total feminino. Isto é, em 2004, havia, para cada 1 monitor homem em atuação, 37 monitoras; e, em 2019, aproximadamente 1 monitor homem para cada 19 monitoras mulheres.

Notou-se que até 2017 o número de homens e mulheres permanecia em constante crescimento. Porém, quando comparados os anos de 2014 e o ano atual, de 2019, o quadro masculino de agentes pouco se alterou e o feminino permaneceu crescente. Entre contratações e reposições, o contingente feminino de 1505 agentes passou para 1658; já o contingente masculino, de 86, passou para 88. Este desenho pode ser explicado, eventualmente, pelos critérios estabelecidos quando das exigências apresentadas para novas contratações, via edital de concurso público do município. Em junho de 2014⁹, passou-se a acrescentar maior pontuação aos candidatos e candidatas que apresentassem certificados

⁹Edital de concurso municipal para o cargo de agente de Educação Infantil. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/governo/recursos-humanos/e006-2014/concurso_educacao_infantil_06_2014.pdf. Acesso em: 31 de maio de 2018.

nas áreas voltadas às funções de cuidadores e áreas afins, promovendo, desta maneira, o ingresso menos heterogêneo no perfil de trabalhadores. De acordo com o referido edital:

3. Os títulos referentes a CURSOS somente serão pontuados se atenderem, simultaneamente, aos seguintes critérios:
 - 3.1. Curso totalmente presencial;
 - 3.2. Cursos com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
 - 3.3. Cursos com certificados de conclusão emitidos com as seguintes nomenclaturas:
 - a) Auxiliar de Creche
 - b) Berçarista
 - c) Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
 - d) Cuidador de Criança
 - e) Cuidador Infantil
 - f) Educador Assistente
 - g) Educador Infantil
 - h) Pajem
 - 3.4. Os cursos que não atenderem simultaneamente aos três critérios descritos neste item e no item 2 deste Capítulo serão desconsiderados. 3.4.1. Não serão avaliados cursos de Magistério e/ou de Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado, em qualquer área (Trecho extraído do edital 06.2014, de agentes de Educação Infantil, item IX - Da prova de títulos, p. 12).

Para além disso, este mesmo concurso também conferia maior pontuação aos classificados que comprovassem experiência profissional relacionada ao cuidado, desde que não tivesse titulação relativa à docência, como apresentado no mesmo documento: 4.2.3. Não serão considerados cargos de Professores ou outros cargos da carreira do Magistério como títulos relacionados à experiência profissional, conforme (edital nº 06.2014, data de agentes de Educação Infantil, item IX - Da prova de títulos, p. 12).

Dispor de formação e experiência relacionadas aos cuidados com crianças, como cuidador infantil e auxiliar infantil, entre outros, garantiria, aos candidatos e candidatas, o acréscimo de até 40 pontos sobre os 60 máximos conferidos à prova objetiva, primeira etapa seleção; isto é, estes critérios parecem favorecer aqueles que, anteriormente, tivessem mais familiaridade com áreas voltadas ao próprio cuidado. Mais recentemente, no ano de 2019, o município iniciou processo seletivo temporário, para o cargo de agente de educação infantil¹⁰. Duzentas e cinquenta vagas são oferecidas, para preenchimento imediato. Porém, faz-se necessário mencionar que os critérios de seleção obedecem aos propostos no último edital de concurso, em que os inscritos foram classificados de acordo com títulos apresentados que certificassem sua experiência com cuidados de crianças, não sendo considerado como formação para este cargo o diploma de Ensino Superior em Pedagogia.

Optou-se por registrar aqui as diferenciações entre os cargos entre Agentes de Educação Infantil e Professor de Educação Infantil, com o objetivo de realizar um delineamento provisório deste

¹⁰Edital de processo seletivo municipal para o cargo de agente de Educação Infantil, de 2019. Edital nº 10/2019. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/520810247.pdf>. Acesso em 22 de dez de 2019.

segmento, no cenário municipal. Compreende-se que estes critérios de seleção estabelecidos para o cargo de agente de educação, nos diferentes momentos de contratação, preservariam a naturalização da força de trabalho feminina como adequada aos cuidados, conservando mecanismos sexistas de reprodução da própria divisão sexual do trabalho, afinal, quais são os sujeitos que dispõe de experiências e cursos correlatos aos exigidos pelos processos aqui em discussão?

A realização da pesquisa empírica

Realizou-se, inicialmente, um estudo exploratório que, segundo Minayo (1993), permite-nos dedicar tempo necessário à compreensão das questões preliminares sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes e metodologia apropriada. Assim sendo, foi feito levantamento sobre produções acadêmicas, nacionais e estrangeiras, que buscaram explorar este universo, priorizando trabalhos que realizassem a articulação entre as categorias *gênero e trabalho*. Assim, dois professores homens foram entrevistados, aspecto que possibilitou a construção de um roteiro mais organizado encampando questões apontadas nessa fase da pesquisa.

Os critérios de seleção dos depoentes basearam-se naqueles profissionais vinculados à Prefeitura e atuantes em uma das 35 unidades municipais públicas¹¹, divididas entre Escola de Educação Infantil - EMEI - que atende crianças de 0 a 3 anos de idade (unidades de atendimento voltado aos cuidados) e Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI – voltada às crianças de 0 a 6 anos de idade (unidades de cuidado e atendimento pedagógico, a partir dos 3 anos de idade).

Privilegiou-se o contato direto com escolas de Educação Infantil, com vistas a convidar professores e professoras a participarem do estudo. Além disso, acionou-se uma rede de indicações realizadas por outros professores apresentados à pesquisa e trabalhadores na mesma rede. Essa opção é metodologicamente nomeada de *bola de neve* (VINUTO, 2014), em que uma série de indivíduos pode ser alcançada, via indicações entre os próprios entrevistados.

Para esta pesquisa, as indicações foram de extrema importância, tanto pela própria dificuldade em contatar os poucos professores homens, que atuam na rede do município, quanto para acessá-los em seu ambiente de trabalho, o que permitiu maior receptividade por parte dos próprios entrevistados. O contato referenciado com estes profissionais pôde confirmar as ponderações de Becker (1993), sobre a credibilidade conferida ao entrevistador quando do contato em rede.

¹¹Para fins de pesquisa, foram contabilizadas apenas as unidades públicas municipais de Educação Infantil. Exceto as privadas ou conveniadas com o poder público, tais como as naves-mãe (unidades públicas administradas por organizações privadas).

As entrevistas permitiram compreender as trajetórias profissionais e de escolarização até a chegada na Educação Infantil, assim como, a partir da óptica dos diferentes sujeitos, avaliar a inserção masculina na Educação Infantil, buscando apreender a existência, ou não, de desafios enfrentados por eles e elas, e os efeitos da presença do homem pedagogo no trabalho.

Ao todo, foram entrevistados oito docentes, conforme Quadro 2, distribuídos equitativamente entre os sexos, os quais atuam em escolas localizadas em diferentes regiões da cidade, sendo duas unidades nas Zonas Leste, Norte e Sul e outra no distrito de Barão Geraldo.

Quadro 2: Caracterização dos/as entrevistados/as

Nome*	Idade	Sexo	Formação	Universidade	Tempo na profissão
Rita	30	F	Licenciada em Pedagogia	Pública	3 anos
Ana	35	F	Licenciada em Pedagogia	Pública	9 anos
Marta	57	F	Psicologia e Magistério	Privada	11 anos
Letícia	33	F	Licenciada em Pedagogia	Pública	11 anos
Renato	36	M	Licenciado em Química Bacharelado / Mestrado em Química / Licenciado em Pedagogia	Pública	3 anos
David	40	M	Licenciado em Pedagogia e Música	Pública	9 anos
Pedro	54	M	Licenciado em Ciências Contábeis e Pedagogia	Privada	4 anos
Alberto	34	M	Licenciado em Pedagogia	Privada	9 anos

*Em acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (protocolo no anexo II), previamente apresentado e assinado pelos entrevistados, os nomes aqui utilizados são fictícios como forma de preservar suas identidades.

As entrevistas foram realizadas no local de preferência dos entrevistados/as, em sua maioria, na própria escola onde atuam os professores e professoras, após expediente de trabalho. Devido ao tempo mais escasso e rotinas alternadas de alguns profissionais, duas entrevistas foram realizadas no domicílio dos próprios professores, e uma em local público, próximo à escola de um professor.

O texto organiza-se em quatro capítulos: o capítulo I apresenta a trajetória de formação dos professores e professoras de Educação Infantil entrevistados, atuantes na rede municipal da cidade de Campinas – SP, buscando compreender os elementos norteadores das escolhas profissionais.

No capítulo II, são debatidas as diferentes dimensões que atravessam a distribuição do tempo de homens e mulheres, a maneira como as assimetrias de gênero se materializa nas organização e uso do próprio tempo por um e outro indivíduo. Em seguida, no capítulo III analisa-se a existência de especificidades que marcam as diferenciações entre os sexos, neste segmento de trabalho, com destaque à figura masculina, as formas como é requisitada neste ambiente.

Por fim, no capítulo IV debate-se como os espaços de exercício profissionais são desenhados a partir da presença da figura masculina numa profissão histórica e socialmente projetada para a força de trabalho feminina. Busca-se compreender de que maneira esses espaços estão sendo (re) organizados a partir do ingresso de professores homens no campo de educação infantil, visando compreender se a figura masculina, por si só, garantiria, ou não, mudanças relevantes na divisão binária do próprio trabalho, que ora designa atividades adequadas aos diferentes sexos no mundo do trabalho.

Capítulo I – A divisão sexual do trabalho e os “nós” do tempo

Este capítulo busca analisar a divisão sexual do trabalho e a gestão individual do tempo entre os sexos, nas esferas profissional e privada e como incidiriam sobre a dedicação dos sujeitos ao trabalho e as atividades pessoais. A noção de *trabalho* é aqui tomada, no seu sentido ontológico, como relação social reservada ao exercício de produção do ser (LUKÁCS, 1979), como parte do seu cotidiano e componente modelador de sua subjetividade. Parte-se do pressuposto de que as análises sobre o trabalho não podem prescindir de debate do uso do tempo, e os diferentes elementos que o atravessam, especialmente as que abordam a divisão sexual do trabalho.

Ao aprofundar sobre os processos históricos de opressão vivenciados pelas mulheres, e a busca de estratégias de conversão da subalternidade à qual estariam sujeitas, Souza-Lobo (2011) evidencia como o processo de feminilização é submetido ao esvaziamento da complexidade das próprias tarefas por elas exercidas, ou seja, trata-se da simplificação forjada dos saberes envolvidos no exercício de determinadas atividades, quando do ingresso de mulheres em determinados segmentos profissionais. Para a mesma autora, esse fenômeno faria parte de um movimento geral de desqualificação da própria classe trabalhadora e dos sentidos atribuídos ao trabalho, posto que às mulheres os direitos políticos e sociais eram assegurados tardiamente em relação aos homens e estariam, desse modo, em condições de maior vulnerabilidade social. Essas disparidades, produzidas pelas assimetrias presentes nas relações sociais de sexo, ora ou outra, seriam trazidas à tona, produzindo certa instabilidade em momentos políticos diversos. Nas palavras da autora:

[...] o tema da hierarquia entre os gêneros emerge cada vez que as sociedades se colocam em questão e discutem democracia e direitos. Os principais movimentos de participação feminina no bojo das lutas sociais estiveram condicionados a novas formas de relações sociais, novas formas de pensar a política e de definir espaços de participação. (SOUZA-LOBO, 2011, p. 181)

Compreende-se, assim, que, para a referida autora, o tema sobre a diferenciação produzida pelas relações sociais de sexo pode ser tomado como consequência de momentos específicos de maior tensionamento no bojo de uma sociedade e, ao mesmo tempo, como suscitante de reflexões e questionamentos sobre as bases e os princípios de representatividade de um sistema político.

Paradoxalmente, no que se refere às distinções entre homens e mulheres no mercado de trabalho, Phillips e Taylor (1980) afirmam se tratar de um quadro útil para garantir a produção e manutenção de todo um “exército industrial de reserva”, uma vez que as responsabilidades familiares, atribuídas às mulheres, e (normalmente) a dependência parcial do salário do homem, asseguram que elas sejam vistas, e vejam a si mesmas, como secundárias na sociedade e, por conseguinte, impelidas a retomar funções já acumuladas na esfera privada, quando não mais necessárias ao mercado de trabalho

formal. Ponderações análogas foram sinalizadas por pensadoras como Saffioti (1979), ao afirmar que, em momentos de crise econômica, o contingente da força de trabalho feminina é o primeiro a ser atingido e, como forma de garantir a atividade mínima aos homens, regressam aos lugares sociais previstos a elas, ao mesmo tempo que esse contingente feminino é o último a ser beneficiado em momentos econômicos de maior expansão; reafirmando, desta maneira, a construção social do homem provedor e mulher cuidadora, um apêndice do marido no sustento da família.

Ao discutir as divisões sexual, social e internacional do trabalho, Souza-Lobo (2011) afirma serem múltiplas as modalidades de subordinação feminina. Mesmo que persista a sujeição das mulheres às práticas sociais, familiares, culturais e de trabalho, capitalistas ou não, formais ou informais, elas são passíveis de serem reformadas pelas próprias mulheres que, muitas vezes, as tomam como estratégias de sobrevivência e resistência à dominação e sua dependência. Porém, para ela, os processos de flexibilização e precariedade nas relações de trabalho, somados à conciliação com o trabalho doméstico, aprofundariam ainda mais as desigualdades entre os sexos (ibidem).

No que se refere aos valores desiguais conferidos à força de trabalho de homens e mulheres, e sua correspondência com atributos ditos masculinos e femininos, nas esferas públicas e privadas, Hirata e Kergoat (2003) afirmam se tratar de uma estrutura hierarquizante perdurável, que calibra o valor do trabalho segundo o sexo, alinhado à dinâmica do próprio capital. Nas palavras das autoras:

(...) a produção “vale” mais que reprodução, produção masculina “vale” mais que produção feminina (mesmo quando uma e outra são idênticas). Esse problema do “valor” do trabalho – termo empregado aqui no sentido antropológico e ético, não no sentido econômico – atravessa toda a nossa reflexão: ele induz a uma hierarquia social. Valor e princípio de hierarquia, sob aparências múltiplas, permanecem imutáveis: o trabalho de um homem pesa mais do que o trabalho de uma mulher. E quem diz hierarquia, diz relação social (HIRATA e KERGOAT, 2003, p. 113).

Phillips e Taylor (1980) afirmam que a sociedade replica a compreensão dos atributos femininos para o trabalho e reafirma um *status* de subordinação em relação ao homem. As definições de habilidades para determinados segmentos de trabalho estariam saturadas de preconceito sexual e, em suas palavras: “Longe de ser um fato econômico objetivo, a habilidade é frequentemente uma categoria ideológica imposta a certos tipos de trabalho em virtude do sexo e poder dos trabalhadores que a executam¹²(ibidem, 1980, p. 79)”.

Estas análises convergem com as ponderações de Hirata e Kergoat (2007) e Hartmann (1979), ao discutir a falta de respostas de determinadas frentes materialistas às questões de gênero. Contudo, para estas autoras, a feminização de certas atividades apresentaria alguma correspondência com

¹²Tradução livre do texto original: “Far from being an objective economic fact, skill is often an ideological category imposed on certain types of work by virtue of the sex and power of the workers who perform it” (PHILLIPS and TAYLOR, 1980, p. 79).

relações de trabalho mais precárias e a degradação de suas condições às quais todos os sujeitos, homens e mulheres, estão submetidos, no mundo do trabalho.

Diante disso, para Hartmann (1979), os movimentos sociais e as próprias correntes feministas teriam duas tarefas, à época: a primeira, repensar as categorias econômicas à luz do feminismo (as relações de produção se desenvolvem a partir dos confrontos entre capital e trabalhadores, frequentemente ditado pelas divisões internas na classe trabalhadora, sendo o sexo um destes marcadores), a segunda, seria organizar as próprias lutas econômicas, com vistas a garantir uma política feminista, que se coloque contra a manutenção das hierarquias institucionalizadas (Ibidem).

Ao discutir sobre as concepções metodológicas, ao longo da trajetória dos estudos de gênero, no contexto anglo-saxônico, Machado (1998) afirma que um dos importantes passos, nas diferentes correntes dedicadas ao tema, fora, justamente, tornar contestável qualquer noção de feminino e masculino. Para a autora, as mulheres deixaram de ser pensadas como parte complementar da existência masculina, em várias dimensões, assim como, a arbitrariedade da relação de diferenciação entre os sexos. Homens e mulheres deixam de ser tomados como categorias universais, e os estudos de gênero passam, assim, a traduzir um conjunto de fenômenos que trazem para o mesmo plano de discussão as assimetrias das relações sociais de sexo, conferindo, a partir dos anos de 1980, maior amplitude às epistemologias dos estudos feministas.

Essa pluralidade de demandas sedimentaria um campo múltiplo dentro dos próprios movimentos feministas que, nas palavras de Harding (1993), desempenha papel importante na demonstração da inexistência de “homens” genéricos, mas homens e mulheres classificados em gênero. De acordo com a autora:

Uma vez que se tenha dissolvido a ideia de um homem essencial e universal, também desaparece a ideia de sua companheira oculta, a mulher. Ao invés disso, temos uma infinidade de mulheres que vivem intrincados complexos históricos de classe, raça e cultura (HARDING, 1993, p. 9).

Caminhando neste sentido, Scott (1995) assegura não ser possível explicar a persistência de determinados arranjos sociais, baseados em modelos binários, sem conceder atenção aos sistemas de significados, aos modos pelos quais as sociedades representam o gênero e servem-se dele para articular as regras das relações sociais ou para construir o significado da experiência. Para a autora, sem significado, não há experiência, e sem processo de significação, não há significado (ibidem).

É com base em diversos estudos como de Scott (1988; 1990; 1995), Haraway (2004), Lobo (2011), Louro (1994), Nicholson (2000), Harding (1993), Saffioti (1979,1987) entre outras pesquisadoras dedicadas ao tema, que tomamos a categoria gênero como ponto central para compreender algumas das indagações sobre os papéis atribuídos às mulheres e aos homens na dinâmica

da prática docente, considerando a transversalidade do próprio conceito, como construção social que perpassa as mais diferentes áreas do social (MACHADO, 1998). A categoria gênero, então, passa a expressar uma forma primária de dar significado às relações de poder, previamente estabelecidas entre homens e mulheres, revelando, em si, um histórico de lutas e confrontos (SCOTT, 1990;1995).

Para autoras como Haraway (2004, p. 211), gênero pode ser concebido como chave de identificação e resistência à naturalização da diferença sexual, nas múltiplas arenas de luta. Desta maneira, para a pesquisa em tela, trabalho é aqui tomado como uma das arenas em que se expressariam as contradições e tensões resultantes das próprias relações sociais de sexo. Neste sentido, busca-se distinguir as possíveis dimensões de produção e reprodução desta dinâmica, ampliando a forma binária entre gênero e poder nas relações sociais de sexo no contexto analisado.

Toma-se como ponto de partida as referências que dialogam e contribuem para a expansão do debate sobre os princípios de separação e hierarquização das atividades entre os sexos, assim como, da própria plasticidade da divisão sexual do trabalho (HIRATA e KEGOAT, 2007), visando, sobretudo reconhecer as maneiras possíveis de reposição das assimetrias de gênero, ao longo do tempo e espaço.

Souza - Lobo (2011) sobre o modo de organização fabril e suas instituições representativas, observa que mais importante do que constatar a transferência que envolve a dimensão do trabalho nas esferas privada e pública, é discernir as regras de dominação de gênero que se produzem e reproduzem nas dimensões da vida social. Para a autora, o aporte mais importante conferido pelas pesquisas que a divisão sexual do trabalho trouxera às ciências sociais, fora justamente o de assinalar para a necessidade de uma metodologia que articule relações de trabalho e relações sociais, práticas de trabalho e práticas sociais. Compreende-se, a partir destes apontamentos realizados pela referida autora, que a detecção dos espaços de soberania masculina torna-se tão necessária para a compreensão sobre as próprias regras de dominação. Louro (1994, p. 43) aponta que sabemos “ler”, nos rituais de sociedades antigas, os processos de masculinização ou feminização dos sujeitos, mas somos incapazes de perceber nos nossos costumes, nos meios de comunicação, nas “orientações vocacionais”, nos atuais guetos profissionais ou escolares esses mesmos processos.

A divisão sexual do trabalho é considerada, assim, como tradução das representações e códigos que homens e mulheres introjetam em suas vidas cotidianas; o trabalho é senão um meio possível de assimilação de símbolos binários, criados para e pelos diferentes sujeitos, as quais se caracterizam como imagens de poder nos vários registros e discursos das sociedades, que não só consolidam diferenças, mas trazem marca de força ou debilidade (SOUZA-LOBO, 2011, p. 182; 183). Para Hirata e Kergoat, as relações de classe e de sexo organizam a totalidade das práticas sociais em qualquer lugar que se exerçam, e a divisão sexual do trabalho é tomado como suporte empírico que permite a mediação entre as relações sociais (abstratas) e práticas sociais (concretas) e a elaboração de hipóteses de médio alcance, estando no âmago do poder que os homens exercem sobre as mulheres (Ibidem, 2003, p.115).

Para teóricos e teóricas que se debruçam sobre aspectos práticos do cotidiano docente, como Assunção (1996), é justamente na escola que a relação entre docência e feminilidade encontra espaço propício de reprodução, tanto dos atributos ditos femininos, quanto das desigualdades provenientes das relações sociais de sexo e da correspondência entre afeto e maternidade, como tendência feminina inata que, cultura e socialmente, produzem as ambições e frustrações das mulheres (BADINTER, 1985). Isto é, a escola, como ambiente formal de produção e reprodução da cultura e educação, institucionalizaria a segmentação dos espaços sociais, a partir do próprio gênero. Não se trata apenas da reprodução da divisão sexual do trabalho, dentro do espaço privado ou doméstico, mas, sobretudo da acomodação de uma esfera sobre a outra, por meio da qual são repostas, conjuntamente, padrões de dominação que passam a regular as relações sociais de trabalho, tais quais as relações sociais que perseguem o mesmo modo de funcionamento familiar (SOUZA-LOBO, 2011, p. 157).

De acordo com Kergoat (2003), as relações sociais de sexo teriam no trabalho sua principal base material, produzindo mecanismos de distinção sexistas das atividades exercidas por homens e mulheres. O trabalho, então, é tomado como substrato, a partir do qual as relações sociais de sexo se concretizam, figurando, assim, a própria divisão sexual do trabalho. Nas palavras de Hirata e Kergoat:

Enfim, se nós definimos a relação social como uma tensão que atravessa o campo social, tensão que erige certos fenômenos sociais em jogo em torno dos quais se constituem grupos com interesses antagônicos, chegar-se à proposição seguinte: a divisão sexual do trabalho tem o status d' enjeu (jogo) das relações sociais de sexo. Nós temos desde então um paradigma sólido para incluir a diferença dos sexos na sociologia do trabalho (HIRATA e KERGOAT, 2009, p. 44).

Ainda, para as autoras, o conceito é heurístico para analisar os mecanismos de poder político e produção dos discursos de legitimação; isto é, trata-se de uma categoria chave para compreender as tensões e os interesses projetados a homens e mulheres, no mundo do trabalho. Sua discussão ultrapassaria a constatação de desigualdades e, no que se refere ao tratamento dado ao tema, por muitas análises já produzidas, elas deveriam buscar articular a descrição do real com uma reflexão sobre os processos pelos quais a sociedade utiliza essa diferenciação para valorizar, reconhecer e hierarquizar as atividades (HIRATA; KERGOAT, 2003, 2013).

Trata-se de um campo que, historicamente, vem conquistando maior espaço, à medida que as demandas de diferentes grupos de mulheres foram se somando aos debates políticos e de conquista de direitos, inclusive sobre assimetrias para além do gênero, como identidade de gênero, sexualidade, classe, raça, geração, entre outros.

Considera-se, aqui, a maneira como se articulam estas dimensões, classe, raça e gênero, como marcadores fundamentais na produção das vivências do tempo, e que necessitam ser entendidas nos diferentes contextos destes sujeitos. As perspectivas de discussão à luz da *interseccionalidade* (CRENSHAW, 1991), da *consustancialidade* (KERGOAT, 1978) ou a partir da ideia de *nó*

(SAFFIOTI, 2013), são de extrema importância para compreender a maneira como cada uma das dimensões podem atravessar o cotidiano dos sujeitos.

Reconhece-se que a limiaridade destas diferentes vertentes analíticas que, ora se aproximam, ora se distanciam, são primordiais para o ajustamento adequado das lentes de observação sobre os fenômenos aqui analisados. Collins (2015), aponta os elementos raça, classe e gênero não apenas como categorias de análise, mas como dimensões com grande poder de transformação social; ou seja, é justamente a compreensão sobre associação destas três dimensões, integradas de forma não hierarquizada, que possibilita qualquer mudança social necessária. Para a autora, cada um de nós vive em um sistema que nos concede graus de poder e privilégios distintos, apartando-nos da habilidade de conectar uns com os outros, mesmo quando pensamos que estamos envolvidos em um diálogo por meio das diferenças (COLLINS, 2015, p. 30).

Para autores como Dedecca (2004), a distribuição sexista das atividades laborais e domésticas é também uma questão de política pública. Segundo o autor, o avanço da regulação pública sobre a jornada no mercado de trabalho, em países desenvolvidos, foi acompanhado da ampliação de políticas sociais, que permitiram certa contenção da reprodução sexista das famílias e domicílios, levando-as a uma distribuição menos desigual das responsabilidades domésticas entre os membros das famílias. Contudo, este movimento não teria ocorrido em países em desenvolvimento e a deterioração da regulação pública do mercado de trabalho, aliada ao enfraquecimento das políticas sociais, reorganizariam a própria intensificação da jornada e de reprodução social, reafirmando a desigualdade estrutural entre os sexos (Ibidem).

Lombardi (2006) ao buscar compreender a trajetória de mulheres engenheiras, de diferentes segmentos, discute como estes papéis de gênero recaem sobre a projeção profissional e afetiva das delas, inclusive, como os atributos sociais femininos, dentre eles a própria maternidade, conformam subjetivamente seus anseios, produzindo certo conformismo acerca da ascensão profissional mais lenta que possam ter, ao optarem pela conciliação entre vida profissional e maternidade. Castro (2016) ao buscar compreender como os elementos de flexibilização das relações de trabalho organizam o ramo da Tecnologia da Informação, e como as relações sociais de sexo operam na seleção do trabalhador ideal para esta atividade, destaca como a organização assimétrica do próprio campo, forjada pela reprodução de papéis sociais, pode produzir tempos desiguais dedicado por homens e mulheres à esta profissão. De acordo com a autora:

Quando pensamos em papéis tradicionais de gênero, com as mulheres responsáveis pelas tarefas ligadas à reprodução da vida, tais quais os cuidados da vida dos filhos e da família, notamos que essa ideia de disponibilidade total não pode ser performada por todos os trabalhadores (CASTRO, 1996, p. 187).

Em pesquisa sobre os diferentes tempos que perpassam a vida individual e familiar, e suas implicações na dedicação desigual ao trabalho, a partir da distinção de papéis de gênero, na França, Mari (2006) também evidencia o quanto as mulheres ainda são as que mais sacrificam seu próprio tempo profissional, pessoal, fisiológico e doméstico em função da criação dos filhos, responsabilidade definida como tempo parental¹³. As mulheres que se dedicam às suas profissões, em tempo parcial ou integral, têm seu tempo ainda mais comprometido quando comparadas aos homens nas mesmas posições. Neste mesmo sentido, caminha Hirata (2007, p. 104), ao discutir sobre as implicações da flexibilização do trabalho sobre as desigualdades entre homens e mulheres, afirma que o *tempo* de trabalho feminino seria tributário de certa legitimação social, em nome da conciliação entre vida familiar e a vida profissional, conferida exclusivamente às mulheres; reservando-lhes empregos com duração de jornadas mais curtas, porém, intensas, e, por consequência, com remunerações também reduzidas, por serem consideradas como complementares.

O tempo nodal, ao qual nos referimos, faz menção ao entrelaçamento relativamente “frouxo” (SAFFIOTI, 2013), das dimensões de raça, classe e gênero que orbitam as relações sociais, e a divisão do próprio tempo estaria balizada por estes marcadores sociais. Gênero é tomado como dimensão imprescindível para se compreender os diferentes tempos econômico, social e parental aos quais estão sujeitos homens e mulheres e, portanto, não devem ser tratados de forma monolítica. Não é o objetivo desta pesquisa avançar sobre este debate, tampouco isentar-se de alguns apontamentos que, em alguma medida, explicam as diferentes nuances existentes. Assim, é possível inferir sobre a existência da divisão sexual não somente do trabalho, mas também do tempo, um dos principais elementos de viabilização da produção e reprodução da vida, que se materializaria a partir de sua própria distribuição desigual; isto é, as condições de gênero, classe e raça, ao demarcarem os lugares imagináveis a cada um dos sujeitos, imprimiria um tempo específico, que seria calibrado por estes mesmos marcadores. Uma espécie de ajustamento do tempo materializado no cotidiano dos indivíduos.

Concorda-se aqui com as ponderações de Scott (1988), ao discorrer sobre a história de formação do campo de estudos de gênero, em que afirma ser imprescindível para compreender a experiência das mulheres considerar o mundo dos homens, isto é, o próprio conceito de gênero deve evocar polos complementares das dimensões que cingem esta chave de análise; ou, como também já dito por Saffioti, sendo homens e mulheres seres complementares na produção e na reprodução da vida, fatos básicos da convivência social, nenhum fenômeno há que afete a um deixando de atingir o outro sexo (SAFFIOTI, 2013, p. 34).

¹³De acordo com o estudo, o tempo parental está dividido pelas seguintes responsabilidades cotidianas demandadas na criação de filhos: (i) tempo de parentesco doméstico: inclui todas as atividades de cuidar de crianças, como vestir-se, tomar banho e alimentar-se; (ii) o tempo parental "táxi": levá-los à escola ou acompanhá-los a atividades extracurriculares; (iii) tempo parental: ajuda nos trabalhos de casa; (iv) tempo dos pais: brinque com eles em casa ou fora, passe tempo com os adolescentes (conversando, assistindo um programa de TV juntos, etc.).

Obedecendo às fronteiras epistemológicas que unem ou mesmo distanciam as diferentes vertentes sociológicas, busca-se, assim, fomentar um diálogo possível entre autoras e autores que, em momentos e contextos particulares, articulam as categorias *trabalho* e *gênero* em suas produções, na literatura nacional e internacional. Desta forma, compreende-se tratar de uma arena em que se expressariam dinâmicas próprias de dominação, num tempo e espaço específicos, que produziriam e qualificariam, não de modo arbitrário, experiências e vivências, individuais e coletivas, atravessadas por marcadores que revelariam os sentidos do que possa significar ser homem ou mulher, aqui e agora.

Vinculações entre a divisão sexual do trabalho e os nós dos tempos

Parte-se do pressuposto que a divisão sexual do trabalho estabelece estreito vínculo com o tempo nas esferas produtivas e reprodutivas, e que a categoria gênero pode ser compreendida como principal mediadora destas duas esferas. Estudos voltados a esta temática, como de Viudes (2016), ao analisar como o modo de flexibilização do trabalho afeta a experiência de trabalhadoras e trabalhadores de teleatendimento e caixas de hipermercado, na esfera produtiva, na vida cotidiana e familiar; assim como de Venco (2006), ao analisar a dimensão social do controle do tempo, à luz do movimento de racionalização dos processos produtivos capitalistas e sua repercussão nas relações sociais e vida privada de trabalhadores e trabalhadoras de *telemarketing*, apontam como o próprio descompasso entre os tempos pessoal e profissional é preponderante para o disciplinamento de trabalhadores, produzindo desestabilização e sofrimento no cotidiano dos sujeitos. Os referidos estudos evidenciam como determinadas tecnologias, com vistas a otimizar os processos de produção, mais propriamente os sistemas informatizados de atendimento, estão sincronizados com o tempo produtivo e reprodutivo que retroalimentam a própria divisão sexual do trabalho, a partir da diferenciação e hierarquização do tempo de trabalho masculino e feminino.

Para autores como Thompson (1998), o cálculo sobre este tempo de trabalho envolve uma relação entre quem o vende e quem compra, estando este sob constante cuidado para nada desperdiçar deste tempo ora apropriado. A tarefa a ser realizada, em si, vai sendo substituída pelo valor atribuído ao tempo necessário de produção que, por sua vez, é reduzido a dinheiro; isto é, o tempo, transformado em moeda, não se passa, mas se gasta. Para Harvey (2005), ainda que o capital exerça qualquer função mensuradora sobre o valor da força de trabalho, quando se busca compreender sua constituição, seria indevido buscar defini-lo sem explorar a forma como é alocado o tempo do trabalho social.

O tempo social, dedicado à reprodução do indivíduo, estaria subordinado ao tempo econômico, a todo circuito de acumulação própria do tempo econômico. De acordo com Dedecca (2004), as instituições políticas e culturais, nas sociedades modernas, desempenham função primordial ao regular a duração e articulação entre os diferentes tempos das esferas produtiva e reprodutiva. O capitalismo

está frontalmente comprometido com o planejamento e a organização do trabalho que, desde o século XIX, destitui o trabalhador do direito de controle sobre o seu próprio tempo, então transferido para a nova classe de homens responsáveis pela gerência e administração do processo produtivo. Para o referido autor, os indivíduos realizam a acomodação de seu tempo a partir de interesses sociais e econômicos do mundo do trabalho, sendo constrangidos por estas demandas e dispendo de pouca ou relativa autonomia de decisão sobre o seu uso (ibidem).

No Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD-C, a partir de dados divulgados pelo próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2018, o tempo dedicado aos afazeres domésticos e aos cuidados de pessoas, despendido pelas mulheres, é duplamente maior que o gasto pelos homens, nas mesmas atividades: 21,3 horas para mulheres, 10,9 para homens. Ainda, de acordo com a pesquisa, entre as mulheres que vivem com os respectivos companheiros, 92,2% delas realizam atividades domésticas para 78,2% dos homens que declaram também realizá-las. A forma desproporcional como se distribui o tempo entre os sexos poderia, aqui, evidenciar a maior ou menor possibilidade de engajamento, ritmo e disponibilidade empregados por eles e elas nas diferentes esferas de produção e reprodução da vida, dentro e fora dos espaços privados.

É averiguado que as diferentes responsabilidades atribuídas às mulheres, a partir dos desdobramentos que as relações sociais de sexo imprimem sobre os arranjos familiares, reservariam aos anseios femininos tempos e espaços não preenchidos pelos homens. Isto é, as mulheres são impelidas a organizar suas vidas, profissional e pessoal, a partir de espaços supostamente renunciados pelos próprios homens. O papel multitarefa assiduamente exercido por essas mulheres, em alguma medida, estamparia a conciliação entre vida profissional e atributos da maternidade, num caminho cruzado pelos desejos e responsabilidades de ordens diversas. Alguns dos elementos acima nos permitem deduzir sobre a existência de uma espécie de dinâmica *androcentrada*, que ajustaria os desejos e aspirações de algumas mulheres às ambições e pretensões masculinas.

Para autores como Dedecca (2008), a diferenciação entre o tempo dedicado ao trabalho dito feminino e ao trabalho dito masculino, dentro e fora do ambiente doméstico, expressa uma dimensão da própria desigualdade da sociedade brasileira, nos diversos segmentos e espaços e que, nem sempre, aparece de modo explícito ou mesmo reconhecido. Neste sentido, a maneira como está organizado o trabalho docente, como a distribuição de funções e responsabilidades estão arranjadas, especialmente no cenário da Educação Infantil, o tornam um campo possível de análise e reflexão sobre a correspondência entre, de um lado, atributos socialmente designados a homens e mulheres dentro do trabalho e, de outro, as diversas responsabilidades designadas a estes mesmos sujeitos nas dimensões da vida privada. Entende-se, também, que essa mesma distribuição desigual se materializaria como mecanismo fundamental de restrição e condicionamento de desejos e aspirações destes sujeitos, isto é,

haveria certa sincronização entre a distribuição deste tempo e a configuração de espaços previstos a homens e mulheres, nas esferas pública e privada.

Entende-se, aqui, que esse mesmo tempo se dilui de maneira mais assimétrica ainda, quando são consideradas outras nuances dentro e entre as próprias classes, como raça e gênero. Os tempos designados aos diferentes homens e às diferentes mulheres seriam os mesmos? Reconhece-se, aqui, que sua distinção corresponderia às experiências concretas e subjetivas tecidas de maneira única pelas relações sociais de sexo, raça e classe; sendo assim, qualquer tentativa de evidenciar um em detrimento de outro, é, senão, uma tentativa frágil que conduz ao silenciamento de outras tantas vozes que interseccionam (CRENSHAW, 1991) a materialidade das relações.

Compreende-se, então, que a forma como mulheres e homens são impelidos a gerir as diferentes dimensões da vida, obedecendo ao modelo de conciliação bi-polarizado, vida profissional – vida pessoal (HIRATA, 2010), produziria tempos desiguais, alinhados às prerrogativas socialmente atribuídas aos diferentes sexos, em diferentes contextos. Trata-se de um tempo segmentado, atravessado por elementos norteadores das percepções de si e do outro, que, no limite, estaria submetido às urgências e prioridades das necessidades do homem em detrimento das necessidades impostas às mulheres.

Jessé de Souza (2010), ao discutir sobre as estratégias cotidianas de sobrevivência de parcela precarizada da classe trabalhadora, definida pelo autor como “ralé brasileira”, afirma ser o tempo um dos elementos simbólicos dos quais esses indivíduos são destituídos; isto é, não se trata de um direito universal, mas, sim, uma prerrogativa de classe, e o domínio sobre ele (tempo) seria uma questão de privilégio, uma vez que o acesso a um certo volume de capital econômico e cultural garantiria maior autonomia dos sujeitos sobre seu próprio tempo. Desta maneira, o maior ou menor poder de gestão sobre ele estaria condicionado aos lugares que cada indivíduo ocupa na própria cadeia produtiva, socialmente alinhada às divisões de classe, de gênero e raça, que, também, dão bases à dinâmica de funcionamento do mundo do trabalho, desta maneira, este mesmo tempo pode ser tomado, também, como prerrogativa de gênero e cor.

No que se refere à organização cotidiana e rotina dos entrevistados e entrevistadas, notou-se que os professores homens e as professoras mulheres estão submetidos a uma distribuição rigorosa dos tempos, preenchidas por diversas responsabilidades dentro e fora do trabalho. Porém, nota-se, também, que a distribuição deste tempo obedece a um conjunto de responsabilidades que apartam as prioridades comuns ao cotidiano masculino do cotidiano feminino, tais como as obrigações atribuídas à própria maternidade, e a autonomia sobre este mesmo tempo se configura como um ponto evidente de tensão.

Dentre as entrevistadas, Letícia, casada e com uma filha de três anos, leciona em duas escolas diferentes, uma privada bilíngue, em cidade próxima, e outra pública municipal, em Campinas. Pela manhã, a filha segue com ela para a escola privada, onde está matriculada, na Educação Infantil, e

recebe bolsa. Após finalizar a primeira parte da jornada, entre uma e outra escola (aproximadamente uma hora), a professora almoça e alimenta a filha e segue para Campinas, onde a deixa com a sogra, antes de iniciar na segunda escola. Após finalizar a segunda etapa do dia de trabalho, ela retorna para pegar sua filha e volta para casa. Já em casa, cuida da filha, ao mesmo tempo que busca organizar os afazeres domésticos, no aguardo do retorno do marido.

Outra professora, Rita, reside sozinha com os dois filhos, de 8 e 3 anos de idade. Sua jornada semanal está dividida entre a dedicação ao trabalho e os cuidados com os filhos, que estudam em escolas diferentes. Por dispor de pouco tempo ao longo da semana, a pedido da professora, a entrevista fora realizada em sua casa, enquanto se dedicava aos cuidados dos deles.

Marta, terceira professora, embora os filhos estejam adultos e hoje seja viúva, o adoecimento do marido exigiu que por muitos anos ela dividisse sua rotina entre trabalho, maternidade, e os cuidados do próprio ex-marido, que vivia em condições limitantes devido ao quadro de saúde. Para a professora, conciliar trabalho e maternidade fora um algo que exigiu muita dedicação, sobretudo por conduzir esse período sozinha. Somente após a fase adulta dos filhos, e próximo de se aposentar, foi que iniciou um dos projetos que vislumbrara há anos, o ingresso no mestrado, atualmente em andamento.

A maneira como estão e estiveram desenhados os cotidianos destas mulheres convergem com os dados analisados por Araújo & Scalón (2005), a partir de estudo longitudinal, a respeito da conciliação entre trabalho pago, relações conjugais, arranjos familiares e compartilhamento de tarefas domésticas. Por meio de estudo sobre trajetória de dois mil indivíduos, em amostras agrupadas em domicílios, as autoras evidenciam as percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago, no Brasil. Alguns aspectos são mapeados pela pesquisa, tais como as tensões vivenciadas pelas mulheres na busca pela articulação entre as esferas pessoal e profissional, assim como os efeitos da maternidade, da gestão do tempo, afeto e cuidados sobre as diferentes esferas da vida das mulheres. De acordo com as autoras:

A dimensão do gênero é preponderante, e o sexo determina os limites das práticas. Ou seja, o padrão de divisão sexual do trabalho doméstico e as atribuições de homens e mulheres relacionadas ao trabalho de reprodução cotidiana da vida social, permanecem um dos aspectos menos permeáveis às mudanças que marcam o período contemporâneo (ARAÚJO & SCALÓN, 2005, p. 67).

Ainda, para as referidas autoras, a capacidade de distribuição do tempo entre as diferentes esferas da vida, é um fator importante de análise sobre a conciliação entre trabalho e família, sobretudo para compreender a satisfação individual com as vidas familiar e profissional expressas na própria divisão do tempo (Ibidem, 2005).

No caso em tela, Rita relata que seu tempo é bastante comprometido com as diversas responsabilidades que tem, desde a criação dos filhos, os afazeres domésticos realizados por ela, e, também, a grande demanda de atividades de trabalho da escola, sendo cumprida em casa. Ela afirma não conseguir se dedicar ao trabalho de forma satisfatória, dispondo de pouco tempo, até mesmo, para desenvolver o planejamento das aulas como gostaria. Suas demandas, sejam elas profissionais ou pessoais, só são organizadas mediante o tempo disponibilizado pelo pai das crianças no cuidado dos próprios filhos. O tempo escolhido por ele, de dedicação às crianças, é o mesmo tempo que resta a Rita para se dedicar às demais atividades, as quais, segundo a professora, muda sua própria relação com o trabalho. Em suas palavras:

Se você tem mil outras tarefas pra fazer, sua dedicação vai ser outra. A coisa mesmo de estudar, por exemplo, eu vira e mexe vejo formações. Eu estou tentando fazer a disciplina do (nome do professor), na Unicamp, de sexta-feira de manhã. Eu adoro, está me fazendo bem. Mas, assim, muitas vezes eu deixo de dormir pra ler o que tem que ler. Eu não consigo fazer, eu não consigo ficar as três horas da disciplina, porque não dá. Primeiro, porque eu não consigo chegar, lá, na hora. Tem que deixar eles (os filhos) com o pai, depois eu tenho que levar a Vanessa pra escola (filha menor) [...] a escola dela é um pouco longe, então é aquela história, o pai deles divide? Divide. Mas vivi reclamando que ele estuda lá, sendo que pra mim, primeiro, ia ser um inferno, se ela estudasse em outro lugar, segundo, é melhor pra ela, eu conheço todo mundo lá. Eu sei exatamente com quem ela está. Mas, pra ele, ele como pai, ele quer uma escola perto dele, entendeu? Ou você que se vire pra levar. E aí, o meio termo que eu encontro isso é, segunda e terça que eu não posso levar, porque eu tenho reunião mesmo, eu tenho que estar lá, não tem como, ele leva, reclamando que a culpa é minha que ele tem que levar, sabe? Com todo esse ônus, esse peso (Rita – Campinas, 2018).

A professora afirma que mesmo dividindo algumas responsabilidades com o pai das crianças, em alguns dias da semana, seu tempo permanece atrelado ao dele. Isto é, para além das diversas responsabilidades acima citadas, ela se vê compelida a organizar sua agenda de acordo com o tempo disponibilizado pelo ex-companheiro. De fato, o caso de Rita demonstra como se configura o tempo condicionando ao do *outro*, da casa, dos filhos e do cuidado, o que não ocorre com o homem, que tem seu tempo mais usado em proveito próprio (ARAÚJO & SCALON, 2005, P. 52)

Para além disso, Rita afirma ter projetos em suspenso, como a intenção de ingressar no mestrado, mas ainda não o fez e, tampouco, sabe quando conseguirá, pelo tempo escasso que lhe sobra. Segundo a professora, o mesmo não ocorre com o ex-companheiro, que decidiu iniciar uma segunda graduação, sem a preocupação de como isso reverberaria no cotidiano dos filhos e da própria Rita. Ela apenas fora informada da decisão do ex-companheiro, e que, como afirmado por Rita, diferentemente dela, caso tivesse alguma intenção similar, a decisão só teria sido concretizada após certificar de que o pai das crianças se comprometeria com esse suporte, durante essa fase de maior sacrifício da mãe. Seu caso parece traduzir a maneira como a maternidade condicionaria compulsoriamente a mulher a se adequar constantemente às necessidades do homem, mesmo quando

estes não dividem mais uma vida comum, suas decisões são perpassadas pelas decisões do ex-marido. Em suas palavras:

Por exemplo, ele prestou faculdade. Beleza, eu sabia que ele ia prestar até. Só que é meio estranho, na verdade, né, porque ele não é meu marido. Eu não posso chegar pra ele e falar: ‘Por que você decidiu isso? Por que você decidiu fazer isso agora?’ Me impacta, de uma forma ou de outra. A gente tem esse trabalho pra dividir (se referindo à criação dos filhos), e a gente consegue conversar, minimamente, a maioria dos homens, nem isso, né? Segue sua vida e tal (se referindo aos homens que não se importam com a criação dos filhos), mas aí... Aí, eu fico pensando, com certeza, não vai ser nos próximos três anos que eu vou fazer faculdade, porque eu tenho que esperar ele se formar. Impossível, os dois trabalhando, os dois fazendo faculdade, impossível, impraticável (Rita – Campinas, 2018).

Outra professora, Letícia, demonstra menor desconforto para com a divisão de sua rotina com o marido. Ela relata que, ao longo da semana, o marido está pouco presente, e que quase não vê a filha, pois a profissão de publicitário, em agência, exige dele jornadas longas de trabalho. Por fim, o trabalho doméstico fica sob sua responsabilidade assim como os cuidados da filha, que também são divididos com a sogra. A rotina extenuante da professora, quando comparada a do marido, parece não causar maiores incômodos a ela. Ao contrário, não se apreende, em seu relato, algum desconforto no que diz respeito ao longo dia de trabalho e afazeres domésticos que recaem sobre ela. Esse quadro, também, nos remete aos resultados de pesquisa de Araújo e Scalon (2005), ao indicarem algumas discrepâncias entre o tempo de dedicação das mulheres e homens aos trabalhos domésticos, e como a percepção de algumas mulheres que, mesmo reconhecendo trabalharem muito mais que os homens, não sinalizam, entre elas, a sensação de injustiça.

No grupo de professores homens, todos eles estão envolvidos em atividades e projetos profissionais e pessoais para além dos compromissos na escola, inclusive, ministrando cursos voltados para formação de docentes e monitores, dentro da própria rede municipal, nas áreas de musicalização, contação de histórias e projetos de alfabetização. Ainda que a rotina de trabalho destes professores homens esteja repleta de atividades diversas, ao longo da semana, tempo destes profissionais parece obedecer a um maior equilíbrio, quando comparado ao das mulheres. Dentre os quatro professores entrevistados, dois deles vivem com suas respectivas companheiras, e os outros dois são solteiros.

Renato, por exemplo, até a realização da entrevista, vivia com a companheira, e residia em local distante da escola onde trabalha, mas próximo à universidade onde se formou. Esta proximidade facilitava sua participação em atividades frequentes de estudos, como seminários, simpósios e grupos de estudos. Renato tinha todas suas manhãs tomadas pelo trabalho, com uma jornada média de quatro horas diárias. O professor afirma prezar pela qualidade de vida e, por isso, escolhe ocupar mais de seu tempo assumindo esporadicamente aulas complementares em outras escolas da mesma rede. Faz-se

necessário ressaltar que, a entrevista precisou ser interrompida, inclusive, em função de um evento acadêmico que o professor participaria na universidade próxima.

David, casado, pai de duas crianças, organiza sua rotina de acordo com as diversas responsabilidades assumidas por ele, como pai, marido e professor na Educação Infantil. Para além do trabalho como docente, David se dedica à música, seu primeiro campo profissional, área com que trabalha há anos, antes mesmo de iniciar a formação em pedagogia). Sua rotina é hermeticamente dividida entre as atividades como professor de Educação Infantil, de música em escola voltada ao ensino de instrumentos musicais, e trabalhos eventuais como músico. Para além disso, ele também se dedica à formação de mestrado, em curso, em Universidade Pública, além de oferecer cursos rápidos, como oficinas de formação em musicalização, voltadas para professores da rede municipal da cidade. Sua esposa, assim como ele, é formada em Pedagogia, na mesma Universidade. Ambos lecionavam juntos, em município vizinho e, algum tempo depois, ingressaram na rede de Campinas. Ele como professor de Educação Infantil e ela como coordenadora Pedagógica.

David apresenta uma agenda de atividades e compromissos bastante apertada, que, segundo ele, só são possíveis devido ao suporte da própria esposa. O professor reconhece ser fundamental o apoio dado por ela, que, mesmo diante da jornada extenuante de trabalho como coordenadora pedagógica, assume muitas responsabilidades quando David precisa se ausentar para suas atividades.

É uma loucura. Esse semestre eu fiz seis coisas. Eu sempre fui acostumado a trabalhar muita coisa, mas, realmente, é prejudicial, eu considero. Eu sempre tive essa fala, professor, a melhor coisa é ter um único trabalho [...] E lá, se você tiver só um emprego, você se dedica mais, você tem muito mais possibilidade de desenvolver trabalhos com as crianças. Aí você começa a abrir, você já trabalha à tarde, daí você trabalha algumas horas de manhã. Aí, você dá um curso de formação, aí você faz um mestrado à noite, aí você termina uma licenciatura a distância. Você tem outros projetos paralelos de composição, de artista, porque, também, mando ver nessa área. Aí, você tem a casa, você tem os filhos, você tem o casamento [...] E é sempre assim, mas dá pra trabalhar, dá pra ir levando [...] é que eu trabalho só algumas horinhas de manhã, das 7h às 8h e pouquinho, aí eu tenho umas duas ou três horinhas para cuidar das crianças (David – Campinas, julho de 2018).

Outro professor, Pedro, dispõe de uma agenda aparentemente menos atribulada. Atualmente, divorciado e sem filhos, consegue ter maior domínio sobre seus horários dentro e fora do trabalho. O professor conta com uma rede familiar mais restrita, uma vez que fora criado sem a presença dos pais. Para além da escola onde trabalha, Pedro consegue realizar dobras semanais em outras escolas da rede municipal. De acordo com o professor, ele é frequentemente chamado para cobrir ausência de outros professores, o que lhe garante complementar a renda. Para além das aulas, ele realiza, esporadicamente, formações de contação de história em diferentes escolas. O professor relata, também, que algumas escolhas passadas, como a decisão em se dedicar à carreira na educação, fora bastante apoiada pela ex-companheira, a quem o Pedro se refere com bastante reconhecimento e gratidão. Ele relata ter outros

projetos, a curto prazo, como realizar estudos de mestrado, mas, devido às condições atuais de trabalho e organização da rotina doméstica, a concretização deste projeto dependerá de uma boa preparo e planejamento prévio.

O professor Alberto, também solteiro e sem filhos, divide seu tempo entre as aulas, na parte da tarde, e horas complementares como apoio à gestão, em horário complementar ao de professor. Para além disso, o professor afirma se dedicar a diversas formações, tanto as promovidas pela rede do município, como especializações presenciais oferecidas por instituições presenciais e a distância. Assim como Pedro, Alberto afirma ter intenções de realizar estudos de pós-graduação, mestrado e doutorado, e, por conta disso, tem participado constantemente de atividades acadêmicas.

Dentre as mulheres entrevistadas, Ana, é a única que não está submetida a uma conciliação cotidiana entre atividades de trabalho e responsabilidades voltadas à maternidade, ou a outros afazeres voltados aos cuidados de terceiros ou domésticos. Mas não deixa de estar sujeita a jornadas mais estendidas, pois mesmo sendo solteira e não tendo filhos, a professora divide seu tempo entre o trabalho como professora de Educação Especial, uma segunda graduação e mestrado na área da Educação, ambos em curso em Universidade Pública. A função exige que a professora circule por diferentes escolas pela cidade, sempre em regiões próximas, fator que lhe consome bastante tempo, uma vez que se desloca entre casa, trabalho e faculdade sempre por meio de transporte público.

Dentre os entrevistados e entrevistadas, é possível verificar que tanto homens como mulheres não estão isentos de rotinas extenuantes, divididas entre vida profissional e pessoal, estando tomados por diversas responsabilidades, dentro e fora dos espaços de trabalho. Porém, a maneira como parecem apropriar-se deste tempo é bastante distinta. Rita, ao relatar sobre a dificuldade em encontrar tempo para retomar os estudos, realizando um balanço sobre sua rotina de dedicação ao trabalho, família e demais atividades, afirma que a questão não é apenas o tempo, mas certa preparação de corpo e mente: “o treino mental, exige um certo treino mental que se perde com o tempo, uma velocidade de leitura, de escrita, e mesmo o tempo livre, é um tempo diferente, sabe? Mas muito... é um fator grande de desprivilegio, assim” (Rita – Campinas, julho de 2018).

Rita se refere ainda sobre uma outra professora, com quem trabalha na mesma escola, que se mudou para Campinas, em busca do desejo de fazer mestrado, junto dos filhos e marido. Mas, por fim, os filhos cresceram, o marido fez pós, e ela não fez o mestrado. Rita, ainda, relata ter muitas amigas professoras que não vislumbram a maternidade, e que esse fenômeno está relacionado ao tempo subtraído das mulheres, em todas as esferas. Em suas palavras:

Para nós, o caminho é, ou a gente se masculiniza, sabe, abrir mão da maternidade, abrir mão de outras coisas que tem uma realização, ou a gente, sei lá, fica louca, fazendo mil coisas. Ou desiste da outra ponta, né? Desiste do mestrado, desiste de procurar

uma ascensão ali, né, possível, na carreira do professor (Rita – Campinas, julho de 2018).

Partindo destas inferências, buscou-se compreender como a rotina de trabalho, estudo, cuidados domésticos e maternais se configurariam e seriam conciliadas com as demandas do trabalho como professores e professoras da Educação Infantil. Como, na prática diária, os entrevistados e entrevistadas organizavam e geriam os tempos parental, doméstico e profissional.

A profissão de professor imprime sobre seus cotidianos uma dinâmica bastante rígida. Eles e elas lidam diariamente com os desafios do trabalho docente os quais reverberariam na autonomia sobre o tempo dedicado às demais atividades que circundam as diferentes dimensões de suas vidas. Porém, as adequações realizadas por uns e outros atendem às necessidades imediatas atreladas às funções que desempenham em suas vidas pessoais e profissionais. Os relatos de Rita traduzem, em certa medida, as distintas dimensões do tempo parental de que se refere Mari (2006), em estudo já aqui citado, que divide as responsabilidades cotidianas em torno das diversas demandas geradas pela criação de filhos, que, ao dedicarem-se, racional e emocionalmente a estas responsabilidades, têm extraídos de seu tempo a extração de toda energia possível destas mulheres. Quando Rita afirma não que mesmo seu tempo livre é diferente, ela traz à tona o esvaziamento de sentido que este próprio tempo pode apresentar. O que fazer com ele? Uma vez destituído delas, todo e qualquer espaço de tempo passa a ser tomado como concessão da outra parte. Assim, ele pode ser mesmo tomado como livre?

É possível afirmar a existência de tempos minimamente diferentes, que podem ser mais assimétricos em comparação aos homens, diante das diferentes atribuições que recaem sobre as mulheres. O tempo não é aqui tomado nem mesmo como de domínio exclusivo masculino, ao contrário, como afirma Dedecca (2004), não há naturalidade na sua alocação, sua regulação e articulação estão intimamente condicionadas aos interesses dos modos de produção capitalistas vigentes. Porém, é inquestionável a maneira como este mesmo tempo se acede desigualmente sobre a rotina dos dois grupos de sujeitos, e, ainda que ele seja preenchido com vistas a garantir maior exploração da própria força de trabalho, seja masculina ou feminina, às mulheres, a liberação deste tempo está sujeito às prioridades advindas do *outro*; isto é, como afirma Àvila (2004), uma das formas de sujeição das mulheres é a própria falta de tempo.

Capítulo II - A figura masculina em diferentes ângulos

Visa-se, no presente capítulo, contextualizar e analisar os desdobramentos de algumas iniciativas institucionais, em contextos educacionais diversos, de movimentos que buscam assegurar ou mesmo limitar a inserção da figura masculina no segmento da Educação Infantil; a partir do retrato ampliado deste fenômeno, busca-se estabelecer um contraponto com a maneira como estão sendo tecidas as relações sociais, a partir da inserção da força de trabalho masculina, no campo de análise eleito por esta pesquisa.

No Brasil, as discussões que atravessam o campo de gênero sempre foram alvo de grandes ataques por parte de determinados grupos religiosos, comumente representados por figuras políticas dentro do congresso brasileiro. Porém, as tensões criadas por esses segmentos têm ganhado cada vez mais força nos últimos anos. Projetos como o “Brasil sem Homofobia”, lançado em 2004, pelo Governo Federal - cujo objetivo era fomentar as discussões sobre violência e preconceito contra a população LGBTT, a partir de projetos de formação de educadores que tratariam questões relacionadas ao gênero e à sexualidade - após sofrer diversas críticas e pressão pelos setores conservadores, teve sua veiculação suspensa e, posteriormente, vetada pela então presidenta Dilma Rousseff. Desde o período que antecedeu o golpe de 2016, este cenário vem sendo palco de grandes conflitos.

Questões que veem sendo debatidas na história recente por diferentes frentes dos movimentos sociais, e que pareciam ter garantido maiores avanços, voltaram a ser alvo de ataques e tensões, por diversos segmentos políticos e sociais mais conservadores. Trata-se de questões não restritas apenas às demandas mais imediatas dos movimentos feministas, ou exclusivas à condição da mulher nas sociedades contemporâneas, mas de um conjunto de demandas que revelam a urgência de discussões e ações imediatas, com vistas a reverter o quadro de desigualdade e violência que acomete parcela da sociedade, apontados por diferentes pesquisas e instituições, tais como os resultados dos estudos do Escritório das Nações Unidas para Crime e Drogas, sobre a taxa brasileira de homicídios femininos superior que global¹⁴. Para além de tantos outros indicadores do índice de violência no país que tem como alvo as populações negra e LGBTT¹⁵. Narrativas como as proferidas pela atual ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damaris Alves, a quem pese a preocupação entre quem veste azul e quem deve vestir rosa¹⁶, colocariam, na melhor das hipóteses, em segundo plano tais demandas.

¹⁴ Relatório produzido pelo Escritórios das Nações Unidas para Crimes e Drogas, no ano de 2017, publicado em novembro de 2018. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/GSH2018/GSH18_Gender-related_killing_of_women_and_girls.pdf.

¹⁵Recentemente, no Brasil, no dia 13 de junho de 2019, o Supremo Tribunal Federal determinou como crime a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. De acordo com o texto, toda e qualquer conduta avaliada como ato de discriminação será punida com um a cinco anos de prisão, ou mesmo multado, em acordo com a lei 7716/89, de define como inafiançável e imprescritível os crimes de racismo.

¹⁶Discurso proferido por Damaris Alves durante a posse do cargo como ministra, em 3 de janeiro de 2019, em Brasília (DF). O momento da fala da ministra fora veiculado por diferentes fontes, de diferentes espectros políticos. Ao ser questionada

Em relatório realizado pelo Fórum Econômico Mundial de 2018, dentre 149 países avaliados, o Brasil ocupa a 95ª posição no Índice Global de Diferenças de Gênero¹⁷. De acordo com o documento, o hiato de gênero da participação feminina na esfera política, é bastante significativo quando comparada à uma série de progressos, considerados, pelo relatório, como modestos, nos indicadores de participação econômica e de oportunidades do país (*The Global Gender Gap Report 2018*). Segundo o documento:

O Brasil (95) vê uma reversão significativa em andamento em direção à paridade de gênero este ano - com sua diferença geral de gênero em seu ponto mais amplo desde 2011, impulsionada, em grande parte, pelo subíndice de Participação Econômica e Oportunidade do país. No entanto, suas lacunas de gênero em Saúde e Sobrevivência e em Nível de Educacional permanecem totalmente encerradas (*The Global Gender Gap Report 2018*, p. 23)¹⁸.

Outro relatório similar, produzido pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas¹⁹, a partir da análise de quatro dimensões temáticas - Participação Econômica e Oportunidade, Desempenho Educacional, Saúde e Sobrevivência e Empoderamento Político – ao apresentar as classificações de países que permitem comparações efetivas entre regiões e grupos de renda, o Brasil ocupa a 79ª posição no índice de desenvolvimento por gênero. Ambos indicadores confirmam a necessidade de tratar as questões que permeiam as discussões de gênero, evidenciando os desafios presentes em territórios nacional e internacional.

Ao adentrarmos contextos particulares, é possível verificar indícios de que os lugares previstos a homens e mulheres na sociedade são demarcados e reforçados desde muito cedo e, a depender de conjunturas culturais específicas, esses territórios são publicamente anunciados e disseminados por esferas e instâncias distintas.

sobre suas declarações, a ministra afirma buscar combater uma suposta “ideologia de gênero”. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-alves,70002665826>.

¹⁷ O Índice introduzido pela primeira vez pelo Fórum Econômico Mundial, em 2006, com o objetivo de compreender a magnitude global das disparidades de gênero e acompanhar seu progresso ao longo do tempo. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf. Acesso em: 12.jun. 2018.

¹⁸ Brazil (95) sees a significant reversal in progress towards gender parity this year—with its overall gender gap standing at its widest point since 2011, largely driven by the country’s Economic Participation and Opportunity subindex. However, both its Health and Survival and Educational Attainment gender gaps remain fully closed (*The Global Gender Gap Report 2018*, p. 23)

¹⁹ O Relatório de Desenvolvimento Humano de 2016 é o mais recente da série de Relatórios Globais de Desenvolvimento Humano publicados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) desde 1990 como independente, analítica e empiricamente discussões fundamentadas sobre as principais questões, tendências e políticas de desenvolvimento. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/undp-br-2016-human-development-report-2017.pdf>. Acesso em: 12. junho. 2018.

Em matéria sobre a ausência de homens na educação básica, na China, o *The New York Times*, jornal de grande circulação mundial²⁰, chama atenção para as políticas adotadas pelo país, com vistas a combater os supostos efeitos que a referência exclusiva feminina, na escola, traria às crianças. De acordo com a reportagem, a ausência de homens na educação estaria sendo vista como produtora de uma geração de meninos tímidos, egocêntricos e efeminados, e o governo chinês estaria trabalhando na reconversão dos papéis de gênero, como forma a alterar esse quadro; para isso, o país tem utilizado, massivamente, canais midiáticos como forma de recrutar homens para trabalhar na educação, oferecendo, inclusive, formação gratuita em Ensino Superior para homens que escolham a carreira docente, alegando que o país deveria “salvar a masculinidade nas escolas”. Em termos curriculares, algumas atividades passaram a ser restritas apenas aos meninos, como lutas marciais, atividades ligadas à manutenção de computadores e física, tendo como principal lema “*We bring out the men in boys*”, em tradução livre, “Nós trazemos os homens de dentro dos meninos”; apostando na existência de uma masculinidade incipiente em cada menino, que caberia à escola, sobretudo por meio da figura masculina dos educadores, ser estimulada e garantida (HERNÁNDEZ, 2016).

Já, em direção contrária, na Nova Zelândia, foi criada, em 2007, a EC-Menz - *Men in Early Child Network New Zealand* (Homens em trabalho na primeira infância na Nova Zelândia) - uma rede organizada por homens e mulheres dedicados a destacar os muitos papéis importantes que os homens podem desempenhar na Educação Infantil. Dentre os diferentes objetivos apresentados pelo programa, visa-se promover maior interesse, por parte dos homens, por este segmento como escolha profissional, com vistas a garantir maior equidade de gênero, assim como, ampliar as referências sobre os diferentes atributos pelos quais podem transitar os papéis masculinos.

Mais recentemente, no ano de 2019, na Austrália, fora incorporado ao *Respectful Relationship Program* (Programa de Relações Respeitáveis²¹), a capacitação de educadores, na identificação e combate ao sexismo, na Educação Básica. De acordo com os objetivos expressos pelo programa, em *site* oficial, a Educação Infantil é considerada etapa fundamental para serem exploradas as referências sexistas que permeiam toda a educação, pois, segundo o programa, a partir dos 4 anos de idade, as crianças se tornam conscientes das “expectativas de gênero” e buscam se adequar às normas sociais vigentes.

A medida que são introduzidas neste universo, as crianças podem difundir, por meio de atitudes, valores e crenças, o combate à própria desigualdade de gênero, dentro e fora da escola, sobretudo no

²⁰Reportagem publicada no jornal estadunidense, “*The New York Times*”, em 06 de fev de 2016. Com o título: Wanted in China: More Male Teachers, to Make Boys Men. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2016/02/07/world/asia/wanted-in-china-more-male-teachers-to-make-boys-men.html>.

²¹ Programa criado pelo governo do Estado de Victoria, na Austrália, com objetivo de capacitar educadores de diferentes etapas da educação no combate e conscientização às desigualdades de gênero e promoção de relações equânimes desde a educação infantil. Acesso: <http://www.education.vic.gov.au/about/programs/health/Pages/respectfulrelationships.aspx?Redirect=1>

ambiente familiar. Porém, o programa foi alvo de diversas críticas, advindas de lados e concepções divergentes, sobretudo por tratar de temas como “privilégios masculinos” e “masculinidade hegemônica”.

A partir do contato com o Departamento de Educação e Capacitação, do governo do Estado de Vitória, na Austrália, nos foi concedido parte do material elaborado para a aplicação dessas políticas, já em vigor. Segundo a responsável pelo departamento, embora o material para a Educação Infantil ainda esteja em processo de desenvolvimento, todo projeto seguirá as mesmas diretrizes dos demais segmentos que já tratam desta temática. Para além do programa, fora criada, em 2017, uma associação similar à iniciativa na Nova Zelândia, a *Australian Association For Men In Early Childhood* (Associação Australiana para Homens na Primeira Infância), uma organização que busca a criação de espaços de diálogo e de apoio a homens que se dedicam à educação e aos cuidados na primeira infância. Trata-se de um grupo que oferece assessorias, em diferentes lugares no país, com o objetivo de ampliar os debates sobre os problemas enfrentados pelos homens nestes segmentos. O diálogo entre os dois países é bastante constante, buscando alinhar e aprimorar as iniciativas e políticas adotadas por ambos.

No Japão, também, como forma de garantir uma maior aceitação de homens, na Educação Infantil, a cidade de Chiba elaborou um programa de incentivo ao ingresso da figura masculina neste segmento. De acordo com o *The Japan Times News*²², um importante jornal japonês, trata-se de uma política que visa o ingresso e permanência de homens na Educação Infantil, desde a equipe gestora, professores e demais funcionários: inclusive, garantindo espaços físicos exclusivos para homens nos equipamentos de atendimento às crianças, como construção de banheiros e vestiários masculinos. Conforme a reportagem, as opiniões da população, acerca do programa, estão sendo bastante adversas entre a comunidade, desde grupos de pais apoiadores ao ingresso do professor homem, como também de grupos mais resistentes ao fato do programa incentivar a higienização e troca de fraldas das crianças por estes mesmos docentes. Porém, o programa toma como necessário que este trabalho seja partilhado entre todos os profissionais, sem distinção de sexo, pois a troca é defendida como parte fundamental de garantia à saúde da própria criança, e deve ser vista apenas como uma parte das tarefas a serem realizadas pelo homem, como em qualquer outro tipo trabalho.

Em contextos similares, Peeters (2007), em estudo sobre a experiência europeia de inclusão de homens na Educação Infantil, afirma não haver exemplo de qualquer país naquele continente que tenha viabilizado o ingresso de homens sem alguma ação política prévia. A mudança deste cenário estaria condicionada a iniciativas políticas concretas. De acordo com o autor, fora criado, em 1995, o programa “*Forty Quality Targets in Services for Young Children*” (Quarenta Metas de Qualidade em

²²Acesso à reportagem completa no próprio site do *The Japan Times News*. Disponível em: <https://www.japantimes.co.jp/news/2017/04/04/national/social-issues/chiba-looks-boost-ranks-male-day-care-workers/#.W1-U0VV96M8>

Serviços para Crianças Pequenas), programa que estabelecia um conjunto de 40 objetivos a serem atingidos para a melhoria da educação das crianças, no continente. Deste conjunto de metas, uma delas tinha como principal alvo garantir o mínimo de 20% da força de trabalho masculina neste segmento da educação. Porém, apenas a Holanda teria minimamente avançado neste número, pois, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE -, em 2015, o país contava com 12,9% de homens na Educação Infantil²³. Ao que parece, são metas audaciosas, diante das mudanças provocadas pela inserção do homem professor em contextos mais tradicionais ou mesmos conservadores.

Um estudo coordenado pelo *Promundo* e o *International Center of Research on Women*, intitulado de “*Homens que cuidam*” (2012)²⁴ realizado em cinco países (Brasil, Chile, Índia, México e África do Sul), de forma qualitativa, buscou explorar, por meio do depoimento do total de 83 homens envolvidos em formas não tradicionais do trabalho de cuidado nos campos familiar e profissional, identificar como passaram a desempenhar atividades relacionadas ao cuidado (tanto em casa como em profissões de prestação de serviços) e como descrevem seu próprio trabalho.

De acordo com a referida pesquisa, consciente ou inconscientemente, os homens procuram minimizar o estranhamento causado pela sua presença, reiterando a existência de aspectos supostamente masculinos da própria atividade. Foi possível identificar, tanto na literatura sobre o tema, que as justificativas apresentadas por alguns homens buscarem atividades ditas femininas, como trabalhos também masculinos, amparam-se na sexuação do próprio trabalho. O ingresso da presença masculina, nestes segmentos, obedece à mesma afirmação binária entre trabalho dito masculino e trabalho dito feminino e, no que se refere à divisão do trabalho no lar, haveria, ainda, a permanência de barreiras estabelecidas no compartilhamento de tarefas domésticas destes homens com suas parceiras; isto é, o processo de tomada de consciência, por parte de determinados segmentos profissionais, com expressividade de força de trabalho masculina, não garantiria, necessariamente, mudanças práticas e comportamentais imediatas. Ao contrário, a reiteração constante das prerrogativas ditas masculinas reforçaria os próprios estereótipos de gênero.

Por exemplo, neste mesmo estudo acima citado, um brasileiro entrevistado, enfermeiro, relata que sua força física seria uma das vantagens no trato com pacientes que necessitam de ajuda para movimentar-se, assim como, associa sua condição de homem a algumas virtudes como *liderança*,

²³Dados extraídos do site oficial Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Disponível em: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_SHARE_AGE#

²⁴Coordenado pelo Instituto Promundo e o International Center of Research on Women, o estudo foi realizado em cinco países (Brasil, Chile, Índia, México e África do Sul), de forma qualitativa, e buscou explorar por meio do depoimento do total de 83 homens - envolvidos em formas não tradicionais do trabalho de cuidado nos campos familiar e profissional – identificar como passaram a desempenhar atividades relacionadas ao cuidado (tanto em casa como em profissões de prestação de cuidado) e como descrevem seu próprio trabalho. O estudo pode ser acessado em: <https://promundo.org.br/recursos/homens-que-cuidam-um-estudo-qualitativo-multipais-sobre-homens-em-papeis-nao-tradicionais-de-cuidado/>

confiança e caráter, que, para ele, são fundamentais à profissão. Para além disso, neste mesmo estudo, os homens que desempenhavam determinadas atividades e dispunham de alguma formação, entendiam o poder distintivo desta condição, como uma espécie de chancela que conferia maior legitimidade ao trabalho desempenhado por eles. Por exemplo, um médico entrevistado relata ter ciência de que seu diploma garante certa credibilidade ao seu trabalho de cuidar, sobretudo no diálogo com órgãos ligados à saúde do adolescente e do homem.

Taylor (2012), ao analisar a maneira como as relações são tecidas entre homens e mulheres em ambientes ocupados majoritariamente pela força de trabalho feminina, aponta a existência de determinadas estratégias adotadas pelos homens, com vistas a manter os lugares exclusivos de exercício da própria masculinidade; isto é, seria bastante perceptível que estes homens despenderiam grande esforço para se enquadrarem nestes trabalhos, sem que, para isso, abram mão de indicar ou mesmo sinalizar sua condição masculina, provisoriamente, num lugar feminino.

Resultados similares são apresentados por Lupton (2000), em estudo realizado na Inglaterra, sobre o ingresso de homens em atividades ditas femininas, apontam a existência de alguns mecanismos adotados pelo homens na busca pela manutenção de suas próprias identidades masculinas. De acordo com o estudo, os homens se sentiriam ameaçados pelo medo de assimilação de comportamentos feminizados, ou também de serem vistos como menos masculinos, devido estigma social que estas profissões representam, dentro e fora do próprio trabalho e, por isso, buscariam meios de reverter essa imagem.

Dentre as estratégias adotadas pelos homens, segundo Lupton (2000), haveria certo esforço nas formas de agir e de se posicionar mais enérgicas, empregados por eles, como via possível de reconversão da imagem feminizada da profissão, assim como, o enaltecimento e a racionalização de aspectos comportamentais próprias de certa performatividade masculina, o que, para a autora, reforça a polarização estereotipada entre trabalhos apropriados para homens e trabalhos para mulheres. Porém, ainda segundo o mesmo estudo, como forma de sobrevivência nestes ambientes, produziria-se uma masculinidade maleável, passível de controle, que os permite operar minimamente de forma confortável, em uma área de domínio feminino; isto é, a “natureza” de cada trabalho seria politicamente negociável, por meio do exercício de poder conferido a cada um dos sexos.

Estas táticas parecem convergir com as ponderações de alguns pensadores como Bourdieu (2011), ao afirmar que as posições sociais são sexuadas, e o enaltecimento de aspectos ditos masculinos, nas referidas profissões, pode ser compreendido como estratégia de resistir à feminização de uma posição social. Um meio de proteger e perpetuar a concepção socialmente aceita de homem e masculinidade ao longo do tempo. Isto é, empregar-se-ia certo esforço em reverter o desprestígio e a desvalorização que a deserção da força de trabalho masculina trouxera para estas profissões. O reconhecimento social destas atividades estaria diretamente atrelado à presença da figura do homem e

a revalorização destes espaços é buscada por meio de seu retorno e dos símbolos representativos da própria masculinidade.

Em estudo comparativo entre Brasil e França, sobre as relações sociais no mercado e na organização do trabalho, Segnini (2005) pôde adentrar os cenários por *trás das pautas musicais e sapatilhas*²⁵, e evidenciar como se imprimem as desigualdades de gênero, a partir do quadro distinto composto pelas forças de trabalho masculina e feminina. Tanto em um, quanto em outro país, o número mais restrito de dançarinos homens facilitaria seu ingresso e ascensão na carreira (SEGNINI, 2005). Seu estudo revela que, ao mesmo tempo em que os homens são prejudicados por uma série de barreiras e sanções, ao buscarem uma carreira num universo dito feminino, também, são vistos como figuras faltantes e desejadas nestes mesmos lugares e, portanto, dignos de recompensa por desempenharem funções não designadas socialmente a eles.

Algo similar é, igualmente, apontado por Simpson (2004), ao analisar os relatos de homens e mulheres que desempenham funções análogas, em profissões feminilizadas, aponta a existência de contradições bastante acentuadas entre os sujeitos nestes contextos. O modo de organização do trabalho e as relações cotidianas obedeceriam a um movimento pendular; para que pudesse alcançar um extremo, necessitaria de força impulsionada pelo seu polo contrário. Sua condição masculina conferiria certo prestígio ao próprio sujeito masculino, e quando essa presença masculina é mais recente, ou pouco prevista, há certo acolhimento espontâneo de seus pares femininos, dispostos a complementar as competências necessárias à dinâmica de trabalho, as quais não tardariam a serem convertidas numa atmosfera de autoridade e legitimidade, asseguradas aos homens. Para além disso, de acordo com a autora, eles estariam sujeitos a um conjunto informal de regras menos rígidas com relação às demais colegas de trabalho.

Dentre seus entrevistados, alguns homens relatam que, durante reuniões e momentos de formação, há um maior espaço de fala concedido aos homens e, inclusive, não são raros os momentos que colegas (mulheres) de trabalho os procuram para confidenciar questões profissionais, com a expectativa de que eles dessem voz ao que elas buscam dizer nestes mesmos espaços.

Para Simpson (2004), isso seria expressão de certa “autoridade gratuita”, de que dispõe os homens. Isto é, a autora se refere à reputação e notoriedade conferidas, aprioristicamente, aos homens; a própria condição masculina é apresentada como principal credencial de acesso aos lugares de exercício de poder, ainda que essa autoridade não implique ascensão imediata a lugares de maior visibilidade, às opiniões e manifestações masculinas seriam creditadas maior liberdade de discurso, pois a simples condição como homem lhe conferiria o lugar coeso e ponderado de avaliação e, portanto, de maior apreciação de seus pares, algo avaliado, também, por esta pesquisa.

²⁵O termo é aqui usado em referência ao subitem do próprio texto elaborado pela autora, *Relações de Gênero por trás das pautas musicais e sapatilhas* (SEGNINI, 2005).

Gênero como “marcaDor”

De acordo com levantamento acerca das contribuições de diferentes estudos que buscam revelar os mecanismos de produção e manutenção das barreiras invisibilizadoras do trabalho feminino, Buscatto e Marry (2009) afirmam que essas fronteiras se reconfiguram e refinam à medida que mulheres alcançam determinadas funções superiores de trabalho. Mesmo diante da ascensão a postos de maior prestígio, por mulheres, na cadeia hierárquica da carreira, na condição de executivas, muitos limites seriam preservados, por meio de mecanismos sutis que limitariam a autonomia e poder de decisão destas mulheres, sendo neutralizados, diante da própria presença da figura feminina.

Assim, um dos aspectos a serem considerados, é, justamente, o movimento de deslocamento de lugares aspirados, de maior poder de comando e decisão, com vistas a manter a força de trabalho feminina distante destes mesmos espaços; isto é, o poder maior de deliberação seria deslocado conjuntamente com os destinos masculinos, sujeitando a força de trabalho feminina a lugares esvaziados, simbólica e concretamente, de autonomia e real direção.

Estes lugares obedeceriam, assim, à uma determinada dinâmica corporativista, entre os sujeitos, que garantiria a supremacia masculina nas esferas de maior domínio e poder de comando. Este fenômeno pode ser aclarado pelos apontamentos de Saffioti (2004), sobre o preparo e a socialização dos homens para o exercício do poder, e a existência de certa cumplicidade, considerada, pela própria autora, como principal característica da matriz patriarcal. Para ela, há uma determinada solidariedade ética, entre e para os homens, que beneficia, ao longo de gerações, o domínio da força de trabalho masculina sobre a feminina; uma espécie de intercessão, própria das relações sociais de sexo, que repõe e conserva, linearmente, o poder dos homens, nos remetendo à uma espécie de *dinastia masculina*, assentada na mobilidade e promoção da força de trabalho masculina ao longo de gerações.

Essa possível articulação, aparentemente silenciosa, mas não menos violenta, nos remete à afirmativa acerca da permanência dentro da mudança (BOURDIEU, 2011), em que seriam preservadas em suas bases elementos patriarcais, histórico e socialmente perduráveis, calibrando as ponderações paradoxais de que “tudo muda, mas nada muda”, de Hirata e Kergoat (2007, p.597).

No que se refere aos objetivos sobre a realidade em tela, esta pesquisa não toma as disparidades percentuais presentes nos cargos de liderança, no campo da educação municipal de Campinas, como recentemente constatado por Monteiro (2019), como parte do movimento de feminilização das respectivas funções ou campos de trabalho. Tampouco, busca-se afirmar um possível indício de masculinização da pedagogia, a partir do número de homens que têm buscado a Educação Infantil; ou melhor, reiterando as palavras de Assunção (1996), as referências de gênero não se constituem apenas pela presença física, mas pelas relações simbólicas entre os sexos; é, também, na ausência que o homem se faz presente.

De acordo Oliveira (2014), nem sempre a base de sustentação da fantasia identitária é a da pura maioria quantitativa, isto é, mesmo que a presença do homem típico (que evidencia na sua corporalidade as marcas de sua masculinidade) seja minoritária, ainda assim, se constitui um ideal dominante, que sustenta uma hegemonia simbólica e favorece a orientação de condutas e comportamentos identitários, alinhados aos atributos histórica e socialmente construídos. O autor ainda que a construção social da masculinidade estaria historicamente relacionada ao sacrifício, à honradez do homem viril, guerreiro, disposto aos combates, uma espécie de ascese que o leva à purificação, portanto, tributário de admiração. Desta maneira, os ambientes considerados masculinos, por si só, aferem certa virtude e respeito aos que dele fazem parte, mesmo àqueles para os quais esses lugares não foram desenhados, tal como as próprias mulheres que, ao se submeterem a este universo, seriam vistas como mais fortes e de grande potencialidade, providas de força necessária para alcançar esses postos.

Ainda, para esse mesmo autor, masculinidade é concebida como símbolo hegemonicamente valorizado, que gera satisfação existencial aos que creem nele participar, mesmo que, para isso, tenham que suportar duras provas e experiências perigosas (tais como o próprio protagonismo masculino em períodos bélicos). Trata-se de experiências particulares aos homens, que produziram o que o autor nomeia como “vivências interacionais da masculinidade”, isto é, vivências constitutivas que garantiriam e conservariam a própria masculinidade como força operante de corpos e mentes.

No que se refere às discussões sobre o modo como essa masculinidade é concebida, no bojo da Educação Infantil, um dos entrevistados da pesquisa de Ramos (2011), afirma que, devido à tensão que estaria sujeito no exercício do trabalho, relata ter iniciado um planejamento mental antecipado para enfrentar as questões ligadas ao cuidado corporal das crianças, chegando a externar o desejo de ser realocado para outras atividades, tais como a de não conduzir sozinho seus alunos ao banheiro.

Os docentes homens, ao se dedicarem a uma profissão que não corresponde aos lugares socialmente previstos a eles, a Educação Infantil, estariam submetidos, cotidianamente, a prestações de contas sobre sua vida privada, sentindo-se deslocados, podendo ser considerados como *homens fora do lugar* (CARDOSO, 2008); e adentrar este espaço pode ser compreendido como uma transgressão que exigiria destes profissionais maior maleabilidade com seus modos de agir e pensar. Ou seja, o modo estudado e comedido com que seriam impelidos operar, exigiria deles formas mais ponderadas e calculadas de atuar no campo profissional escolhido, o que não deixa de ser visto como expressão de certa violência exercida sobre estes profissionais, uma vez que estão em constante vigilância de/e entre si, com vistas a garantir o mínimo de segurança possível.

Porém, este processo não estaria isento de determinadas formas de resistência, ainda que de maneira menos declarada, ou mesmo mais silenciosa. Anyon (1990), ao discutir sobre o processo de assimilação de papéis sexuais socialmente atribuídos a homens e mulheres, a partir de estudo

etnográfico com meninas e meninos, em idade escolar, em diferentes classes sociais, afirma que os valores e atitudes internalizados pelos sujeitos se expressariam em ações contraditórias e cotidianas; isto é, os modos de agir e pensar estariam mediados por julgamentos individuais conflitantes, nomeado pela autora de *acomodação e resistência* à estereotipia destes papéis sexuais, por parte dos indivíduos. Para ela, a construção do gênero admite um processo dialético de desenvolvimento que envolve tanto recepção passiva, quanto resposta ativa às contradições sociais, esta dialética da acomodação e resistência é compreendida como parte da resposta de todos os seres humanos às contradições e opressões – “do homem, da mulher, da classe operária e da classe média e rica, dos negros e não negros” (ANUYON, 1990, p. 16).

Ainda, para a autora, dentre as formas possíveis de resistência, apropriar-se dos atributos de gênero ou da sexualidade, seria uma maneira de apoderar-se deste conjunto de qualidades e, em certa medida, revertê-los. Por exemplo, no que se refere ao exercício da performatividade feminina, a autora afirma que, ao dominar tais atributos, a mulher também poderia modelá-los segundo seus próprios objetivos, ou seja, a acomodação da própria feminilidade é considerada como maneira possível e velada de resistência (ibidem). Nas palavras da autora:

Tenta-se revelar como, na interação diária com os homens e as instituições, as mulheres se engajam numa negociação por igualdade, respeito e poder que se opõe à aceitação total dos papéis e características femininas estereotipadas... Entretanto, o que estou colocando aqui é que a maioria das mulheres nem aceita e nem rejeita totalmente a feminilidade, mas faz concessões a ela e às demandas contraditórias da feminilidade de auto-estima. Adaptam a feminilidade aos seus próprios objetivos, resistem a ela por meio sutis e usam-na para evitar suas consequências (ANUYON, 1990, p.18)

Em sua análise, Anuyon (1990), ainda afirma que a acomodação e resistência são partes integrantes da totalidade dos processos que mesmo as crianças usam para construir suas identidades sociais. Porém, trata-se de um movimento conflitante e, em certa medida, ameaçador, pois o processo de acomodação/resistência prende os indivíduos na armadilha das mesmas contradições que teriam de superar, uma vez que este processo não remove as causas estruturais das contradições e devem ser combatidas coletivamente. Os caminhos negociados entre os sujeitos, cotidianamente, em espaços individuais, fragmentam e isolam os possíveis esforços coletivos, tornando-o politicamente enfraquecidos (ibidem)

Porém, esse caminho é minado por maiores provações ou desafios. Muitas mulheres, inclusive, adotariam posturas e práticas masculinizadas, como forma de justificar suas escolhas por lugares não previstos a elas, assim como sobreviver e resistir à hostilidade destes espaços ²⁶. As imagens dos gêneros masculino e feminino são também imagens de poder nos vários registros e discursos das

²⁶Ver: Neto; Tanure; Andrade (2010). Betiol; Tonelli, (1991). Lima, (2001), Santos; Amâncio (2014).

sociedades, e suas imagens não só consolidam diferenças, mas trazem marca de força ou debilidade (SOUZA-LOBO, 2011, p. 182, 183).

No que se refere às possibilidades de vivências masculinas, Dejours (2007) considera que a virilidade é o atributo que confere à identidade sexual masculina a capacidade de expressão do poder (associada ao exercício da força, da agressividade, da violência e da dominação sobre outrem), seja contra os rivais sexuais, seja contra as pessoas hostis ao sujeito ou aos que lhe são chegados e a quem, por sua virilidade, ele deve garantir proteção e segurança. De acordo com o autor:

Mesmo não sendo considerada uma virtude em nenhum tratado de filosofia moral, a virilidade é sempre vista como um valor. Ora, indiscutivelmente, a virilidade é um traço psicológico que remete a uma atitude, uma postura, um caráter, uma modalidade comportamental e, logo, a uma qualidade de espírito. Por que ela não figura no elenco das virtudes cardeais? Porque é natural, inata, genética, biológica? Essa seria uma boa razão, mas, se ela resulta da natureza, e não da cultura ou da razão, não há nenhum motivo para considerá-la um valor. E, no entanto, também no senso comum, a virilidade geralmente é vista como um valor. Ao que parece, o caráter atraente e invejável da virilidade deriva de sua conotação sexual; de sua associação com o que é considerado sedução, com o masculino, do qual ela seria, aliás, o núcleo organizador (DEJOURS, 2007, p. 84).

Ainda, para o autor, o resultado social e político da conotação sexual associada à capacidade de usar a força e a violência contra outrem, deixa quem se recusa a cometer tal violência numa situação psicológica vulnerável e perigosa. De imediato, ele corre o risco de ser considerado pelos outros homens que exercem a violência como um homem que deixou de sê-lo, como alguém que não merece ser reconhecido como pertencente à comunidade dos homens. Logo depois, a renúncia é considerada pela comunidade dos homens como sinal patente de *covardia* (DEJOURS, 2007, p. 85).

Para Vale de Almeida (1995), os espaços de sociabilidade de meninas e meninos obedecem, precocemente, aos contornos das esferas pública e privada; às meninas são previstos espaços circulares, de corporalidade contida, que resguardem a individualidade e a intimidade. Já, aos meninos, estão previstos espaços de exercício da liberdade corporal e do contato livre com a vida externa. Desta maneira, as vivências masculinas e femininas estão condicionadas, desde muito cedo, aos padrões de exploração dos espaços, interno e externo, tal qual o ambiente doméstico, em que os cômodos interiores estão previstos ao domínio das mulheres, e os ambientes externos de domínio dos homens.

De acordo com o mesmo autor, o corpo é considerado como lugar depositário da divisão masculino/feminino, sendo o sexo o principal marcador dessa divisão, produzindo, simultaneamente, identidades de dois conjuntos de seres humanos (homens e mulheres). Ao mesmo tempo, para o autor, a masculinidade e feminilidade são vividas como conjunto de qualidades intercambiáveis, isto é, é possível que um homem tenha posturas e emoções ou atividades femininas, e vice-versa, mas sempre de forma dosada, sem apresentar ou exercê-las exclusivamente (VALE DE ALMEIDA, 1995).

Para autoras como Connel (1995), os titulares da masculinidade podem, ativamente, modernizar as relações de poder, remodelando as expressões de masculinidades, como parte destes contratos, desde que alguns mecanismos de autoridade se preservem. No contexto que se propõe analisar, o campo da educação, mais precisamente a Educação Infantil, faz-se necessário atentar às tensões existentes ou não, a partir do (re) ingresso de professores homens, e se seriam ou não criados lugares específicos de exercício da masculinidade, mesmo que atenuada, reelaborada e ajustada às diferentes demandas deste campo de trabalho, mas que contribuiriam a repor, em certa medida, as assimetrias próprias da divisão sexual do trabalho.

Imprime-se, desta maneira, sobre determinados espaços, elementos de distinção que ora definem os territórios e zonas limítrofes de trânsito entre homens e mulheres. A masculinização ou feminilização do espaço de trabalho pode ser considerada como estratégia de exercício e resistência da hegemonia de um sexo sobre o outro, que submeteria as aspirações, desejos e expectativas de todos os sujeitos

Ao propor certa ampliação metodológica sobre as análises de diferenciação e hierarquização das atividades ditas masculinas ou femininas, Hirata e Kergoat (2008) afirmam que os princípios deste fenômeno perpetuariam essa segmentação, sobretudo por dispor de certa plasticidade diante de mudanças nos padrões de produção. Suas modalidades variam no tempo e espaço, mas sempre preservariam a distância entre os grupos de sexo. Desta maneira, as autoras alertam sobre a necessidade de apreensão destas variáveis, como meio de melhor apreender e extinguir a articulação paradoxal de mudança versus permanência, isto é, nas palavras das autoras: *tudo muda, mas nada muda*.

Para Souza-Lobo (2011), dentre o conjunto de reflexões que as pesquisas sobre divisão sexual do trabalho trouxeram para as ciências sociais, ela destaca o caminho apontando para a necessidade de uma metodologia que articule relações de trabalho e relações sociais, práticas de trabalho e práticas sociais, assim como, a multiplicidade das modalidades de subordinação das mulheres em nas práticas sociais, familiares, culturais e de trabalho propriamente capitalistas ou não, formais ou informais. Ao mesmo tempo, essas práticas são constantemente reformadas pelas mulheres, como estratégias de sobrevivência, mas também como estratégia de resistência à dominação e à subordinação. A divisão sexuada do trabalho é considerada, para a autora, como tradução das representações e símbolos que homens e mulheres enfrentam em sua vida cotidiana; isto é, o trabalho é senão um meio possível de assimilação de insígnias binárias criadas para e pelos diferentes sujeitos (SOUZA - LOBO, 2001, 2011). Para Vale de Almeida (1995, p.17), a masculinidade hegemônica se caracterizaria como:

[...] modelo cultural ideal que, não sendo atingível por praticamente nenhum homem, exerce sobre todos os homens um efeito controlador, através da incorporação, da ritualização das práticas de sociabilidade quotidiana e de uma discursividade que exclui todo um campo emotivo considerado feminino; e que a masculinidade não é simétrica da feminilidade, na medida em que as duas se relacionam de forma

assimétrica, por vezes hierárquica e desigual. A masculinidade é um processo construído, frágil, vigiado, como forma de ascendência social que pretende ser.

Desta maneira, a existência de lugares previamente desenhados, sintetizaria a hegemonia de um modelo binário de sociabilidade, tributário de práticas e discursos que adequam o masculino e o feminino a plataformas uniformizadas de experiências. Pode-se, portanto, compreender que o gênero é compulsoriamente acomodado, ajustado e aperfeiçoado, de acordo com as dinâmicas de poder que sustentam as relações sociais em determinado tempo e espaço, ao passo que, quando posta em risco, tem sua constelação de significados, símbolos e códigos recodificados, manobrar as vivências e experiências dos sujeitos. Estes lugares definem, conjuntamente, zonas limítrofes, regulamentadas e fiscalizadas, individual e coletivamente, a partir de um modo rígido de existência correspondente às experiências, concretas e subjetivas, exclusivas de padrões normativos.

Capítulo III – No meio do caminho tinha a Pedagogia, tinha a Pedagogia no meio do caminho²⁷

Com vistas a compreender as relações sociais de sexo expressas na docência da Educação Infantil, foram construídas as trajetórias profissionais individuais, com vistas a apreender os elementos subjetivos e materiais, bem como os sentidos atribuídos às suas próprias experiências e vivências mais imediatas e a existência de especificidades que marcam possíveis diferenciações entre os sexos, de forma a articular as experiências relatadas por homens e mulheres entrevistados e a literatura já produzida sobre o tema. Tem-se a hipótese de que a proximidade dos homens junto às crianças suscita comportamentos de desconfiança por parte dos pais e por colegas de trabalho, os quais se colocam em posição de vigilância com vistas a prevenir possíveis riscos que as crianças estariam sujeitas.

No Brasil, dentre os estudos pioneiros dedicados a esse tema, Gouveia (1970), teve importante contribuição ao articular origem social às condições socioeconômicas, tanto materiais, quanto simbólicas, como componentes importantes na escolha profissional de jovens universitários, da Universidade de São Paulo. A autora conclui que a eleição por um ou outro curso acadêmico não está isenta à avaliação do possível êxito e/ou fracasso projetada pelos sujeitos; uma espécie de autojulgamento, internalizado pelos indivíduos, ao longo de suas experiências de vida - algo já explorado pela sociologia da educação recente²⁸.

A relação entre fracasso e sucesso, progresso e privações, está atravessada por diferentes determinantes, e o gênero pode ser compreendido como lente importante para analisar parte desse fenômeno, tanto em contexto nacional como estrangeiro. Em pesquisa realizada na Inglaterra, sobre a escolha profissional de homens por carreiras feminizadas, com o objetivo de identificar a dinâmica de organização do trabalho, a partir da presença masculina em áreas compostas majoritariamente por força de trabalho feminina, Simpson (2004) entrevistou 40 profissionais homens, de diferentes profissões, como comissários de voo, bibliotecários, enfermeiros e professores de educação infantil. Ao identificar os diferentes mecanismos que teriam mobilizado estes profissionais a seguirem para as referidas áreas, tradicionalmente femininas, a pesquisadora buscou delinearlos em três distintos perfis. São eles: os “*Seekers*”- que *buscam* a profissão por identificar-se com ela e almejam construir uma carreira; os “*Finders*”-que *descobrem* a carreira dentre as possibilidades mais gerais de escolha profissional e os “*Settlers*” - aqueles que *resolvem* iniciar na carreira após alguma mudança de percurso em escolhas anteriores por trabalhos dominados por homens.

²⁷O título faz alusão ao poema, No meio do caminho de (1928) de Carlos Drummond de Andrade.

²⁸Sobre isso ver: LAHIRE, Bernad (1994) NOGUEIRA, Maria A. (1998); NOGUEIRA, Cláudio (2007). ALMEIDA, Ana Maria F (2002); ROMANELLI, Geraldo (2000); ZAGO, Nadir (2000).

No Brasil, em pesquisa sobre características socioeconômicas de trinta e três alunos do curso de pedagogia, em diferentes momentos da graduação, na Universidade Federal de Minas Gerais, Goulart (2014) verificou que a maior parte dos discentes havia buscado pelo curso somente após certo intervalo de finalização do ensino médio; isto é, a escolha teria surgido após considerável intervalo entre a saída do Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior. Muitos deles, inclusive, declaravam almejar outras áreas de formação, menos concorridas, e que o receio de não serem aprovados em cursos mais disputados, de maior prestígio social, teria sido a principal barreira, o que os teria conduzido à escolha pela pedagogia, como possibilidade profissional. Essa pesquisa expressaria o processo de “auto seleção / exclusão” operantes nos momentos de escolha profissional, e o valor conferido à formação em pedagogia, diante da dimensão social atribuída à profissão.

Estudos da década de 2010 confirmam certa permanência das ponderações que mediarão a estreita relação entre investimento e retorno dos que buscam a pedagogia como área de atuação profissional. Monteiro (2014), Piarangeli (2012), Hammes e Araújo (2012), evidenciam, a partir de relatos de professores homens pedagogos, que eles teriam visto no curso uma via possível de alcançar segurança e estabilidade profissional, garantidas, sobretudo pela oferta de concursos públicos na área da educação. Em estudo sobre a presença de pedagogos homens, na Educação Infantil, no município de Campinas, Nascimento et al (2017), ao entrevistarem um grupo de 11 professores e agentes de educação infantil do sexo masculino, verificaram ser recorrente, em seus relatos, a afirmação de que a estabilidade proporcionada por cargo público, assim como a remuneração, teriam sido os principais atrativos que os conduziram a este segmento.

No que se refere aos professores e às professoras aqui entrevistados, os motivos apresentados para a busca pela formação em Pedagogia foram os mais diversos. Para parte deles, a profissão integrava suas expectativas prévias; para outros, a possibilidade de formação e atuação vieram em momentos posteriores, após investirem em outras possibilidades profissionais.

Dos professores homens entrevistados, apenas três dos quatro professores tiveram experiências profissionais e formações prévias, até chegarem à Pedagogia. Para Pedro, 54 anos, natural de Minas Gerais Pedagogia era um sonho de infância, mas que não pôde ser realizado anteriormente, devido a alguns impedimentos ao longo de sua história de vida; Alberto, 34 anos, natural de Campinas, o curso fora sua primeira opção de formação, mesmo diante de três tentativas inexitas de ingresso em universidade pública, buscou a formação em uma universidade privada; Renato, 36 anos, natural Recife, a ideia de ingressar na pedagogia surgiu num momento de indecisão profissional, após um considerável caminho acadêmico trilhado na graduação e mestrado em na área de química; e David, 40 anos, natural de Campinas/SP, dedicou-se informalmente à carreira

No que se refere ao quadro de mulheres entrevistadas, há elementos que se assemelham em suas trajetórias e outros que os afastam. Rita, 30 anos, natural de Santos/SP, por influência da mãe que insistia sobre a busca de áreas com bom retorno financeiro, iniciou o ensino superior em Química, mas experiências no caminho a fizeram desistir do curso e iniciar formação em Pedagogia; Ana, 36 anos, natural de Minas Gerais, chegou ao curso de pedagogia após investir em diferentes áreas, como técnico de nutrição, superior em Serviço Social, Biblioteconomia e Tecnologia em Saúde, todos abandonados nos primeiros dias de curso; Marta, 56 anos, natural de São Paulo, buscou o magistério como falta de opção, à época da escolha profissional, posteriormente se formou em Psicologia, mas acabou tomando a docência como meio de reinserção profissional rápida; Letícia, 33 anos, natural de Campinas, a opção pela pedagogia fora sua única escolha e, segundo ela, traçada há muito tempo com apoio familiar.

Quando comparados os diferentes elementos que mobilizaram os sujeitos em tela à escolha pela pedagogia, foi possível identificar que os motivos são os mais variados. Contudo, alguns fenômenos são mais constantes nos relatos de dois dos professores homens. A eleição pelo curso se deu em meio a formas possíveis de reconversão de suas escolhas, até o momento da busca pela formação em Pedagogia. Apenas Alberto afirma não ter sofrido resistência, durante o momento de escolha, fosse pela rede de apoio familiar, ou mesmo por amigos ou pessoas próximas. Renato e David relatam que a escolha se deu ao longo de um período extenso de incertezas, repleto de dúvidas, tentativas e estratégias na busca por encontrar uma área de trabalho com a qual pudessem ter afinidade. A escolha de Renato se deu em meio à desistência pela carreira como químico, e ao decidir “ir empurrando com a barriga” (nas palavras do entrevistado), ao submeter-se ao trabalho como Agente de Educação Infantil, como meio de se reorganizar financeiramente, viu na Pedagogia uma área possível de realização profissional. David, começou a buscar novas possibilidades de formação, e viu na baixa concorrência do vestibular para Pedagogia, uma maneira de reingressar no Ensino Superior. Em suas palavras se deu mediante o seguinte cálculo: qual será o curso mais fácil de passar? No caso de Pedro, a escolha se deu em momento de grande dificuldade, sua condição de órfão, de pai e mãe, impunha necessidades materiais imediatas, e manter viva sua expectativa de tornar-se professor, era senão fruto de grande perseverança; realizou curso de contabilidade para, assim, garantir condições mínimas para dedicar-se, posteriormente, ao magistério, porém, por ser homem, fora impedido de realizar os estágios junto à escola onde havia se formado.

No quadro feminino, os caminhos não parecem destoar entre os já apresentados, quando comparados aos dos homens. Para as professoras Rita, Ana e Patrícia, a docência também não fazia parte de projetos profissionais mais imediatos, ou mesmo vislumbrados antes de determinadas experiências profissionais. Todas buscaram por outras profissões antes de chegarem à Pedagogia, que se tornou um lugar possível, por motivos e em momentos distintos de suas vidas. Seus relatos revelam a escolha da chegada como meio possível de reconversão de escolhas passadas. Porém, alguns

elementos se fizeram bastantes presentes nas entrevistas das professoras, essas mesmas entrevistadas demonstram um grande envolvimento com questões políticas que permeiam a área da Educação. As três entrevistadas relatam participar ativamente de grupos e coletivos que buscam discutir as implicações de políticas de caráter macro e micro sobre o cotidiano de trabalho e organização da própria educação no país. Rita, por exemplo, relata que sua trajetória no movimento social fora determinante para a sua decisão e formação, afirma que sua aprovação no curso de pedagogia teria sido “o dia mais feliz de sua vida”. Ana, hoje finaliza pesquisa de mestrado, além de finalizar outro curso de graduação, de acordo com ela, sua vivência nos movimentos sociais, ao longo da graduação, e também durante exercício profissional, é apontada por ela como meio de fortalecimento dos laços com profissão, e toma seu trabalho como professora como próprio exercício de militância.

Marta, também, mostra-se bastante informada sobre o cenário político atual, e afirma estar bastante pessimista, não somente para com a situação da educação brasileira, mas como os modos que a Educação tem sido tratada em vários países da América Latina. Suas inquietações a levaram a iniciar, inclusive, um mestrado profissional na área de ciências sociais. Ao falar sobre os incômodos da prática cotidiana em sala de aula, em suas palavras: “[...] não tem mais esse tempo, pra ficar discutindo cartazinho. A educação precisa ser, urgentemente, a prioridade número um”. Ao mesmo tempo, Marta se mostra cansada e afirma contar os dias para se aposentar. Ela nos informa não ver mais futuro no país. Seu plano atual é justamente se aposentar e ir morar com o filho, formado em Ciências Sociais, mas que atua como professor de inglês, em Hong Kong, na China, lugar onde ela afirma ver maiores perspectivas para viver.

É possível identificar que em algumas pesquisas, a partir de relatos de professores homens, a pedagogia é assumida por alguns dos sujeitos como “falta” de opção, ou como via possível de alcançar segurança e estabilidade profissional, garantidas, sobretudo em concursos públicos na área da educação (HAMMES E ARAÚJO, 2012; MONTEIRO, 2014; PEREIRA, 2013; PIARANGELI, 2012). Porém, faz-se necessário salientar que não é uma questão restrita ao gênero, pois tanto homens quanto mulheres se viram atraídos pela Pedagogia por motivos diferentes, e a formação é tomada não somente como alternativa de reconversão profissional, mas, ao contrário, ela fazia parte dos planos iniciais para ambos os sexos. Isto é, escolha mais ou menos tardia não ocorreria apenas com os homens, ou mesmo se tornaria uma rota de fuga do trabalho anterior apenas masculina

Constata-se, a partir dos relatos dos entrevistados, que as escolhas pela profissão foram impulsionadas pelos mais diversos motivos. Mesmo investindo anteriormente em áreas diferentes, alguns passaram a ver na pedagogia certa satisfação pessoal e profissional. Para algumas a formação e ingresso na área são tomados como forma possível de reconversão de escolhas passadas, como meio de preencher um espaço até então vazio ou ocupado por incertezas sobre caminhos a serem trilhados. Todavia, tanto o grupo de professores, como o de professoras, demonstram consciência das

dificuldades enfrentadas pelo campo da educação. Ainda que entrevistados e entrevistadas demonstrassem terem sido impulsionados por motivos díspares, sendo, para uns, um meio possível de alcançar outros projetos, seno a Educação Infantil como consequências, resultados imprevistos, para outros, a atuação é tomada como consequência bem-sucedida, um lugar de grande satisfação profissional atual.

Docentes homens: um corpo estranho Educação Infantil?

E com base em alguns estudos sobre trabalho, gênero, e escolha profissional, esta pesquisa busca trazer à superfície alguns fenômenos possivelmente remanescentes, no que se refere às dinâmicas de reprodução social baseadas nas relações sociais de sexo, dentro de um recorte específico, o universo da Educação Infantil. Compreende-se que a busca de homens pela pedagogia, como possibilidade de exercício profissional, estarmos diante de um movimento aparentemente contrário aos apontados pela própria história apresentada aqui. Porém, busca-se indagar sobre a existência ou não de certa reposição dos lugares distintos reservados a homens e mulheres, no mundo do trabalho, pois ao se tratar de um campo composto majoritariamente por mulheres, faz-se necessário notar que as referências de gênero, especialmente no contexto escolar, não são reiterados, exclusivamente, pela prevalência feminina, ao contrário:

A presença maciça da mulher na escola primária deve ser vista como tão importante quanto a ausência do homem, pois o gênero não se constitui pela presença física, mas, muito mais, pelas relações simbólicas entre os sexos. Na ausência, o homem se faz presente no interior da escola. A presença maciça da mulher na escola ressalta a ausência do homem. E é por meio da prática e das representações manifestas pela professora que se verifica como a cultura do gênero se expressa (ASSUNÇÃO, 1996, p. 2).

Em termos históricos, no Brasil, a Educação Infantil como direito é recente. Rosemberg (2003), ao discutir os avanços e retrocessos que permearam a constituição deste segmento, em território nacional, mostra como a formação deste campo²⁹ coincide com a influência de diferentes organizações multilaterais, tais como UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. Neste contexto, até 1960, os modelos institucionais projetados para países de economias periféricas obedeciam a duas organizações possíveis, uma mais assistencial, como as creches, que eram voltadas para atender a população pobre, e outra, destinada às camadas mais favorecidas, como os jardins de infância. Ainda, para a autora, ao

²⁹ Entende-se aqui campo nos termos propostos por Bourdieu (2013), como espaço simbólico de forças, em que os agentes sociais estão dispostos em posições distintas buscam estratégias de domínio deste espaço com vistas a tornarem-se os detentores, por excelência deste espaço, conferindo regras e dinâmicas próprias de funcionamento a ele.

adotar esses dois modelos, o Brasil teria optado pela degradação do próprio segmento, sobretudo por serem de baixo custo, desde espaços físicos adequados à formação mínima de professores e materiais pedagógicos mínimos. Orientações distintas aos países centrais, que passaram a atender às orientações econômicas, culturais e políticas de qualidade que integravam a expansão da Educação Infantil (ROSEMBERG, 2003).

A partir da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096/90, que regulamentaria o artigo 227, da constituição de 1988), a infância passa a ser tomada como etapa fundamental de desenvolvimento do sujeito, corroborando para que a Educação Infantil fosse tomada como um direito da própria criança (FERRERA, 2000). Com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), mais especificamente, com art. 29, essa passa a ser integrada à educação básica, sendo considerada como primeira etapa, com objetivo de garantir 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, sendo obrigatória a matrícula, a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 2013). Ao ser considerada parte constituinte da educação básica, a Educação Infantil passar a ser orientada por diretrizes comuns, que sistematizariam todo este território, reorganizando as próprias políticas voltadas à sua regulamentação, desde de recursos direcionados a este segmento, como também a exigência de formação específica aos que dela fazem parte, tal como previsto pelo art 62, da própria LDB, que passa a exigir formação, em nível superior, aos docentes que atuam neste segmento (BRASIL, Lei nº 12.796, de 2013). Ao que parece, a reformulação da própria LDB teria contribuído para reverter algumas das consequências que as principais políticas das décadas de 60 e 70 reduzindo, pelo menos em parte, a precarização à qual este campo esteve submetido ao longo das últimas décadas.

Para Rosemberg (2003, p. 183), a Constituição de 1988, ao reconhecer a Educação Infantil como extensão do direito universal à educação, da criança de 0 a 6 anos, e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos cuidados em creches e pré-escolas, teria contribuído para a igualdade de oportunidades de gênero, na medida que passou a apoiar o trabalho materno extra doméstico. De certa maneira, esses cuidados deixaram de ser uma atribuição exclusiva da própria mãe, no âmbito privado, e passaram a ser tomados como questão de política pública, para a qual seria necessário um conjunto mínimo de serviços de atendimento às famílias. Ainda que sua institucionalização representasse, em alguma medida, a ampliação das igualdades de oportunidade de gênero, o cuidado, em si, não deixou de ser uma prerrogativa feminina, vide o processo histórico de feminilização deste segmento, desde o século XIX, intensificado no século XX. Ou seja, desde então, esses espaços passaram a ser tomados como de quase exclusividade da força de trabalho feminina e, pouco a pouco, os homens foram abandonando as salas de aula nos cursos primários (VIANNA, 2001).

Neste mesmo período, o contingente masculino ínfimo, preservado ao longo do tempo no magistério, teria seu lugar bastante definido, sendo a sala de aula um lugar provisório para eles. Demartini e Antunes (1993), ao analisarem a trajetória de homens e mulheres que se dedicaram à docência, no início do século XX, constataram um privilégio indiscutível dos professores com relação às professoras. De acordo com os relatos da época, os homens que assumiam o magistério, como profissão, direcionavam suas carreiras ou eram direcionados para postos de comando, com vistas a abandonar a sala de aula, diferentemente das mulheres, que seriam ali conservadas ao longo de toda trajetória na educação. Assim, quando tomada a realidade em tela, é possível creditar certa reconversão dos que optam pela docência, sobretudo nos primeiros ciclos da educação básica, sendo compreendidos como caminhando na contramão da própria história, e estariam sujeitos a estranhamentos decorrentes do não reconhecimento da figura masculina nestes mesmos lugares.

A análise bibliográfica (GONÇALVES, FARIA & REIS, 2016; FINCO, 2003; MONTEIRO & ALTMANN, 2014) sobre este tema indica que o processo de (re) inserção de homens na educação primária estaria acompanhado de conflitos contraditórios para aqueles que buscam a profissão e, quanto mais próximo dos ciclos iniciais, maiores podem ser as tensões. Ao mesmo tempo que o homem parecia requisitado, como parâmetro masculino recomendável na Educação Infantil e referencial possível às crianças - justificativa essa comum apreendida nos relatos dos entrevistados -, sua proximidade com o corpo infantil suscitaria maior vigilância e controle de seus pares sobre seu trabalho.

Essa vigilância, constante e cotidiana relatada em diversas pesquisas, como as acima citadas, traduz certa contenção ou inibição de possíveis formas de violência ou assédio que uma criança pode sofrer em ambientes coletivos, sendo a escola tomada como lugar em possível destas intercorrências. Contudo, essa preocupação é agudizada à medida que são buscados elementos que definiriam, mesmo no senso comum, um arquétipo de violadores em potencial, sendo o referencial masculino um dos principais suspeitos.

Em pesquisa sobre preconceito sofrido por homens, na Educação Infantil, no município de Maracaju/MS, Hammes e Araújo (2012) identificam que a ausência de docentes masculinos na profissão é compreendida, também, como consequência da relação forjada pelo imaginário social entre *docência masculina, pedofilia e homossexualidade*.

Para autoras como Monteiro (2014), a busca de homens por este universo, como espaço provável de exercício profissional, seria permeada por certos conflitos e julgamentos. O atravessamento de determinadas fronteiras custaria-lhes provações constantes acerca de sua sexualidade e de seu caráter e, ao se dedicarem ao trabalho educativo com crianças pequenas, passam a ter sob suspeita tanto sua identidade masculina como sua moral (CAMPOS et al, 1991).

A atuação profissional dos homens estaria condicionada a alguns limites, especialmente, em momentos de maior intimidade, como as práticas de higienização das crianças (etapa fundamental do

trabalho) que produziria uma constante apreensão tanto do profissional homem, de seus pares e gestores, como das próprias famílias. Ainda, para Hammes e Araújo (2012), produziria-se, neste segmento, uma espécie de *androfobia*, que projetaria na figura masculina uma fonte de perigo, considerando-a, de antemão, como pessoa digna de pouca confiança, ou mesmo de caráter questionável.

Um dos professores entrevistados pôde sentir na pele o peso dessas suspeitas. Ele relata que quando atuava como monitor de educação infantil, na mesma rede, chegou a ser intimado na delegacia, após boletim de ocorrência realizado pela família de uma das crianças por quem ele era responsável. Segundo informado pelo professor, a família havia o acusado por encontrar algumas marcas no corpo da criança. Contudo, de acordo com professor isso não passou de acusações inverídicas.

Um dia, nós estávamos no refeitório, e uma criança vomitou. Eu falei que sou pró-ativo, o que eu fiz? Eu já saí em socorro à criança, peguei ela por baixo dos braços, para não sujar minha roupa, e fui levando ela para o banheiro, onde iríamos trocar, onde se troca. Só que como a escola só tinha quatro salas, e todas as crianças menores estavam no refeitório, então, as salas estavam vazias. Eu fui pra sala, só eu e ele, carregando-o. Logo em seguida, veio uma amiga minha, uma monitora, na época, uma agente de educação infantil.. então, ela veio atrás, pra me ajudar, porque tinha acabado a energia elétrica na escola, naquela hora.. Enquanto eu tentei limpar ele, na cuba e tal, ele veio com a roupa dele. Essa criança tinha dois anos. A mãe, quando chegou em casa... Essa é a história que eu sei, foi dar banho nele, quando ela for lavar as nádegas dele, ele reclamou de dor, e diz ela, ela falou, inclusive na Delegacia da Mulher, depois que isso gerou uma denúncia, que ela perguntou pra criança: “Foi o tio Pedro que mexeu no seu bumbum?”, e a criança disse: “Foi”... mas naquele dia, eu não tinha limpado a parte baixa dele, porque ele tinha vomitado e a gente estava sem energia elétrica, eu não iria colocar a criança na água fria. E a minha sorte foi que a (monitora) foi atrás de mim. Ela, depois, serviu como prova. Então, essa mãe, ela foi com essa pergunta, com essa resposta da criança, ela foi lá na direção da escola, falou pra diretora da escola que eu tinha mexido no filho dela. Nessa época, em 2007, estava tendo muita denúncia de monitores que estavam abusando de crianças, na Rede Municipal de Campinas.. mas não se sabe se era verdade, porque um ou dois casos foram comprovados. Foi o primeiro ano que entraram muitos homens (Pedro – Campinas, julho de 2018).

De acordo com o professor, a reclamação da mãe, imediatamente, fora tomada pela gestão como fato ocorrido, sem mesmo tentar mediar, ou apaziguar com a tentativa de averiguar a situação. A acusação fora levada adiante, gerando um exaustivo e traumático processo que, mesmo após investigado e avaliado como im procedente pela delegada responsável, custou ao professor um período longo de investigação e acompanhamento de suas atividades, assim como, algumas de suas atribuições cotidianas, naturais do próprio cargo, foram proibidas de serem realizadas por ele, como troca de fraldas e a higienização das crianças - sanção determinada pela equipe da Secretaria municipal de ensino de Campinas. O fato teria deixado marcas permanentes, fazendo com que, até hoje, o professor se mantenha atento às formas como pais e pares avaliam seu contato com as crianças.

Fatos como esse materializam a *androfobia* de que discutem Hammes e Araújo (2012), que projetada sobre figura masculina, passível de pouca de desconfiança e caráter questionável. Algo que

recairia exclusivamente sobre o homem, uma vez que a concepção *falocêntrica* de abuso e assédio está atrelada apenas ao sexo masculino. A suspeita sobre a forma como o docente conduz seu próprio trabalho implicaria vigilância constante dos pares e de si, e não tardaria a ser internalizada pelos próprios homens.

A esse respeito, encontra-se em tramitação na Câmara dos deputados, o projeto de lei 1174/2019, assinado pelas deputadas Estaduais, Janaína Paschoal, Letícia Aguiar e Valeria Bolsonaro, que tem como objetivo proibir homens de desempenharem funções de higienização, como troca de fraldas e banho em crianças em creches, com a alegação de garantir qualquer contato íntimo destes homens educadores com crianças que demandem esses cuidados. Em sua página oficial ³⁰, os apontamentos apresentados pela referida deputada são das mais diversas ordens, partindo de alegações de atendimento às demandas de um determinado município, assim como de supostos casos de violência contra a criança, cometidos por homens em diversos contextos. Dentre as argumentações, o texto afirma se tratar de:

lei que “protege as crianças e também profissionais do sexo masculino, que serão retirados de situações que podem gerar alguma dúvida acerca da prática de atos, passíveis de serem caracterizados como estupro de vulnerável” (trecho extraído do próprio projeto delei - 1174/2019).

Porém, o projeto tem mobilizado parte da sociedade civil e movimentos sociais pela anulação de propostas que, como as das referidas deputadas, caminham contra os avanços almejados por maior equidade entre homens e mulheres, dentro e fora do mundo trabalho, inclusive, apresentando ao público pesquisas e discussões sobre o mapeamento, a partir de dados concretos, sobre abusos sofridos por crianças em diferentes espaços, muitas vezes, praticados por mulheres com estreito grau de parentesco, em ambientes domésticos, sob o controle dos próprio familiares³¹. Mais recentemente, na Universidade de São Paulo, em dezembro de 2019, um grupo da comunidade acadêmica, em conjunto com líderes do Movimento em Defesa da Infância e diferentes movimentos sociais, promoveu evento com o título: Homens na Educação: debates e proposições científicas em defesa das crianças pequenas. O encontro teve como objetivo fomentar discussões e problematizações sobre o ingresso e permanência de homens neste segmento, apontar uma série de informações e dados imprecisos, assim como denunciar a fragilidade e inconstitucionalidade desta medida que tramita no congresso.

³⁰ O projeto de lei encontra-se anexado na página oficial da de deputada estadual Janaina Paschoal, atualmente filiada ao Partido da Social Liberal. Disponível em: <https://janainadobrasil.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Projeto-1174-2019-1.pdf>.

³¹ Ver em: <https://saraproton.jusbrasil.com.br/artigos/739336713/abuso-sexual-de-meninos-um-crime-praticado-por-mulheres>.
<https://saraproton.jusbrasil.com.br/noticias/759403105/pf-prende-2-mulheres-envolvidas-em-mais-de-30-estupros-dos-proprios-filhos-tortura-e-compartilhamento-de-pornografia-infantil>.
<https://saraproton.jusbrasil.com.br/artigos/566664649/mulheres-pedofilas-precisamos-falar-delas>.
<https://saraproton.jusbrasil.com.br/artigos/607691956/abuso-sexual-de-homens-um-crime-que-comeca-na-infancia>.
<https://saraproton.jusbrasil.com.br/artigos/661642644/robbie-o-filho-do-estupro-do-batman>.

No que se refere às atribuições do cargo de professor de Educação Infantil, as diretrizes curriculares municipais afirmam não haver distinção entre as funções desempenhadas por professores ou professoras, estando ambos sujeitos às seguintes responsabilidades:

Atuar como docente na educação infantil, atendendo às atribuições previstas na legislação educacional vigente. Participar, elaborar, sistematizar, implementar, executar e avaliar os conteúdos registrados no projeto pedagógico, com base nas diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação; avaliar e reorganizar periodicamente o trabalho pedagógico, para o cumprimento dos objetivos documentados; planejar e avaliar as atividades pedagógicas, em consonância com os cuidados devidos ao educando, tendo em vista a autonomia e a formação integral discente; utilizar metodologias que garantam resultados eficazes de ensino e de aprendizagem aos alunos, estabelecendo estratégias de atendimento diferenciado, quando necessário; elaborar, utilizar e adaptar recursos pedagógicos e materiais específicos para todos os educandos de sua área de atuação, socializando estes instrumentos para uso dos demais profissionais da unidade educacional; participar dos programas de formação continuada, propostos pela Secretaria Municipal de Educação; planejar, implementar e participar das atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade; participar efetivamente da avaliação institucional proposta no projeto pedagógico da unidade educacional, com o objetivo de reavaliar e replanejar o seu trabalho a partir dos resultados obtidos. Executar atividades correlatas e outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade, associadas à sua área de atuação, obedecendo à legislação educacional e atos normativos da Secretaria Municipal de Educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS CONCURSO PÚBLICO – EDUCAÇÃO EDITAL Nº 01/2019).

De acordo com o referido documento, o desenvolvimento das atividades, por este profissional, deve estar alinhado às diretrizes curriculares municipais do próprio município. Este documento é apresentado, em seu título, como processo contínuo de reflexão. Ao se referir às concepções de educação e ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, afirma, também, diferenciar-se de um currículo prescritivo de conteúdos, propondo uma compreensão mais holística do desenvolvimento da infantil e indicando compreensões mais subjetivas como dimensão constituinte da própria prática pedagógica. Segundo as diretrizes:

Todas as experiências cotidianas de cuidados educacionais compõem o currículo, como: carinho, beijo, toque, banho, trocar fraldas, descansar, dormir quando tiver vontade, calçar os sapatos, vestir a roupa, arrumar a sala, locomover-se, alimentar-se, passear, cantar, escalar, pular, escorregar, brincar, conversar, pintar, modelar, desenhar, dramatizar, escrever, pesquisar, dentre tantas outras práticas, intencionais, que na instituição de Educação Infantil são planejadas e avaliadas, com a mesma importância na configuração curricular, ou seja, desenhar não se sobrepõe a lavar as mãos para se alimentar e trocar fraldas é tão importante quanto contar uma história (Campinas, Diretrizes Curriculares da Educação para a Educação Infantil, 2013, p. 16).

De acordo com o próprio documento, os momentos de carinho, beijo, toque, banho, de troca de fraldas são tomados como parte integrante e fundamental das bases curriculares, no município; isto é, a expressão do afeto e dos cuidados do corpo são considerados como qualidades da própria prática

pedagógica. Porém, embora sejam orientações presentes em documento oficial de organização das próprias diretrizes municipais, quando expressividade desses princípios práticas pedagógicas é demonstrada pelas mãos masculinas, alguns limites são impostos, produzindo um currículo oculto³² e restrito que, no mínimo, designaria o lugar de onde é permitido, ou não, provir o afeto.

³² Embora não seja objetivo desta pesquisa tratar de temas que circundem a produção de currículo oculto, faz-se necessário apontar e reconhecer a importância de certa literatura que se debruça sobre mecanismos que configurariam um conjunto de regras, muitas vezes veladas, que educam e avaliam nas mesmas proporções que os conteúdos institucionalizados. Para isso, ver: SACRISTÁN, J. G. (2018); SILVA, T. T. (2001), APPLE, M. W. (2000), entre outros.

Capítulo IV - Sob as lentes de professores e professoras

O capítulo a seguir tem por objetivo explorar as narrativas apreendidas sobre como o ingresso da figura masculina é compreendida, a partir das lentes de professoras e dos próprios professores entrevistados. Visa-se estabelecer relações possíveis entre a maneira como essa figura é acolhida ou não pelos os pares, e, as implicações sobre o modo de organização das relações sociais de trabalho.

Faz-se necessário ressaltar que, durante estudo exploratório, realizou-se contato com outros professores que atuaram em redes públicas, na Educação Infantil. De acordo com um deles, não foram raros os momentos em que monitoras mulheres se dispunham prontamente a realizar o trabalho de troca e higiene de seus alunos sem que, ao menos, ele houvesse requisitado a elas. Outro entrevistado relata que, ao iniciar o antigo trabalho como monitor, quase foi impedido de ingressar na unidade pela própria diretora que, imediatamente, entrou em contato com o departamento de Recursos Humanos do município, a fim de providenciar sua remoção, o que não chegou a ocorrer. Mas, embora a diretora não tenha conseguido removê-lo, ele relata ainda ter sido impedido de realizar algumas atividades pela própria gestão, e ter sido policiado pelas demais monitoras, como os momentos de higienização das crianças, trocas e condução ao banheiro. Desta maneira, o preconceito e sanções pelos quais homens professores estão sujeitos cotidianamente, levam, contraditoriamente, à intensificação da força de trabalho feminina, a partir da desoneração masculina pelas mesmas responsabilidades, as quais os homens já estariam isentos fora do ambiente profissional, como apontado por diversos estudos³³.

As consequências de determinadas formas de “preconceito”, aqui mencionadas, fomentam a permanência da segregação entre os trabalhos ditos feminino e masculinos. O alívio referido pelo professor, ao estar isento da responsabilidade pelo trabalho de troca e a higienização, pode evidenciar, em certa medida, que a mesma restrição da autonomia do professor homem pode, contraditoriamente, reproduzir certa zona de conforto e autoproteção, por meio da reeducação de algumas responsabilidades, pouco visível. De certo modo, dinâmicas como essa de trabalho impulsionariam ao que Connel (1995, p 194) define como *masculinidade cúmplice*; isto é, trata-se de atmosfera que beneficiaria de forma indistinta até mesmo aqueles que não incorporam o ideal de masculinidade hegemônica, e, no objeto de análise, um conjunto de indivíduos, família, escola e pares, gerenciam os espaços previstos ao exercício profissional dos professores homens que, não por acaso, corresponderiam aos papéis sociais masculinos já exercidos na esfera privada.

Questiona-se se esses “cuidados” podem ser tomados, diante da vulnerabilidade infantil, como fundamentais na própria manutenção da divisão sexual do trabalho, salvaguardada pelo discurso de proteção da criança, conservando os cuidados sob a responsabilidade da mulher. Essa dinâmica

³³Ver: MADALOZZO, Regina; MARTINS, Sergio Ricardo; SHIRATORI (2010); MEDEIROS, Priscila Brandão 2016;

contribuiria para a permanência da relação de poder que marca o padrão de provisão social do cuidado em nossa sociedade, onde quem mais tem poder é quem não cuida (MARCONDES, 2013).

Assim, conseqüentemente, esses limites colaborariam para a atualização da dinâmica da *divisão sexual do trabalho*, que apresenta como princípio organizador a separação entre atividades ditas femininas e atividades ditas masculinas, hierarquizando-as em esferas que delimitam e atribuem maior valor ao trabalho do homem em detrimento do trabalho da mulher (KERGOAT, 2003). Mesmo de maneira velada, as responsabilidades do professor homem se circunscrevem ao trabalho estritamente pedagógico, dentro de limites já aqui discutidos, e, sobre a professora, ou auxiliar, na maioria mulheres, recairiam as responsabilidades braçais, considerado como trabalho “sujo” (CAMPOS e tal, 1991, p. 54).

Porém, essa concepção naturalizada, de que cabe somente à mulher esse tipo de trabalho, parece ainda ecoar, mesmo de espaços pouco previsíveis, e vinda de lugares pouco esperados. Gonçalves e Penha (2015), em estudo sobre o olhar de acadêmicos e homens egressos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, identificou, por meio de entrevistas realizadas com professores homens na educação, certa visão, paradoxalmente preservada, de que a mulher teria maiores disposições no trato para com crianças, especialmente de 0 a 3 anos, foco principal de sua pesquisa. Relatos desse tipo não apareceram entre os professores da presente pesquisa, porém, essa maneira de operar ainda aparece como de funcionamento da própria instituição escolar, considerando todos os agentes que compreendem este espaço.

Uma das professoras entrevistada, Marta, por exemplo, afirma enxergar, por parte de grupos mais conservadores dentro da escola onde trabalha, forte resistência ao trabalho do professor homem, com quem, inclusive, tem bastante proximidade e amizade. Vários foram os momentos em que ela fora procurada pelas auxiliares de limpeza da escola, para realizar a troca de uma criança (menina), que, constantemente, apresentava descontrole urinário. Em momentos em que ele está mais distante ou mesmo temporariamente ausente, sempre nas dependências da escola, ela, muitas vezes, é acionada, antes mesmo do professor responsável tomar ciência de que sua aluna necessita de auxílio. De acordo com a professora:

Mas eu percebo que algumas pessoas que têm formação mais conservadora mantêm uma certa distância [dos professores homens]...Ou uma certa desconfiança, em relação ao trabalho [deles]. Como lidar em determinadas situações sendo homem? Então, por exemplo, tem uma criança dele [professor homem da escola] que, de vez em quando, faz xixi na calça, e é menina...Então, assim, eu vejo as meninas, o pessoal da limpeza, assim, rapidinho: - “Marta, você não quer trocar?”. Ou elas mesmas vão trocar. Não sei o que se passa na cabeça delas, pra achar que ele, por ser homem, não trocaria a menina... Ele me disse que já trocou, algumas vezes. Então, isso, pra mim, demonstrou que existe um certo preconceito (Marta, Campinas, julho de 2018).

Três dos professores homens entrevistados, também, relatam autovigiar constantemente a maneira como conduzem suas atividades, dentro e fora da sala, e reconhecem terem maior cuidado com a maneira como acessam e são acessados pelas crianças, especialmente, em momentos de maior euforia por parte dos alunos, quando os pais ou outros adultos estão mais próximos (como o período de entrada e saída da escola). Diferentemente das professoras, esses homens estão a todo momento calculando, ainda que de forma inconsciente, a dose permitida de afeto nos momentos de maior exposição. André, por exemplo, quando assumiu o cargo, relata ter se sentido confuso e também ter levado tempo para entender os momentos que deveria aceitar ou não algumas manifestações de carinho dos alunos.

Porém, mesmo diante dos obstáculos expostos, o grupo dos professores homens, no geral, mostrou-se inclinado a driblar as tensões existentes em seu cotidiano, enfrentando os desconfortos que suas figuras imprimiam sobre o trabalho que exercem. Algumas maneiras de resistir são relatadas como estratégias até mais incisivas.

Renato, por exemplo, que na primeira manifestação de resistência ao trabalho de higienização das crianças, afirma ter se posicionado, imediatamente, com as seguintes palavras: “me dá logo isso aí, estou aqui pra isso” (se referindo à fralda plástica que estava com uma das monitoras que hesitava em permitir que o professor realizasse a troca de uma criança). Segundo o professor, bastou esse primeiro enfrentamento para que ninguém mais se opusesse ao trabalho que ele realizaria junto às mulheres com as quais trabalhava.

Pedro, que por muito tempo se viu vigiado, mas que com o passar do tempo, foi se sentindo mais à vontade, e, à medida que conquistava confiança dos pais e pares, passou a dividir as responsabilidades de maneira mais equânime. Contudo, essa confiança de que se refere o professor teria sido construída a passos árduos, quase insuportáveis. O preconceito vivenciado o teria levado a pensar em desistir do sonho de trabalhar como professor, logo nos primeiros meses. De acordo com o professor, só não desistiu do concurso, por não dispor de ninguém próximo, à época, que lhe desse suporte material durante o período sem trabalho.

Dentre os diversos espaços pelos quais transitam professores, professoras, agentes, auxiliares de limpeza, gestão, entre outros, o espaço da sala de aula é tomado como lugar minimamente protegido, que garantiria mais segurança ao professor por colocá-lo sob um campo de visão mais reduzido, quando comparado ao olhares suspeitos e ou vigilantes (MONTEIRO, 2014) presentes no chão escolar; fator que lhe asseguraria o direito de expressar práticas mais afetuosas. Desta maneira, a organização do trabalho na escola não escaparia aos espaços seccionados entre público e privado e, portanto, passível de controles constantes.

Um dos entrevistados, Pedro, afirma agir discretamente diante de algumas manifestações de carinho das crianças, como, por exemplo, nos momentos em que as crianças buscam por colo, e, quando isso ocorre, delicadamente, dispersam a criança sem que ela note alguma forma de resistência ou

rejeição por parte do próprio professor. O professor Alberto afirma que o afeto expresso espontaneamente por parte das crianças lhe causa mais conforto, pois a maneira como o professor responde ao aluno pode ser lido apenas como uma retribuição e não uma ação voluntária. A gestão, inclusive, chegou a orientá-lo nos seguintes moldes: “às vezes, você se esforça para demonstrar para o outro que você é carinhoso, mas os outros vão interpretar de outra forma, então, só dê beijo se a criança vier pedir” (Alberto, Campinas, julho de 2018). Acatá-las era algo inquestionável, mas esse amoldamento não tardou a ser motivo de queixas por parte dos monitores com quem trabalhava que passaram a avaliar sua postura como rígida demais. Mais uma vez, a gestão interveio e passou a reorientá-lo para ser menos duro no trato com as crianças

Alberto relata que teve sua avaliação de desempenho comprometida, durante seu estágio probatório, no item *relação do professor com a clientela*, (famílias, comunidade e com as próprias crianças). De acordo com o professor, algumas vezes, a gestão chegou a receber reclamações sobre sua suposta agressividade, mas, para ele, estas reclamações não passam de um ideário de masculinidade que é projetado sobre o homem, e ele não estaria isento destas projeções. Sobre o momento da avaliação, o professor nos informa que:

Ela nem pontuava, ou reclamava por ser homem, reclamava porque, às vezes, eu era agressivo, tudo. Isso é um ideário, mesmo você não sendo (agressivo), é um ideário que.. as crianças falam uma coisa, eles já interpretam que, por ser homem, foi agressivo, sem necessidade [...] Era o que ela pontuava na avaliação, era descontado ponto na relação com a clientela, devido a essas reclamações (Alberto – Campinas, Julho de 2018).

Os professores homens são impelidos não somente a justificar suas escolhas, mas apresentar-se cotidianamente como ajustáveis às demandas criadas especificamente para eles. O professor homem deve apresentar vestígios visíveis de sua disposição e adequação a normas válidas apenas ao sexo masculino. A correspondência, de senso comum, entre masculinidade e perigo em potencial se expressaria por vias distintas, e exigiria dos professores homens algumas garantias, o que os levaria a adotar posturas, muitas vezes conscientes, como meio de amenizar essas tensões. Percebe-se a figura masculina como tributária de impressões e sensações conflitantes. Ao mesmo tempo que é tomada como necessária, bem-vinda a este lugar, até então, pouco preenchido por referências menos femininas, ela é, constantemente, vigiada, sendo inquirida constantemente sobre seus reais interesses.

Três, dos quatro professores, relatam que, no início de suas carreiras, em determinadas comunidades por onde passaram, houve várias tentativas de mobilização por parte da comunidade para retirá-los de sala de aula, desde abaixo assinados, tais como ameaças de retirar os filhos da própria escola. Mesmo diante das tentativas inexitosas, alguns limites foram preservados no cotidiano destes mesmos professores. A título de exemplo, alguns relatam terem sido orientados a não acompanhar as

crianças ao banheiro para realizar as trocas e higienização de seus alunos e alunas, o que fazia com que eles recorressem às mulheres mais próximas, desde professoras a auxiliares de limpeza para que desempenhassem a função.

Dentre os professores e professoras por nós entrevistados, fora unânime a percepção sobre as diversas nuances que circundam os cuidados realizados pelo profissional masculino, especialmente à higienização e troca de fraldas. Todos os homens relatam ter vivenciado, em algum momento de suas trajetórias profissionais, situações de maior tensão e preocupação com relação ao modo como seus trabalhos são avaliados pela gestão, famílias e pares e, em algum grau, todos se submeteram a um possível “ajuste” de conduta e até mesmo estético. Um certo amoldamento que se atenuaria à medida que os laços fossem sendo estreitados.

Diante da aversão à sua figura, um dos professores afirma ter assumido algumas estratégias, com vistas a atenuar a imagem que os pais podem ter a seu respeito, desde apresentar sua esposa e filhas, sempre que possível, em eventos na escola, até mesmo mudando sua apresentação estética. Dentre estes ajustes:

Eu cortava a barba para ficar mais sei lá, mais unissex (risos). Mas a barba ia crescendo, e as crianças gostam muito mais da barba, do que eu sem barba. Então, eles vêm mexer na barba.. eles querem sentir a barba, isso é legal. Eu ainda insisto em cortar a barba no começo do ano, mas acho que eu já estou vencendo isso também (David – Campinas, julho de 2018).

Essas manobras adotadas pelos professores demonstram a maneira como algumas tensões produzidas pela sua presença são introjetadas e de difícil mediação entre o corpo docente e seus pares. Ao que parece, imprime-se sobre a figura masculina uma imagem mais ou menos tolerável, em que pese uma postura mais passiva na produção de afeto, e mais ativa ao garantir certos limites com relação aos corpos infantis. Essa masculinidade não deve aportar-se em nenhum dos polos, deve ser exercitada com vistas a garantir sensibilidade mínima, indispensável para o trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que de ser expressada comedidamente, uma vez que a própria sensibilidade é evocada como prerrogativa feminina, e aproximar-se, demasiadamente, dela, traria implicações à imagem do professor homem. Para isso, devem valer-se de dispositivos que confirmariam tanto suas capacitações pedagógicas, quanto seu próprio caráter.

Apreende-se, assim, essa masculinidade mais maleável, projetada aos professores homens, como uma espécie de *masculinidade pedagógica*, em que pese a eles a responsabilidade por conciliar, concomitantemente, traços ditos masculinos à sensibilidade necessária para a construção das relações

afetivas, consideradas como fundamentais ao processo pedagógico³⁴. Sua presença é justificada, a partir da necessidade de ampliação de um referencial de performatividade masculina.

Destaque-se que o fenômeno não se restringe ao Brasil, Sargente (2005), em pesquisa sobre os principais conflitos e constrangimentos produzidos pela presença masculina de pedagogos homens, na Educação Infantil, nos estados da Califórnia, Oregon e Washington, nos Estados Unidos, constatou que as estratégias adotadas pelos professores homens, diante das principais barreiras às suas práticas como professores, neste mesmo segmento se constituem como um campo de produção e reprodução de diferenças e desigualdades entre os gêneros. Os homens que escolhem a educação infantil como forma de atuação profissional encontram-se presos entre uma masculinidade subordinada, que lhes garantiria algum êxito profissional, e a uma forma cúmplice de masculinidade, própria das demandas estruturais do regime patriarcal, que lhes conferiria algum privilégio³⁵.

Ainda, de acordo com Sargente (2005), a figura do professor homem estaria atravessada por duas grandes crenças: (i) pela preservação de uma masculinidade mais ostensiva, que resgata ou mesmo conserva as disposições típicas do comportamento normativo; e (ii) pela ideia da referência masculina contribuinte, presumivelmente, para um aumento da disciplina e, portanto, uma diminuição na frequência de problemas comportamentais, particularmente por parte dos meninos. Além disso, afirma que essa crença sobre essa referência é tida como imperiosa até mesmo às meninas, as quais estariam expostas, por meio da figura do professor homem, a formas mais atenuadas de exercício da própria masculinidade, posto que, essa figura ampliaria o espectro de masculinidades prováveis, por se distanciar da matriz mais hostil e agressiva que socialmente produz o significado do que possa, ou não, ser homem, isto é, compete a eles a tarefa adicional de atuar como padrões de masculinidades admissíveis.

Contudo, a masculinidade, em si, mesmo sujeita a determinados ajustes, não seria a única credencial necessária. Outros marcadores definiriam quem pode, ou não, desempenhar bem o papel de professor homem. Renato, um dos entrevistados, por exemplo, chegou a relatar que teve decisões interpeladas por outras colegas de trabalho, com a justificativa de que, por não dispor de experiência com a paternidade, isso o impedia de ter uma percepção profissional mais apurada de seus alunos. Um episódio em que um dos alunos não queria se alimentar e, ao perceber que se tratava de “manha”, ele afirmava à própria criança que essa seria sua única refeição, caso não se alimentasse naquele momento. O professor, então, orientou que nenhuma das monitoras lhe dessem leite após o horário da refeição.

³⁴ Ver LEITE, Sérgio; Almeida, A. R. S. (1997, 1999); Arantes, V. A., & Aquino, J. G. (Orgs.). (2003), Falcin, D. C. (2003); Tassoni, E. C. M. (2000) e Ribeiro, M. L. (2010).

³⁵ Os referidos conceitos se referem às categorias criadas pela socióloga australiana, Raewyn Connel (1987), em que a autora define como masculinidade cúmplice uma das chaves para se compreender as maneiras como homens são beneficiados pela modo de reprodução das estruturas de gênero, mesmo aqueles que não apresentam inclinações favoráveis de seus privilégios, assim como, o conceito de masculinidade subordinada revela as formas possíveis de sujeição do homem às maneiras de agir próprias de espaços feminilizados. Ambos retroalimentariam, em alguma medida, as desigualdades próprias das estruturas de gênero.

Porém, uma destas mesmas monitoras esperou que o professor se distanciasse e recolheu a criança, silenciosamente, levando-a para junto da coordenadora, com quem buscou ajuda para alimentar a criança com uma mamadeira. O professor relata ter ficado bastante insatisfeito. De acordo com o professor:

Eu tinha um sentimento muito forte de que não era nada orgânico.. eu insisti, insisti, quando as outras crianças acabaram de comer, eu peguei o prato dele e levei embora. Ai, uma das monitoras falou: *mas ele vai ficar em sem comer?* Eu disse, vai. Ai ele vai entender que eu estou falando que ele vai ficar com fome, e isso faz sentido pra ele. Eu disse: tente ai.... Ela tentou [a monitora], e ele não comeu... Quando ele não aguentar a fome, ele come a sopa [disse o professor].. Quando eu vi, ela veio com a mamadeira. Eu disse: se você der a mamadeira, ele nunca mais vai comer, não faça isso. Você não entende, porque você não tem filho [disse a monitora] (Renato – Campinas, julho de 2018).

Mesmo afirmando que dar a mamadeira reforçaria o comportamento da criança e que escreveria para a mãe, para tomar conhecimento e informar sobre a alimentação, ao colocar as crianças de volta na sala, a monitora foi à secretaria e deu a mamadeira para a criança. Nas palavras do professor:

Eu senti isso como um grande desrespeito profissional, e pessoal mesmo. Sabe? Porque o argumento que ela usou que eu não sou pai e eu, então, eu não entendo o sofrimento da criança. Quando, o que eu quis, intencionalmente, e conseqüentemente, pedagogicamente, foi mostrar pra criança que se ele não se alimentar, ele vai ficar com fome (Renato – Campinas, julho de 2018).

A paternidade é aqui tomada como certo distintivo, por meio do qual se distinguem os homens com maior ou menor disposição e sensibilidade para a profissão. Renato, ainda, declara não ter vivenciado episódios tão marcantes de preconceito, mesmo durante sua formação, em Pedagogia, que, na sua visão seria mais tolerável, uma vez que estavam todos em formação, e os poucos momentos em que se ocorriam manifestações preconceituosas, mesmo lhe causando desconforto, havia maior abertura para o diálogo. Em maior ou menor medida, vivências similares parecem se cruzar quando comparadas às trajetórias profissionais de todos os homens entrevistados, desde pequenos desconfortos e constrangimentos até circunstâncias mais traumáticas.

Diante das narrativas aqui apreendidas e analisadas, verifica-se que o projeto de tornar-se pedagogo não é algo simples e perene; ao contrário, aqueles que buscam essa formação e campo de trabalho, estão constantemente sujeitos a tensões e obstáculos que, em alguma medida, reforçaria a ideia de ser este um lugar impróprio à força de trabalho masculina. Porém, estes lugares não deixam de ser tensionados por seus agentes que, como meio de transgredir muitas dessas barreiras, buscam adotar algumas estratégias de ingresso e permanência. Estas mesmas estratégias, em alguma medida, ao mesmo tempo que produzem o sentimento constante de inadequação dos sujeitos masculinos, atribuem a eles certa valorização desmedida, corroborando para a perpetuação de alguns estereótipos de gênero,

produzindo, assim, um espaço metricamente ajustável aos limites de exercício da masculinidade propondo novas maneiras de retroalimentar as esferas de produção e reprodução da própria divisão sexual do trabalho.

“Paredes de vidro” na sala de aula

Foi possível identificar, ao longo da realização da pesquisa de campo, que alguns professores e professoras, ao falarem sobre o trabalho realizado pelos homens, na Educação Infantil, duas diferentes narrativas que buscavam ilustrar esse fenômeno: uma explicação possível, apresentada pelos sujeitos em tela, era de que o trabalho como docente, na Educação Infantil, poderia ser exercido, também, por homens, ou melhor, de que se tratava de um trabalho passível de ser realizado, conjuntamente, por eles; e outra, pautada na ideia de que, também, seria um trabalho masculino, isto é, de que as responsabilidades de cuidado e troca, socialmente mantidas como prerrogativas femininas, poderiam ser consideradas, até mesmo, como masculinas.

A confluência destas justificativas chama atenção para a presente pesquisa. Entendeu-se que alguns dos professores e professoras elucidam ao elucidarem estas duas diferentes narrativas para ilustrar esse fenômeno, tomavam o trabalho docente, na Educação Infantil, como um lugar passível de partilha com os homens recém-chegados. Isto é, este espaço parece não ser tomado apenas como trabalho, pois, ao apresentá-lo como permitido aos homens, concebem-no como tomado de empréstimo por estes, e, ao mesmo tempo, quando a justificativa de seu ingresso se dá pela via da compreensão deste como, também, atividade masculina, acaba-se por recorrer à certa reprodução de uma lógica binária de distinção e polarização do próprio trabalho.

Dito de outra maneira, as justificativas com vistas a tornar a Educação Infantil um lugar comum aos dois sexos, contraditoriamente, a reposiciona no bojo da própria gendrificação do trabalho, isto é, ao afirmar que o homem pode realizar também estas atividades, coloca a Educação Infantil ainda sob domínio feminino, e a participação masculina como concessão à sua participação, ou, ao mesmo tempo, quando se recorre à narrativa de que se trata, também, de um trabalho masculino, evoca-se certo movimento que imprime gênero sobre o próprio trabalho, pois o trabalho masculino só existe em oposição ao feminino. Assim, estas narrativas não o conceberiam apenas como trabalho, isento de atributos que sobre ele se inscrevem, ou seja, não é tomado como lugar comum e de responsabilidade equivalente aos dois sexos. A partir dessas inferências, questiona-se quais barreiras seriam mantidas ou não para que fosse concebida a entrada e permanência da figura masculina neste segmento.

Recorremos a alguns fragmentos de entrevistas, com vistas a melhor elucidar os destinos previstos a homens e mulheres a partir deste processo de reposição das próprias categorias de gênero. Uma das professoras entrevistada, logo no início do encontro, creditou o interesse dos homens, pela

Educação Infantil, como consequência da instabilidade e da crise econômica presente no cenário brasileiro. Segundo ela, as mulheres se dedicam à profissão até final de suas carreiras, como docente na neste segmento, já os homens, o desgaste físico e emocional, a que também estariam submetidos, os levariam, precocemente, a almejar certa ascensão na carreira, ou mesmo buscar por outros concursos que os retirassem da sala de aula. Nas palavras de Marta:

Mas os homens... eu acredito que não fiquem. O homem, para lidar com crianças a vida inteira, como a mulher que tem essa questão da maternidade, talvez, seja mais difícil, né? A gente, depois de um certo tempo, já sente um cansaço, grito, o barulho, já incomoda mais etc... Eu que acho que para o homem, isso vem mais precoce. E aí, ele começa a querer galgar outros... ou de cargos públicos, ou de gestão, ou ir para o fundamental, ou prestar outro concurso. Mas eu acho que porque a tolerância, com esse mundo infantil é menor. E que, também, é um preconceito, né? Isso implica preconceito, porque a mulher, é como se ela fosse obrigada a aguentar isso, tanto de filho, como na profissão... do homem, isso não é tão exigido. Entendeu? Eu acho só que o homem não vai permanecer como a mulher, ele não vê isso como uma carreira final (Marta, Campinas, julho de 2018).

Embora a professora apresente alguma explicação para a progressão masculina na carreira, baseada num desgaste que acometeria todos os profissionais da área, esse processo é, por ela, avaliado como consequência da adaptabilidade diferente de homens e mulheres ao trabalho com a Educação Infantil, uma relação que atenuaria o esgotamento já tão familiar às próprias mulheres. Apreende-se que, de forma inconsciente, a entrevistada recorre à naturalização recorrente das prerrogativas masculinas e femininas, pois, de certa forma, as mulheres suportariam mais as condições de trabalho, e se adaptariam mais facilmente ao estresse e à fadiga; enquanto, para os homens, a ascensão é um caminho possível, como meio de superar as condições de trabalho adversas.

Para outra professora entrevistada, Rita, o desgaste físico de que se refere Marta, sobre o cotidiano mais pesado que envolve os cuidados e supervisão constante, troca e higienização das crianças, é um tomado como esforço comum a muita gente, mas, a penosidade atribuída ao esforço que o homem faz, para realizar as mesmas funções, é, para ela, de outra ordem. Em suas palavras:

Existe uma separação na Educação Infantil, não na Educação Infantil. Na ideia das pessoas da indissociabilidade entre o cuidar e o educar... Isso é uma luta, uma luta pra que a gente, inclusive... no ideal, pelo menos pra mim, era todo mundo professor, entendeu? Todo mundo tinha que ter formação. Trocar fralda é se relacionar com o corpo da criança, mega íntimo, e, sim, você precisa ter formação, ter sensibilidade, por mais que tenha que ser rápido, né? Aquele bando de criança, aquele monte de criança. Mas, meu, pedir licença, são várias coisinhas, é o corpo dela. Só que esse momento da troca, os momentos do cuidado não são vistos como educar, né? E é interessante um homem ali, os homens, mesmo os que fazem pedagogia, muitas vezes eles vão.. não estou falando que eles não vão se propor a isso, realmente. Estou falando que, enquanto... eles não têm formação do cuidar. Então, a própria maneira deles encararem o trabalho pedagógico, pode ser muito diferente (Rita, Campinas, julho de 2018).

Desta maneira, para a referida professora, enxergar o compromisso de cuidar e o educar, ao mesmo tempo, como responsabilidades adstritas, é um grande esforço pra muita gente, mas, de fato, para o homem, ela acredita que possa ser ainda maior. De acordo com Rita, a troca de fraldas e higienização, ao mesmo tempo que é um momento bastante íntimo da criança, evoca, em si, uma série de conhecimentos e garante muita aprendizagem aos docentes e agentes. Compreender essa relação pode ser um desafio maior para o homem, que, ao longo da vida, não fora educado para conceber essas dimensões como partes integrantes da educação do e para com o corpo. Essa lacuna afetaria a maneira como o eles vêem o próprio trabalho, e como dimensão integrante das demandas pedagógicas. Contudo, essa avaliação não é tomada de forma generalizada, por Rita, que chega a citar um colega, com quem estudou na graduação, e hoje trabalha na mesma rede municipal, como parâmetro de dedicação e esclarecimento sobre esses processos. Segundo ela, esse professor gosta muito de bebês, o que, de antemão, é uma exceção, quando comparada à maioria dos homens.

É notável a maneira mais apreensiva e quase disciplinar com a qual a figura masculina é percebida pelos diferentes sujeitos que compreendem o cotidiano do chão da escola. Os olhares incautos que justificam determinadas sanções às quais esses homens são submetidos, principalmente, no início de suas carreiras, trazem para o primeiro plano a necessidade de se compreender e buscar os meios possíveis de reverter essa dinâmica, que, inquestionavelmente, traz sofrimento aos sujeitos que dela fazem parte. Diante disso, esta pesquisa buscou, conjuntamente ao fenômeno exposto, compreender as maneiras possíveis de reversibilidade adotadas pelos próprios sujeitos, assim como as implicações, nem sempre visíveis que, ao mesmo tempo que penitenciam a figura masculina, não deixam de reconhecer a urgência de sua presença, produzindo relações contraditórias que os punem e reverenciam simultaneamente.

Três dos professores entrevistados reconhecem que há certa notabilidade atribuída às suas figuras, e que isso traz outro olhar ao trabalho desenvolvido por eles, não somente entre professores da unidade em que trabalham, mas, até mesmo, na própria rede de ensino da cidade.

Pedro, ao relatar sobre alguns episódios de seu cotidiano, notou-se certo constrangimento de sua parte, sobretudo por demonstrar consciência pela maneira como seu trabalho é visto pelos pares, quando comparado ao realizado pelas professoras, algo quase inevitável, tal como nas palavras do próprio professor: Num universo de 48 mulheres, há um homem fazendo o mesmo trabalho, então, isso chama atenção (Pedro – Campinas, julho de 2018).

Este mesmo professor é, também, bastante conhecido pelo trabalho que desenvolve com contação de histórias, para a qual buscou formação, ao ter seu trabalho reconhecido, foi alçado à formação de colegas, em toda rede municipal. Pedro é o único dos professores a trazer essa avaliação à tona. Segundo o professor, existe certa valorização exacerbada com relação ao trabalho por ele

realizado. O professor diz ter ciência de que busca se especializar e estar em constante formação fora primordial para desenvolver um bom trabalho, entende haver certa desproporcionalidade na maneira como é avaliado. Para ele, há muitas professoras que realizam atividades, como a própria contação de histórias, tão bem ou melhor, tanto pela experiência como também pela formação dessas outras profissionais, mas que, por ser homem, seu trabalho acaba sendo superestimado.

Hoje, o grau de confiança, adquirido, também, em função das oficinas de contação de história, é tamanho que, mesmo mudando de unidade escolar, ele é frequentemente chamado para substituir professores no berçário, com crianças ainda fraldadas. Como relatado a seguir:

Mas, com o passar do tempo, a comunidade, ela foi, de alguma forma, vendo meu trabalho e me aceitando. Tanto é que, hoje, eu saí de lá em 2014, mas até hoje eles me chamam pra eu voltar lá, não só pra dobrar, e eu dobro em berçário, eu fico em berçário, em algumas outras salas também, mas, semanalmente, em berçário. Não só pra dobrar, mas pra fazer alguma atividade lúdica com as crianças, tocar um violão, cantar, né? Eu tenho amizade da comunidade, então, muita gente manda mensagem ainda pra mim... Eu percebi esse preconceito, mas depois as pessoas começaram a me aceitar no trabalho (Pedro, Campinas, julho de 2018).

Ele relata que quando está à frente da contação de histórias, percebe que sua condição como homem desperta muita atenção nas crianças, algo bastante visível na maneira como elas expressam interesse. Ainda, para ele, essa maneira atenta de acompanhar a contação estaria presente até mesmo entre as professoras. De acordo com o professor:

Assim... dentro da escola, o fato de eu ser homem, chama atenção. Tem vários professores homens na rede, mas, o fato de eu ser homem, chama a atenção. As pessoas acham que eu faço um trabalho diferenciado, mas acho que todos fazemos trabalhos diferenciados, eu escuto as pessoas me elogiando muito, é um elogio que eu não vejo o fundamento disso...Eu sei que eu sou um bom profissional, isso eu tenho certeza (...) Eu me aplico, eu gosto do que faço, eu me aplico, eu pesquiso, eu planejo. Mas, eu não vejo tudo aquilo que as pessoas falam. E, hoje, as duas escolas que eu estive [citando o nome da antiga escola], que eu era efetivo como agente de educação, e aqui [nome da atual escola], que eu sou efetivo como professor, existe, até, assim.... um certo endeusamento. Ah, o professor Pedro é maravilhoso, é isso, é aquilo, e eu não vejo isso. Então, eu penso que é essa fala é por conta do diferente dentro da escola(Pedro – Campinas, junho, 2018).

O professor afirma perceber tratamento distinto dado a ele, quando propõe atividades que não diferem das propostas realizadas por suas colegas de trabalho. Isso é visto, pelo próprio professor, como um privilégio causador de certo mal-estar, pois mesmo sabendo que ele está isento de determinadas queixas, justamente por ser homem, suas companheiras não deixam de ser cobradas por tarefas das quais ele está desobrigado. Segundo ele, as professoras são vistas pelas famílias como portadoras de

capacidades inatas, e são cobradas, especialmente pelas mães das crianças, por responsabilidades voltadas ao cuidado.

Ainda, de acordo com o mesmo professor, mesmo que as colegas busquem resistir a esse tipo de tratamento, em suas práticas diárias, elas não deixam de ser cobradas pelos pais com relação a preocupações consideradas mais secundárias, tais como quando voltam com a roupa suja, com algum arranhão, ou mesmo são pressionadas a cuidar de pertences pessoais das crianças (como chupetas, mamadeiras e pequenos brinquedos que as crianças, por ventura, esqueçam na escola – exemplos de reclamações relatadas pelo professor entrevistado).

A respeito deste relato, nota-se que as professoras mulheres, de maneira velada, estão compelidas a inquietações de ordens diferentes, quando confrontadas aos professores homens. Elas são constrangidas a cumprir com determinados cuidados que não fazem parte das obrigações masculinas, isto é, as precauções que devem tomar, no mínimo, mobilizam, nestas mulheres, dispositivos de alerta e zelo diferentes dos que são mobilizados nos homens. Nas palavras de Pedro:

E tem uma outra coisa que eu, também, acho que vale ressaltar. Eu vejo as minhas amigas reclamando muito de conflito entre elas e os pais, dos alunos que elas têm, né? Então, é pai que reclama porque o filho foi sujo, pai que reclama porque a professora falou alguma coisa pro filho, e aí vai pra direção, orientação pedagógica, às vezes, algum bate boa em porta de sala. Eu não tenho isso (Pedro, Campinas, julho de 2018).

Ao ser questionado sobre os motivos pelos quais Pedro acredita não sofrer com as mesmas pressões e encontros advindos dos pais, tais quais ocorrem com algumas de suas amigas de trabalho, o professor avalia ser esta uma relação de desafio muito caracteristicamente cultural, e internalizada pelas próprias mulheres. Em suas palavras:

Eu acho que a maioria dos pais que trazem as crianças, são mulheres. Eu acho que elas vêm uma forma diferente. Porque dá a impressão que mulher com mulher, né? Não é falando mal, parece que elas auto desafiam, assim, uma quer tirar... não sei se é isso, pode ser uma coisa da minha cabeça, mas quando chega comigo é uma mulher e um homem, é uma relação diferente, então tem uma questão cultural, não é de respeito, não é isso. Mas tem uma questão cultural, tem uma questão de olhares diferentes. É, eu chego, às vezes para uma mãe, ela fala assim: “Ah, meu filho veio tudo (sic) sujo”, e eu falo: tem que ir sujo mesmo, né? Ganhou o uniforme da escola, a gente vai experimentar um monte de coisa, guarda uma parte limpa do uniforme lá em casa, se precisar para um passeio, o resto você deixa sujar mesmo, ponha a roupa mais velhinha que tem, porque a gente vai bagunçar. E acaba aí. O mesmo assunto uma professora mulher e uma mãe. “Ah, está indo muito sujo”. Aí a professora fala a mesma coisa, e a mãe diz: “Ah, não pode ser assim, você sabe o trabalho que dá, lavar a roupa, essas coisas. E acaba que aquilo acaba num conflito, e acaba indo até pra direção (Pedro, Campinas, julho de 2018).

Pedro, afirma que chegou a ter um aluno transferido para sua sala, devido aos problemas que a mãe teve com outra professora, por não tolerar alguns episódios ocorridos entre as crianças. Como

exemplo, Pedro relata que um aluno chegou a colocar um brinquedo na boca de outra, episódio que teve grandes implicações na relação entre a família e a professora. Nas palavras de Pedro, a mãe chegou a fazer um grande “estardalhaço” na escola, discutindo e enfrentando a professora. Porém, episódio similar ocorreu em sua sala, com a mesma criança, e Pedro fora apenas notificado pela mãe de que ela o retiraria da escola. Pedro acredita que esse posicionamento mais controlado da família, que ocorrera em sua sala, se deve ao fato de ser homem, e não porque a família não buscasse reduzir os conflitos com a escola. Ao contrário, ele sente que, com ele, as coisas são amezinhadas, palavras do próprio entrevistado).

Fatos como esse também são relatados por uma das professoras, ao mencionar sobre como os pais esboçavam satisfação pelo trabalho desenvolvido por um dos professores homens com quem trabalhou, algo evidente, inclusive, no momento em que os pais iam buscar as crianças na escola.

Eu via muito que os pais, quando as crianças estavam na sala desse professor, eles tinham aquela coisa de: “*ai, que legal!*”. As crianças iam sem sapato pra casa, tinha dia de chuva, elas estavam completamente encharcadas, tipo, coisa que com qualquer professora mulher, jamais algum pai deixaria passar despercebido, pelo menos nessa comunidade. Os pais iriam falar, com certeza. Tipo: cadê o sapato do meu filho? Cadê o copo do meu filho? [...] Isso, as professoras já falaram várias vezes, que, principalmente, dividem o período ali com ele [...] vai eu esquecer um sapato de uma criança? Vai eu deixar uma criança ir molhada pra casa? E, de fato, você percebe que é um tratamento diferente (Ana, Campinas, julho de 2018).

Os relatos de Pedro e Ana parecem contribuir para materializar as ponderações de Hochschild (1983) sobre o modo como sensações e sentimentos são mobilizados de forma assimétrica entre homens e mulheres. Para a autora, há uma dinâmica enaltecida, muitas vezes inconsciente, que levaria ao reconhecimento desproporcional do homem pela quebra de protótipo masculino, pois, ao se submeterem a responsabilidades equivalentes às desempenhadas por mulheres, tal como atividades de âmbito privado e/ou doméstico, passam a ser constantemente reconhecido. À mulher, conclui-se, se exige o gerenciamento do trabalho emocional, adequando-o às expectativas de diferenciação do trabalho desenvolvido pelo docente homem, em comparação ao por elas desenvolvido.

O reconhecimento por transporem barreiras pouco previstas na sociedade, tendem a ser vistas como uma concessão dos homens, individualmente, e não como uma resposta às demandas produzidas por forças contrárias, tal como o movimento maior de posicionamento e questionamento das mulheres na sociedade, no que se refere à divisão desigual de tarefas. Desta maneira, as ações individuais masculinas reposicionam os esforços femininos, tidos coadjuvantes, diante do suposto protagonismo masculino na quebra de padrões.

Ao mesmo tempo, essa autoridade concedida aos homens poderia ser compreendida como principal credencial de acesso e projeção profissional em diferentes áreas. Esse destaque atribuiria à

masculinidade um valor grandioso e, como afirma Bourdieu (2004, p 75), comparável à nobreza. De acordo com autor:

[...] o homem não pode, sem derrogação, rebaixar-se a realizar certas tarefas socialmente designadas como inferiores (entre outras razões porque está excluída a ideia de que ele possa realizá-las), as mesmas tarefas podem ser nobres e difíceis quando são realizadas por homens, ou insignificantes e imperceptíveis, fáceis e fúteis, quando realizadas por mulheres, como nos faz lembrar a diferença entre um cozinheiro e uma cozinheira, entre o costureiro e a costureira; basta que os homens assumam tarefas reputadas femininas e as realizem fora da esfera privada para que elas se vejam com isso enobrecidas e transfiguradas (BOURDIEU, 2004, p 75).

Essa mesma percepção fora apreendida, tanto no grupo de professores como no de professoras. Durante as entrevistas notou-se que o valor conferido ao trabalho realizado pelos homens é supervalorizado em detrimento das mesmas tarefas desempenhadas pelas professoras. Rita e Ana mencionam sobre como algumas tarefas realizadas pelas docentes mulheres são subvalorizadas pelos próprios pares, quando comparadas às mesmas tarefas que são desempenhadas pelos docentes homens.

As professoras afirmam sentir desconforto no que se refere à adesão imediata que muitas professoras e a própria gestão apresentam para com as figuras masculinas no ambiente profissional. Elas afirmam ser de extrema necessidade o ingresso de homens na Educação Infantil, mas confrontam a maneira como os lugares reservados a eles estão sendo desenhados. Mesmo desempenhando funções análogas às das mulheres, o trabalho realizado pelos homens seria visto de forma distinta, compreendido como desobrigado de verificação acerca da qualidade das atividades e empenho para com as questões que circundam as competências necessárias ao trabalho pedagógico.

As professoras salientam ser notável, em seu cotidiano, como o trabalho realizado pelos homens, muitas vezes, está isento de avaliações mais apuradas ou mais atentas no que tange à maneira como lidam e conduzem as questões pedagógicas, ou melhor, como nas palavras de umas professoras, quando o tema desta pesquisa foi-lhe apresentado: A competência pedagógica do homem nunca é questionada (Rita, Campinas, julho de 2018).

Para Rita, a posição de destaque conferida aos homens é algo que os acompanha antes mesmo de ingressarem na profissão. Ela menciona que a facilidade com que dominam os espaços de representação, desde a graduação, a exemplo da atuação nos centros acadêmicos, é algo que sempre a incomodou. Ao relatar alguns episódios vivenciados durante sua formação, a professora relata que era constante a espera pela manifestação masculina, em sala de aula. Muitas vezes, se escolhia os poucos homens para apresentar as demandas das muitas alunas, como porta-vozes das inquietações e necessidades coletivas, das mais variadas ordens, desde de negociar horários e prazos com professores, colocando-se em lugares de maior visibilidade, uma posição que, na concepção de Rita, os homens prontamente assumiam. Nas palavras de professora:

Eles dominam a sala, falam...Eu percebo que as meninas são... é que eu sou um ponto fora da curva... as meninas são muito retraídas, né?Mesmo num curso, majoritariamente, feminino. Então, os meninos sempre tiveram muito destaque. Um deles saiu do curso, e outro concluiu e tal, e é muito louco, porque um saiu do curso de pedagogia, entrou lá na Fundação Síndrome de Down, e ele hoje, eu sei que ele tem uma posição até de destaque, assim, sabe. Nem sei, exatamente, o que ele está fazendo, sei que ele tem uma posição de destaque. Eu vi isso se repetir em muitas turmas. E eu acho uma questão curiosa, assim, eu vejo isso se repetindo na escola, também... (Rita – Campinas, junho, 2018).

Segundo a mesma entrevistada, a desenvoltura masculina, aguardada em sala de aula, tanto pelos alunos como pelos professores, seria a fotografia de uma dinâmica institucionalizada, pois, em sua percepção, o mesmo se repete em diferentes espaços de formação, entre os professores com os quais teve aula na Universidade, assim como, na escola onde trabalha e nos movimentos sociais com os quais teve envolvimento. Ainda, de acordo com Rita, os poucos homens que ela tem conhecimento, e trabalham na rede municipal da cidade, estão ocupando cargos de representatividade nos diferentes núcleos regionais da cidade; algo, inclusive, também confirmado por Monteiro (2019), em sua pesquisa sobre trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores (as) educacionais, na rede municipal de Campinas. De acordo com a referida pesquisa, o percentual maior de homens nos cargos de supervisão educacional e direção, em detrimento da docência na Educação Infantil, confirmariam a existência de hierarquias de gênero nas diferentes etapas da carreira docente (MONTEIRO, 2019).

Ana, que atua como professora de Educação especial, e, por isso, teve a possibilidade de transitar por diferentes escolas no município, tanto nos segmentos de Educação Infantil, como Educação Fundamental I, pôde experienciar o trabalho conjunto com docentes homens nestes dois segmentos. Suas vivências iniciais foram avaliadas, por ela, como positivas. Ela informa que, ao longo desses anos, teve a oportunidade de trabalhar com ótimos docentes e monitores homens. Porém, suas experiências mais recentes, com professores homens, na Educação Infantil, são consideradas, por ela, como menos satisfatórias.

Ela traz vários relatos sobre sua última experiência com um professor homem, com quem dividiu a sala de aula pelo período de um ano. Ambos eram responsáveis por uma criança com deficiências múltiplas e deveriam, conjuntamente, desenvolver um trabalho alinhado. Porém era grande sua dificuldade em estabelecer uma forma de trabalho mais atenta às demandas pedagógicas, quando, segundo ela, o professor compreendia a Educação Infantil como simples momento de brincar.

Segundo Ana, a relação não costumava ser explicitamente conflituosa, mas marcada por momentos de grandes tensões, uma vez que, como professora de apoio à uma criança com dificuldades intelectuais e motoras, ela se sentia coadjuvante nas decisões tomadas pelo professor, dentro e fora da

sala de aula. Sua maior dificuldade, diante da relação com o professor, fora encontrar uma maneira de trabalho adequada à proposta pedagógica para aquele segmento.

Em algumas ocasiões em que divide espaços da escola com esse professor da unidade, como momentos coletivos de parque, por exemplo, é comum as demais professoras precisarem alertá-lo sobre os riscos que os alunos dele estão correndo, e que são desconsiderados pelo professor. Segundo ela, as crianças se colocam constantemente em risco, como se pendurar em lugares altos demais, de que o professor abandona os locais de trabalho com muita frequência, deixando as crianças sozinhas, entre outros exemplos. De acordo com Ana, as professoras precisam sinalizar, constantemente, esses momentos para o professor, mesmo não sendo alunos dessas, como afirma a seguir:

Eu via que, parecia assim que a concepção dele de Educação Infantil, era deixar as crianças brincarem, né? As crianças estão lá pra brincar, ele está lá para ver as crianças brincarem. Porque, assim, muitas vezes, nem ao menos pra garantir a segurança da criança, de que ela não ia cair, machucar e tal. Ele não visualizava essa possibilidade. A gente ficava, assim, o tempo todo, nós professoras mulheres, e mesmo o professor de libras, que algumas vezes já viu ele (o outro professor), interagir com as crianças, e a gente fala: “Fulano, olha lá. Fulano, ela vai cair, vai se machucar, e, assim, tipo, ele olha e dá uma risada, né? Ignora a situação, e vai, sabe? (Ana, Campinas, julho de 2018).

Dentre outros relatos, Ana afirma que embora a maneira como o referido professor organizava suas atividades fosse reprovado por algumas das professoras, muitas delas o elogiavam, afirmando que sua espontaneidade era a metodologia de trabalho adotada por ele. Mas isso não parecia evidente para Ana, que enxergava muito descompromisso no trabalho realizado por ele, e que, ao contrário do que muitas diziam, sua espontaneidade não obedecia aos propósitos pedagógicos que a Educação Infantil preconiza. Não eram raros os momentos em que o professor se ausentava da sala, por períodos longos, sem que isso gerasse desconforto para a gestão e seus pares. Muitas vezes, essa ausência era justificada, por ele e pelas colegas de trabalho, como forma de atender a demandas mais braçais que realizava na escola, disposição e disponibilidade que, de acordo com a entrevistada, não deixavam de ser superlativizadas pelas professoras.

Ana avalia que, assim como este professor, havia na escola uma professora mulher com comportamentos similares, que ao ser ver, apresenta comportamento equivalente ao dele, mas o tratamento e punições são bem diferentes. O descompromisso para com os alunos, rotina de atividades e demandas pedagógicas era bastante evidente. Nas palavras de Ana: Ele é aquele que pode tudo, e ela é a aquela que não pode nada. Porém, essa professora é execrada pela escola inteira. Ela é constantemente criticada e repreendida por posturas inadequadas, mas esse mesmo ímpeto ou discursos constrangedores de repreensão não recaem sobre o referido professor, pois seu descompromisso é tido como simples modo de trabalhar.

Para Ana, é evidente que a forma branda com a qual o professor é cobrado seria tributária de certa proteção; ela ainda infere que o fato da professora ser mulher permite, assim, que as demais se sintam à vontade para atacá-la sem maiores constrangimentos. Nas palavras de Ana:

Então, é isso que eu acho que, às vezes é um problema, porque com os homens, em geral, mesmo aqueles que eu encontrei por ai, que são muito bons, que são pessoas ótimas, mesmo eles, as mulheres têm mais dedos pra conversar. Elas falam com mais delicadeza, chegam com mais delicadeza. Já, com as mulheres, o que eu percebo, na Educação, é que já chegam com os dois pés mesmo, já chega metendo o pé, brigando, eu via isso no Ensino Fundamental, do sexto ao nono, eu via que a diretora era cruel com todo mundo, ela era bastante autoritária com todo mundo, mas com as mulheres, mais (Ana, Campinas, julho de 2018).

Ana afirma que a diretora, em conversa com outras profissionais da escola sobre a postura do professor, aprovava seu comportamento, afirmando que mesmo sendomeio “atrapalhado, com a sala bagunçada, pelo menos, as crianças eram felizes”(Ana, Campinas, julho de 2018). Para Ana, esse tipo de avaliação é inconcebível, pois desobrigá-lo de um planejamento pedagógico adequado, por garantir a felicidade da criança, não deve ser o propósito da escola, ou mesmo da Educação Infantil; o olhar “obrigatório” para a presença masculina, na profissão, a depender da maneira como se projeta essa figura, pode ofuscar o conjunto de conhecimentos e qualificações necessários ao próprio exercício profissional. E destaca que a única explicação para essa proteção garantida pela gestão, assim como pelas demais professoras, é tributária de sua própria condição como homem.

...Parece que a concepção dele era, assim, ele achava que Educação Infantil era deixar as crianças brincarem, né, as crianças estão lá pra brincar e ele está lá para ver as crianças brincarem [...] eu tenho a se sensação que ele tem aquilo como uma brincadeira [...] Algumas professoras defendem que não, que é só a concepção que ele adota, a pedagogia que ele adota. Mas, não conheço nenhuma concepção pedagógica que é assim, larga elas aí e deixa fazer o que quiserem. A gestão acha que ele é um carinha meio atrapalhado.. Ah, ele é assim mesmo, ele faz assim mesmo, mas alguns profissionais da escola, não a gestão, mas ele é assim, ele faz isso e tal, a sala dele é uma bagunça, é tudo uma baderna mas pelos menos as crianças são felizes, né? E aí, eu penso, não é pra isso que a gente tá aqui.. Eu não penso que o propósito da Educação Infantil seja fazer crianças felizes. Isso é mais um *slogan* de uma escola particular, e olhe lá. Acho que nem isso eles iriam querer vender, do que uma proposta educacional [...] A direção acaba passando muito a mão. “Nossa, coitado, mas é a visão dele”. É como se fosse assim: ele é atrapalhado, nas faz atividades direito com as crianças, ele esquece de carimbar os bilhetes, esquece de responder o bilhete das mães, de recolher o dinheiro da APM, mas tudo isso porque ele é assim mesmo. E aí, fica parecendo que porque ele é homem é que faz isso, porque ele é homem que a gente protege? (Ana, Campinas, julho de 2018).

A liberação da força de trabalho masculina de determinadas tarefas, na educação infantil, em detrimento de outras responsabilidades às quais as mulheres são incumbidas nos auxiliam a compreender as negociações necessárias para reposição dos papéis de gênero nestas profissões. O

reconhecimento que se imprime sobre o esforço dos homens ao atender demandas pontuais, de caráter braçal, organizando o espaço, carregando móveis pesados ou coisas afins, pode ser compreendido como forma mais solidária e empática de realizar tarefas que não lhes exigem muita força, tal qual de uma mulher, ao mesmo tempo, também, compreendido como meio de concessão de espaços pontuais de exercício da masculinidade.

Essa dinâmica conflitante que, contraditoriamente restringe os passos masculinos e amplia e enaltece suas qualificações, converge novamente com a percepção de gratidão analisada por Hochschild (1983, p. 78), ao discutir os sentimentos mobilizados, inconscientemente, de reconhecimento de homens que quebram determinados protótipos sociais, pois despertam nas próprias mulheres certa gratificação ao sujeitarem-se às responsabilidades desempenhadas elas. O “Teto de vidro”, tratado por Williams (1992), que revela as barreiras pouco visíveis que impedem ou mesmo dificultam o crescimento de mulheres em suas carreiras profissionais, como limitador de acesso a cargos de maior prestígio social e liderança, em detrimento da trajetória de ascensão profissional masculina, quase inevitável, impulsionada pela *escada de vidro*, não se expressaria apenas num plano verticalizado. Isto é, mesmo se tratando de cargos, funções e responsabilidades equivalentes, o trabalho desenvolvido pelos homens estaria submetido informalmente à uma avaliação distinta, e a própria masculinidade pode ser compreendida como uma espécie de competência fundamental para a valorização de seu trabalho, tornando-o sempre mais bem avaliado quando comparado ao trabalho exercido por mulheres, às vezes, tão mais habilitadas que o próprio homem.

É possível concluir, com base na bibliografia analisada, assim como nos relatos aqui apreendidos, a existência de espaços projetados que contribuiriam também para produção oculta de um espaço horizontalmente privilegiado, o que nos remete à ideia de não apenas *tetos* ou *escadas de vidro*, mas, também, uma espécie de *parede de vidro*, que ampliaria metricamente a visibilidade e valor do trabalho realizado pelo homem quando comparado ao da mulher, mesmo em funções análogas. Desta maneira, a apreciação sobre as atividades realizadas pela força de trabalho masculina estaria sujeita a lentes que ampliariam os efeitos negativos ou positivos destas atividades.

Outro professor, David, conhecido na rede municipal pelas oficinas musicalização que realiza, relatou vários episódios de resistência à sua presença. Contudo, o trabalho suas oficinas são consideradas, por ele, como meio de conquista não só dos alunos, mas da gestão e das próprias famílias, que são conquistas por meio dos próprios relatos dos alunos e alunas que levam para casa suas vivências. Letícia, uma das professoras entrevistadas, que é vizinha de sala de David, relata ser muito interessante trabalhar próximo de um professor com propostas como a dele, e a simples possibilidade de ouvi-lo, sempre quando inicia alguma atividade com a musicalização, também lhe permite ter algumas ideias sobre coisas possíveis de realizar com suas crianças.

Para o professor, a possibilidade de trabalhar com crianças, ao longo de um ano letivo, permite que sejam criados vínculos pessoais e profissionais muito importantes. Contudo, esses vínculos são, muitas vezes, confusos para as crianças, que projetam nele certa figura paterna. Ele afirma que é muito frequente ser chamado de pai, pelas crianças. Mesmo tendo ciência de seu compromisso e do efeito que sua presença tem na vida das crianças, ele afirma: Você não vira um pai, eu tenho isso bem claro. Eu consigo estabelecer tranquilo o meu limite de educador, professor (David, Campinas, julho de 2018).

O esforço para que esses papéis não se confluem parece comum aos professores. Ser visto como profissional na educação é algo a não ser abandonado. Ana e Pedro buscam não perder isso de vista, porém, para a professora, a tarefa de apartar parece mais árdua às mulheres que aos homens, em sua concepção:

A profissão da professora, ela tem um limite de não profissionalizado, assim, sabe? Você meio que é mãe, tia, mãe, sei lá, a gente ainda tá num processo de brigar muito por essa profissionalização, eu não sou tia, eu tenho repertório científico. Me parece que isso, com os homens, não tem. A maioria não vai ver o homem lá como uma extensão da mãe. Aí, parece que tem uma profissão, parece que a profissionalização é, de repente, mais fácil, sei lá (Ana - Campinas, julho de 2018)

No que se refere ao cotidiano de trabalho, às demandas voltadas ao planejamento e preparativos necessários à Educação Infantil (como atividades manuais, que, muitas vezes, precisam ser previamente preparadas ou mesmo parcialmente realizadas pelo professor), David avalia não ter a disposição ou mesmo dedicação necessária para realiza-los. De acordo com o professor, isso compromete a produção dos próprios alunos, pois busca realizar esses preparativos durante a própria aula, inclusive, em meio a outras atividades. O professor afirma ser este um grande limite. Nas suas palavras:

Então, por causa da música, que meu trabalho foi muito bem elogiado. E lógico, assim, a gente estudo tudo quanto é tipo de linguagem, tá por dentro, né? De todas as dinâmicas. Mas eu tenho muitas dificuldades como professor, eu sou uma pessoa muito bagunçada, meus caderninhos de recado são feios. Estava falando na reunião, eu não me dedico muito a trabalhinhos, eu gosto mais, sabe? Essas coisinhas, eu sei que, assim, às vezes. Tá, mas o que tem a ver esses trabalhinhos? Mas, às vezes, é, as pessoas enxergam isso como algo bom, né? De fora. (David, Campinas, julho de 2018).

Embora David assuma ser bastante desorganizado, ele diz que isso não é visto como um problema. Aliás, essa desorganização é tomada como algo normal em suas avaliações. De acordo com o professor, dedicar-se mais é antes uma autoavaliação do que a maneira como seu trabalho é visto pelos pares. Novamente, o professor recorre a algumas especificidades de seu trabalho, que podem ser vistas como distintas, inclusive, a partir de um ponto de vista gendricado. Ao relatar sobre o modo como suas dinâmicas de trabalho são avaliadas, o professor diz:

Porque a gente, homem, também, assim.. a gente. Eu gosto muito de pegar o lado corporal, então, eu corro bastante com as crianças, brinco no parque. Brincava mais, agora, com esse monte de coisas pra fazer. Então, a gente brincava de muita coisa, de balançar corda, amarrar corda na árvore. A gente brinca muito, né? Então, é uma avaliação muito positiva. Porque, assim, é um professor superativo, antenado nas linguagens, traz coisas novas. É, eu tenho esse lado da arte também, que eu gosto de trabalhar muita coisa, assim, projeto de arte, não só de música. Minhas avaliações são boas mesmo, positivas. E eu avalio que meu trabalho é razoável porque eu deveria me dedicar mais, que eu tenho essa consciência de que deveria me dedicar mais, extraclasse (David, Campinas, julho de 2018).

Durante a entrevista, David reafirma, por diversos momentos, que a propriedade com que desenvolve trabalho de musicalização lhe conferia certa admiração pelos pares e gestão. Contudo, volta a dizer que alguns diretores e orientadores pedagógicos o acham um pouco bagunçado, e que, de fato, é bagunçado, mas que isso é consequência da estética de seu trabalho, produto de sua parte artística aflorada (palavras do próprio entrevistado). David afirma não corresponder à figura de professor que faz as coisas “certinhas, mais quadrinhas, que faz atividades, caderninhos bonitinhos”; mas que seria parte de um conjunto de práticas mais tradicionais e perduráveis na Educação Infantil, e, quando é criticado por isso, por não corresponder à essa imagem, alega ter os argumentos na ponta língua; o professor se considera vanguarda na quebra necessária dos modos mais tradicionais de trabalho, ao oferecer concepções de arte diferenciadas, justamente por sua formação artísticas anterior.

Articulando-se as análises do estudo *Homens que Cuidam* (2012) à entrevista, constata-se que sua formação prévia tornou-se um importante marcador social, uma espécie de credencial, por meio da qual o docente edificaria sua imagem, ampliando a aceitação dentro do campo profissional, outorgando certa legitimidade à sua competência profissional e, para além disso, atestaria seu próprio caráter, uma vez que deixou de ser vítima de alguns olhares suspeitos, tal como nomeia Monteiro (2014), em seu trabalho sobre a maneira duvidosa com que os professores homens, da Educação Infantil, são acompanhados pelos pares, gestão e família.

Essas considerações permitem afirmar que, contraditoriamente, o mesmo foco assenta luz sobre à figura masculina, colocando-o constantemente em evidência, não deixaria de produzir, conseqüentemente, partes menos aclaradas neste cenário; uma espécie de sombra, de onde pouco se consegue enxergar algumas questões. Não se trata, simplesmente, de colocar em xeque a capacidade destes profissionais, mas, a atenção inclinada e direcionada sobre eles, em si, não permite que outras dimensões do próprio profissional fossem observadas e ou avaliadas.

A condição de homem professor não lhe confere disposições acabadas e não lapidáveis, ao contrário, considerá-la principal prerrogativa, o liberaria de aperfeiçoamentos e desenvolvimentos possíveis, a partir do estreitamento e trocas entre os pares. Em certa medida, trata-se aqui dos meios possíveis de configuração da sociabilidade masculina; isto é, a maneira como os homens acessam e são acessados nos informa os limites e territórios passíveis de serem explorados por eles. Quando o

professor Pedro se refere, de forma desconfortável, sobre o deslumbramento desmedido direcionado ao seu trabalho, estaríamos diante de uma maneira possível de reivindicação de espaços mais amplos de diálogo. O endeusamento de que ele se refere, no fragmento apresentado anteriormente, pode ser compreendido como um lugar não apenas de grande enaltecimento e passível de maior admiração, mas, também, de menos críticas, criando, assim, um espaço de pouca troca, que podem ser valiosas para seu próprio desenvolvimento como profissional.

Estar sob constante vigilância de si, e entre si, exprime a gramática necessária para manter-se nestes espaços: o mais razoável torna-se excepcional, não deve sobrar, tampouco faltar masculinidade, destacar-se é quase uma atuação compulsória. Ser professor homem é estar sujeito a um cotidiano repletos de superlativos que expressariam qualidades num grau muito elevado, quando não máximo, sobre os benefícios e perigos de se ter um professor homem no cenário da educação Infantil. Produz-se, desta maneira, um espaço pouco provável de troca, pouco explorado, decorrente das assimetrias que colocariam homens e mulheres em polos muito distintos e distantes.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo a dinâmica das relações sociais de sexo e gênero entre professores e professoras na Educação Infantil municipal de Campinas, com vistas a apreender a existência, ou não, de diferenciações na organização do trabalho docente, a partir da presença da força de trabalho masculina, neste segmento profissional majoritariamente feminino. E tomou como hipóteses iniciais a existência de espaços e prescrições desiguais a homens e mulheres, que ocupam os mesmos postos de trabalho; assim como, o fato da presença masculina obedecer a alguns limites na garantia de mudanças concretas na própria divisão sexual do trabalho.

O resgate sobre o processo de inserção da força de trabalho feminina no magistério, a partir do diálogo com teóricos e teóricas dedicados ao tema, em territórios nacional e estrangeiro, permitiu compreender parte da procura pela formação em Pedagogia, em diferentes momentos históricos, contribuindo, inclusive, para uma maior amplitude na leitura sobre a atual conjuntura política e social em que a referida pesquisa foi produzida.

A partir de levantamento bibliográfico inicial sobre o tema, apresentou-se um conjunto de produções que ora se atentava às tensões e aos constrangimentos vivenciados por homens que se dedicam à Educação Infantil, entre professores, agentes ou assistentes escolares. Pesquisas, como as de Gonçalves, Faria e Reis (2016), Finco (2003), Monteiro & Altmann (2014, 2019), dentre outros estudos, direcionam, de forma refinada, a atenção à uma série de sanções e intimidações enfrentadas pelos homens no exercício da profissão e que, dentro do cotidiano de trabalho, são submetidos a provações constantes sobre seu caráter e idoneidade.

Procurou-se, também, compreender se a pedagogia teria se tornado um campo de exercício profissional pretendido pelos homens justamente a partir de sua regulamentação, com a lei 9394/96 que, aliado às demais políticas recentes de ampliação do ensino superior no Brasil, explicaria, de algum modo, o desenvolvimento de um mercado de formação direcionado a esta área. Os interesses que teriam mobilizado estes profissionais foram os mais diversos.

As narrativas coletadas evidenciam a busca por um equilíbrio entre uma formação com custo reduzido - no caso dos formados em instituições privadas - e a inserção no mercado de trabalho no setor público, reconhecido pelo conjunto de depoentes como um segmento de fartas possibilidades de ingresso. Tal opção ocorreu, no entanto, não como primeira opção profissional, mas predominantemente como uma reconversão profissional, após outras tentativas inócuas, tanto para homens como para mulheres.

Todavia, a docência na Educação Infantil permanece altamente feminizada. E, nesse segmento, constatou-se que o ingresso de homens causa ainda desconfortos entre colegas e pais. Sua inserção

revela outros aspectos concernentes à gestão individual do tempo no cotidiano de professores e professoras, nas esferas profissional e privada, e evidencia a existência de dimensões distintas que incidem sobre a dedicação dos sujeitos ao trabalho e às atividades pessoais. A categoria analítica *trabalho* foi compreendida como componente modelador de sua subjetividade, desejos, anseios e recompensas. Apreende-se que analisar o modo como o trabalho estava organizado, dentro e fora do espaço formal de exercício da profissão, não prescindiria do debate sobre o uso do tempo, e os diferentes elementos que o atravessam, especialmente os que abordam a divisão sexual do trabalho. O trabalho de campo pôde revelar como os profissionais entrevistados obedecem a ritmos e organizações díspares em suas organizações rotineiras que envolvem responsabilidades de ordem profissional e pessoal. Trabalho, estudo, maternidade e paternidade se assentam de maneiras diferentes sobre estes sujeitos, estabelecendo restrições e disposições distintas que permitem dedicar-se à carreira profissional de maneira mais ou menos satisfatória, de acordo com o próprio ponto de vista de alguns profissionais.

Dentre os principais marcadores presentes, a maternidade, assim como todas as responsabilidades que recaem mormente sobre as mulheres, informam como a diferenciação e a hierarquização do trabalho se expressam, também, na própria distribuição do tempo reprodutivo, produzindo, o que indicamos aqui, como divisão sexual do próprio tempo. Uma dimensão possível de análise que deve abarcar diferentes elementos como raça e classe, fundamentalmente, sustentam toda uma engrenagem complexa produtora e reprodutora de desigualdades das mais diversas ordens. Aqui, gênero se apresenta notório como meio de compreender como se materializam, nos planos concreto e simbólico, os papéis atribuídos a homens e mulheres neste segmento profissional. Toma-se o conjunto de atribuições que se estendem aos espaços domésticos e demais dimensões como extensão da própria organização do mundo do trabalho, produtivo e reprodutivo, como elementos não apartados.

O tempo também se apresenta como marcador essencial, reservando espaços desiguais de projeção masculina e feminina e, quando consideradas outras nuances como classes e etnia e cor, são diluídos de maneira ainda mais assimétrica; isto é, a forma como o tempo é distribuído e assimilado está condicionada aos espaços socialmente reservados a homens e mulheres, em suas distintas condições materiais e identitárias. No caso em tela, as diferentes maneiras como os entrevistados e entrevistadas se dedicam à profissão exprimem como determinadas condições, como maternidade e/ou matrimônio, podem definir alguns limites de domínio e apropriação do próprio tempo, reservando às mulheres espaços menos visíveis de exposição dentro da própria profissão quando comparado aos homens. Para as mulheres, esse tempo se apresenta de forma mais intensa, pois não estão isentas das responsabilidades pelo trabalho doméstico e cuidado da família. Mesmo para aquelas que buscam dividir parte dessas responsabilidades com companheiros ou ex-companheiros, cabe à ela a supressão de seu tempo em função da melhor organização da rotina dos demais integrantes do núcleo familiar.

A partir disso, questionou-se sobre a existência de certa divisão sexual do próprio tempo, em que os desejos e anseios femininos e masculinos estariam alinhados às atribuições designadas a cada um dos sexos dentro e fora do mundo do trabalho, sendo o tempo masculino unidade centralizadora destas aspirações, uma vez que a rotina de trabalho, lazer, estudos e demais atividades de algumas mulheres estaria atrelada à disponibilidade de alguma figura masculina mais ou menos próxima, como meio de partilhar responsabilidades comuns, mas que acabam sendo direcionadas às mulheres, tais como as professoras casadas que precisam conciliar maternidade à rotina dos marido ou ex-companheiros. Ilustra-se aqui tal assertiva pela situação de uma das entrevistadas, Rita, em que o ex-companheiro, com quem divide parte das responsabilidades com os cuidados dos dois filhos, fora surpreendida de que ele havia tomado a decisão de iniciar uma segunda graduação, sem que a dinâmica das crianças e dela fosse discutida com antecedência, ao contrário, ela fora posteriormente notificada, algo que, segundo a própria entrevistada, seria inadmissível caso houvesse partido dela essa mesma decisão.

No que se refere ao tempo direcionado aos homens, estes são encaminhados a espaços mais ampliados de visibilidade e de valorização social de exercício profissional, mesmo quando desobrigados de determinadas atividades. Existe um esforço cotidiano em isentá-los, ou mesmo criar redes de apoio mais presentes, quando comparado às mulheres que desempenham as mesmas atividades, tais como troca de fraldas, higienização ou mesmo alimentação. A disposição esperada da figura masculina nas escolas foi apreendida como menos árdua em relação à demandada das mulheres, sobretudo pelas famílias e gestão. A avaliação sobre o trabalho realizado pelos docentes homens está mais restrita à sua conduta moral, enquanto, com as mulheres, as expectativas são das mais diversas ordens, sempre condicionadas a cobranças tributárias de determinadas qualidades ditas femininos, relacionado, em sua maior parte, aos cuidados. Ao mesmo tempo, estes homens, quando dispensados de algumas responsabilidades, tal como a espontânea e imediata solicitude de suas pares, em momentos de troca, higienização ou alimentação das crianças, parecem menos expostos a determinados desgastes, uma vez que outras pessoas são acionadas ou mesmo se dispõem antecipadamente para realizar essas atividades, como agentes mulheres ou mesmo assistentes de limpeza da escola. Fator que lhe garantiria uma relação diferente com o trabalho.

As responsabilidades direcionadas aos professores homens reservam a eles espaços específicos de exercício profissional, não apenas pelas vias de comprovação de sua moralidade, como já exposto, mas, com frequência, a masculinidade se apresenta como credencial singular exigida pela escola, e sua presença passa a ser recepcionada como figura aguardada, valorizada e creditada de qualidades faltantes às demais profissionais, uma vez que dela (imagem masculina) são extraídas uma série de competências relacionadas à força física, como correr, pular e realizar atividades que envolvam propostas de corporalidade. Para além dessas dimensões, constata-se uma hipervalorização das atividades realizadas

pelos homens no âmbito educacional, mesmo que essas em nada se distinguem das já realizadas por outras professoras, levando-nos a indicar uma espécie de distinção horizontalizada, como *paredes de vidro*, que deslocaria a figura masculina para primeiro plano, quando comparado às mulheres que desempenham as mesmas funções. Exemplo verificado na pesquisa empírica a partir do relato de um dos professores, Pedro, ao afirmar certo “endeusamento” de suas propostas, apenas por ser um homem realizando contações de histórias para as crianças, algo extremamente comum e previsto como parte do trabalho pedagógico, neste segmento.

Parte significativa dos entrevistados se dedica a formações pedagógicas e acadêmicas complementares, ou voltadas ao próprio lazer, ou mesmo passam a dar formação dentro da própria rede com vistas a multiplicar as experiências práticas com determinadas propostas, como musicalização ou contação de histórias, como é constatado no caso em tela, que não tardaria em atribuir maior valor à força de trabalho masculina.

Referências bibliográficas e jornalísticas, nacionais e internacionais, permitem ampliar a compreensão sobre o processo de inserção da figura masculina em segmentos diversos, ocupados majoritariamente por força de trabalho feminina; assim como, analisar como e em que condições a figura masculina é projetada para estar nestes mesmos lugares e os desdobramentos de algumas iniciativas institucionais, no bojo da Educação Infantil. Trata-se de um cotidiano marcado por constrangimentos constantes, em função da presença desta figura, preservando, nos diferentes contextos, olhares suspeitos (MONTEIRO, 2014) sobre aqueles que se dedicam à profissão.

Foi possível compreender como os lugares podem ser demarcados e reforçados a partir de diferentes vias, sejam elas discursivas, presentes no cotidiano destes sujeitos, ou por meio de sua institucionalização e criação de políticas, tal como ao projeto analisado (1174/2019), proposto pela então jurista e política, deputada Estadual, Janaina Paschoal, de proibição de que agentes homens possam realizar as trocas e higienização das crianças, fenômeno que não deixaria de recair sobre os próprios docentes homens já em exercício profissional.

Porém, com relação ao cotidiano de trabalho e às relações estabelecidas pelos profissionais em estudo, fora possível apreender algumas formas de apropriar-se de atributos de gênero ou da sexualidade, inicialmente, como modo de atestar algumas expectativas sociais veladas, que não tardariam em ser revertidas em modos de resistência. Uma forma de negociação diária entre os professores homens, seus pares, família e instituição, tal como sinalizado por Anyon (1990), sobre a não aceitação ou rejeição total da própria feminilidade, em lugares tomados pela força de trabalho masculina. A título de exemplo, toma-se o caso de um dos entrevistados, Alberto, que todo início de ano letivo, tira a barba e, em momentos de festividade na escola, costuma levar a esposa e filhas, como meio de atestar o pertencimento ao núcleo familiar normativo.

Ao mesmo tempo, o modo estudado e comedido com que os homens seriam impelidos a operar, exigiria deles formas mais ponderadas e calculadas de atuar no campo profissional escolhido, o que não deixa de ser visto como expressão de certa violência exercida sobre estes profissionais, uma vez que estão em constante vigilância de/e entre si, em nome de uma pseudo segurança. Apresentar-se como docente homem implica assumir, ao menos de início, um conjunto de prerrogativas estéticas, de apresentação de si, e performativas, relativas aos modos de apresentação pessoal, expressão, acesso às famílias e às crianças, próprias da masculinidade normativa, um fenômeno contraditório que, ao mesmo tempo que define possíveis limites de vivência dentro do trabalho, produz esferas de maior proteção e ampliação das competências profissionais do próprio docente masculino. Isto é, a proximidade de homens junto às crianças suscitaria comportamentos de desconfiança por parte dos pais e por colegas de trabalho, os quais se colocam em posição de vigilância com vistas a prevenir possíveis riscos que as crianças estariam sujeitas. A *androfobia* discutida por Hammes e Araújo (2012), projetada sobre a figura masculina, traduz, de fato, a desconfiança e a suspeita sobre a forma como este docente conduz seu próprio trabalho, exercendo sobre eles certa vigilância entres os pares, família e gestão, causando-lhes certo sofrimento.

Tornar-se docente homem implica assumir um lugar complexo, alocado mais ou menos distante dos polos binários em que são socialmente alocados os indivíduos; isto é, ao mesmo tempo que ele deve dispor de certa sensibilidade, própria das demandas pedagógicas exigidas pela profissão, e socialmente atribuídas à própria mulher, ele deve conservar vestígios de certa masculinidade atenuada, não tão agressiva ou menos ameaçadora, como meio de garantir alguma margem de segurança com relação às referências apresentadas às crianças, ou seja, exige-se deste profissional o que aqui nomeamos como masculinidade pedagógica, como via possível de manter-se neste lugar; ou seja, ele deve apresentar certa sensibilidade restrita à natureza do trabalho com crianças, atento às questões pedagógicas, sem se aproximar ou distanciar demasiadamente de nenhuma dos polos binários que orientam as relações sociais de sexo. Contraditoriamente, os docentes homens devem dispor de certa sensibilidade sem, contudo, ser sensível.

Alguns professores e professoras demonstram-se atentos aos sinais e barreiras que definem os lugares possíveis de exercício profissional a cada um dos sexos. O processo de inserção da figura masculina tem sido permeado não apenas por olhares suspeitos, mas, também, atentos às maneiras de distinção do trabalho realizado por ambos os sexos. A masculinidade, como credencial admissível de acesso, não está isenta de maiores tensões e questionamento pelos atores em tela. Professores e professoras evidenciam alguns mecanismos de denúncia de possíveis privilégios endereçados aos homens.

Alguns desconfortos sobre valorização deste profissional e o modo como a escola recebe os docentes masculinos foram sinalizados por algumas entrevistadas como excessivas e compreendidas

como tributária de sua condição como homem. Contudo, a consciência sobre esse fenômeno fora apreendida, também, no relato de alguns entrevistados homens, ao afirmarem identificar certa valorização desmedida sobre o trabalho realizado por eles. O “endeusamento” referido por um dos entrevistados, ao discutir sobre a supervalorização de suas propostas, pelos seus pares, assim como os lugares de menor cobrança por parte das famílias, confirmam certa tomada de consciência sobre o lugar paradoxal projetado aos homens dentro da profissão; isto é, professores e professoras têm se mostrado atentos às restrições impostas ao trabalho realizado pelos homens, causadoras de apreensão constante e sofrimento, mas que não deixariam de reafirmar os princípios de separação e hierarquização próprios da divisão sexual do trabalho (KÈRGOAT, 1989), intensificando o uso da força de trabalho feminina em detrimento da masculina. Estes, para encontrar vias possíveis de acesso ao universo da Educação Infantil, de modo que os incômodos sobre suas imagens sejam atenuados, buscam propor atividades que os colocam em evidência. Os trabalhos artísticos, como musicalização e contação de histórias, por exemplo, são tomados como meios possíveis de conquista de território, que também não tardaria a ser elevado a certo grau de excentricidade, redimensionadas quando realizada por homens.

A adesão imediata dos pares e os esforços desiguais, presentes nas relações entre homens e mulheres que desempenham as mesmas funções, se apresenta como pomo de discórdia. Algumas afirmam ser de extrema necessidade o ingresso de homens na Educação Infantil, mas confrontam a maneira como os lugares reservados a eles estão sendo desenhados; outras, apenas apresentam a inserção como necessária e imediata, sem maiores mediações. Mesmo desempenhando funções análogas às das mulheres, o trabalho realizado pelos homens seria visto de forma distinta pelos pares, família e gestão, compreendido como desobrigado de verificação acerca da qualidade das atividades e empenho com as questões que circundam as competências necessárias ao trabalho pedagógico. As narrativas de alguns entrevistados e entrevistadas confirmam os olhares atentos e certa inquietação e problematização sobre essa mesma adesão imediata e das noções de homem e masculinidade possíveis para o exercício da prática docente no segmento da Educação Infantil.

Desta mesma maneira, pensar esse docente homem, na Educação Infantil, implica mapear os lugares de existência masculina dentro de um espectro social amplo, que, no limite, localiza cada um dos indivíduos dentro de uma cartografia social e política extensa. Não se trata de um homem genérico, destituído de marcas e distintivos que ora anunciam os lugares de onde falam e os que por ele serão ocupados, que, conjuntamente, anunciam, em alto e bom som, os meios possíveis de exercício de sua própria masculinidade dentro e fora dos muros da escola. Assim, indaga-se: pensar um único referencial masculino, frente aos infinitos modos de existência e exploração feminina que tanto discutimos, não seria um modo de opressão epistemológica sobre esse fenômeno que buscamos apreender?

Ou seja, a maneira como a figura masculina vem sendo apreendida e projetada diz respeito aos limites e espaços de trânsito previstos e permitidos. Simone de Beauvoir (1949), ao afirmar que não se

nasce, mas tornar-se mulher, como produto de nossa própria cultura ocidental, marco fundamental para os desdobramentos de estudos sobre mulheres, feminilidades e performatividade, ao mesmo tempo, ela sinaliza sobre o que se produz no sentido contrário, tal como a própria noção de homem. Assim, assumir-se docente homem, na Educação Infantil, é, sobretudo sujeitar-se às nuances do que pode ser ou não admissível como figura masculina, neste espaço, uma questão, também, de alinhamento aos padrões de sociabilidade normativa, definidos pelo nosso tempo histórico, e é daqui que também partimos para pensar e refletir sobre a figura masculina *versus* homens na Educação Infantil.

Propõe-se, aqui, apenas buscar por amplitudes analíticas possíveis, sem nenhuma tentativa de denúncia ou moralização da maneira como propomos respostas, mas apenas de buscar desviar de algumas armadilhas já naturalizadas e pouco visíveis, afinal, vivemos numa luta constante, na vida prática e simbólica, de desmistificação de toda estrutura patriarcal que ainda opera sobre corpos e mentes. Assim, faz-se necessário recorrer às ponderações de Machado (1998), ao resgatar que as mulheres não devem ser pensadas de maneira complementar à existência masculina, tampouco, de que o homem seja essa figura faltante no universo da Educação Infantil, em várias dimensões, levando em consideração os modos possíveis de reprodução da disjunção das esferas produtivas e reprodutivas, na conformação do trabalho, mesmo em ambientes aparentemente menos assimétricos

Por fim, concorda-se com Galerand e Kèrgoat (2010), ao apontarem para a tomada de consciência coletiva como via possível de fomentar práticas subversivas ou contestatórias, com vistas a alcançar a emancipação da própria mulher no mercado de trabalho. Para as autoras, a indissociabilidade do trabalho profissional e doméstico, remunerado e não remunerado, produtivo e reprodutivo, mercantil e não mercantil, formam um todo no campo de visão das mulheres, diferentemente do homem, para quem a dissociação trabalho / fora do trabalho é operacional. Para que esse potencial subversivo, de transgressão de regras sociais e culturais, torne-se emancipador, faz-se necessário encontrar formas de luta coletiva que contestem a desqualificação do trabalho simultaneamente feminino nas duas frentes, a do trabalho assalariado e a do trabalho doméstico. Neste sentido, notou-se, tanto a partir dos relatos dos entrevistados, como da bibliografia analisada sobre o tema, que a discussão sobre a necessidade, ou não, de uma figura masculina neste segmento se aproxima timidamente do debate sobre a própria valorização do trabalho. Nota-se, também, algum esforço por parte do contingente masculino em reivindicar certo estatuto de valorização da figura que se sujeita a este trabalho, mas não do próprio trabalho em si. O valor se dá pela transgressão masculina de algumas regras, pela capacidade de sujeitar-se, ainda que provisoriamente, ao trabalho realizado pelas mulheres. Operando a partir desta chave, verifica-se que o trabalho na Educação Infantil permanece feminino, mas passível de ser realizado por homens, ou mesmo tido como masculino, apenas como oposição ao realizado pelas mulheres, imprimindo sobre o próprio trabalho o binarismo de gênero, tornando-o, assim, matriz orientadora e perdurável das relações sociais de sexo. Sua simples

presença não garante transgressões estruturais imediatas, pensar sua inserção, sem que sejam consideradas os elementos que sustentam a divisão sexual, leva-nos a questionar sobre a afirmativa de Hirata e Kergoat, *de que tudo muda, mas nada muda* (2007)³⁶.

³⁶ Frase provavelmente adaptada da expressão “*Tudo deve mudar para que tudo fique como está*”, do livro **O leopardo** (1958), de Giuseppe Lampedusa.

Referências

- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 13(2), 239-249 (1997).
- ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: **Papirus** (1999).
- ALMEIDA, Jane S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-101.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. 4. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo, 2000.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação** / Michael W. Apple; trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina
- ARANTES, V. A., & AQUINO, J. G. (Orgs.). (2003). Afetividade na Escola. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: **Summus Editorial Ltda**.
- ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi. Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil. In: _____ (Orgs.). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 15-77.
- ARAÚJO, Messias Pereira; HAMMES, Care Cristina. A androfobia na educação infantil. **Interfaces da educação**. Paranaíba, v.3, n.7, p.5-20, 2012.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Magistério primário e cotidiano escolar. **Autores Associados**, 1996. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 53).
- ÁVILA, Maria Bethânia. Vida cotidiana e o uso do tempo pelas mulheres. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra. **A questão social no novo milênio**. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel29/MariaBetaniaavila.pdf>. Acesso em: 24 de nov de 2019.
- BADINTER, Elisabeth. Um amor conquistado: o Mito do Amor Materno. Tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BECKER, H. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BETIOL, Maria Irene Stocco; TONELI, Maria José. A mulher executiva e suas relações de trabalho. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, (1991). Disponível em: http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901991000400003.pdf. Acesso em: 23 de dez de 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**; tradução Maria Helena Kühner. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BRASIL. **Agência Brasileiro de Geografia e Estatística**. Estatísticas de gênero: responsabilidade por afazeres afeta inserção das mulheres no mercado de trabalho. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazeres-afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 26 de jul de 2018.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Todos Pela Educação. Moderna. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em 22 de dez de 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854**. Câmara dos deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 27 de abr de 2019.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, Sinopses Estatísticas de Educação Superior – Graduação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 04 de maio de 2017.
- BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996-LDB. Brasília: 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 24 de dez, 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

- BRASIL. **Projeto de lei nº 1174, de 2019**. Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências. A Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. In: **seminário internacional gênero e trabalho, mage/fcc**, São Paulo/Rio de Janeiro, 2007.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha: Mulher e Trabalho: Engenheiras, enfermeiras e professoras. **Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas (1978)**. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/477.pdf>.
- BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Maria Cecilia C.C. Docência, memória e gênero: Estudos alternativos sobre a formação de professores. Faculdade de Educação da USP. **Revista de Psicologia da USP, S. Paulo**. p. 299 -318, 1993.
- BULPORT, André Kartchevsky. Trabalho feminino, trabalho das mulheres: forças em jogo nas abordagens dos especialistas. In: et. al. **O sexo do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CARVALHO, Marília Pinto. **Vozes Masculinas numa Profissão Feminina: o que têm a dizer os professores**. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, Brasil. Acesso em: 10 de mar de 2017. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf>.
- CASTRO, Bárbara. Trabalho Perpétuo: o viés de gênero e o ideal de juventude no capitalismo flexível. **Lua Nova**. São Paulo, n. 99, p. 169-199, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452016000300169&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 de maio de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-6445169-199/99>.
- CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CHAMON, Magda Lucia. **Relações de gênero e trajetória da feminização do magistério em Minas Gerais (1830 – 1930)**. Belo Horizonte – MG. 1996. FaE/UFMG.
- COLLINS, Hill Patrícia. **Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão**. In: Reflexões e práticas de transformação feminista/ Renata Moreno (org.). São Paulo: SOF, 2015. 96p. (Coleção Cadernos Sempre viva. Série Economia e Feminismo, 4). Disponível em: <http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2016/01/reflex%C3%B5esepraticasdetransforma%C3%A7%C3%A3ofeminista.pdf>. Acesso em: 14 de set de 2018.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>.
- DEDECCA, Cláudio Salvadori. Tempo, trabalho e gênero. In: COSTA, Ana A. et al. (orgs.). **Reconfiguração das relações de gênero no trabalho**. São Paulo: CUT, Brasil, 2004, p.21-52.
- DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. 2. ed. ia científica em ciências sociais São Paulo: Atlas, 1989.
- DERMATINI, Zelia; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p. 5-14, ago. 1993. Editora Perseu Abramo, 2011.
- FALCIN, D. C. (2003). Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na Escola Rural / José Luiz Ferreira**. - João Pessoa: UFPB, 2008.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação: Universidade de Campinas, Campinas**, v.14, n.3 (42), p.109-101, set./dez. 2003.
- FOUGEYROLLAS-SCHWEBE, Dominique. Le Doaré, Hélène; Senotier, Danièle (orgs). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo, Ed. UNESP, 2009. Verbetes: Trabalho doméstico.

- FREITAS, Taís Viudes. **A quem serve a disponibilidade das mulheres? Relações entre gênero trabalho e família.** Tese (Doutorado em Sociologia) IFCH - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2016.
- GONÇALVES, Josiane Peres; RIBEIRO DA PENHA, Natalia. Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de pedagogia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 170-192, out. 2015. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2015n31p170>. Acesso em: 05 ago. 2019. doi: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p170>.
- GONÇALVES, Josiane Peres; RIBEIRO DA PENHA, Natalia; FARIA, Adriana Horta de; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988-1014, set./dez. 2016.
- GOUVEIA, Aparecida J. Origem étnica e situação socioeconômica dos estudantes matriculados em diferentes áreas de estudo nas universidades de São Paulo. **América Latina**, ano 13, nº 4, p. 33-48, 1970. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD9EFFH6/fl_via_goulart_pereira.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 de abril de 2017.
- HARTMANN, Heidi (1979) '**The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a more Progressive Union**' Capital and Class. Disponível em: https://web.ics.purdue.edu/~hoganr/SOC%20602/Hartmann_1979.pdf.
- HARVEY, David. **Condição Pós-moderna.** Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. Edições Loyola. 14ª edição: 14 de março de 2005.
- HERNÁNDEZ, JAVIER C. **Wanted in China: More Male Teachers, to Make Boys Men.** The New York Times. 06 de fev de 2016. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2016/02/07/world/asia/wanted-in-china-more-male-teachers-to-make-boys-men.html>. Acesso em: 17 de jan de 2018.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A Classe Operaria Tem Dois Sexos. **Revista Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 2, n. 3, p. 93, jan. 1994. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16291>. Acesso em: 04 de maio 2019.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: **As novas fronteiras da desigualdade, homens e mulheres no mercado de trabalho.** Maragrete Maruani, Helena Hirata (organizadoras); Clevis Rapkiewicz (tradutora). São Paulo: Editora Senac, 2003.
- _____. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa**. V.37, n.132, pg. 595-609, set/dez. 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132>.
- _____. Paradigmas sociológicos revistos à luz da categoria de gênero. Que renovação aporta a epistemologia do trabalho? **Novos Cadernos NAEA**. Belém, v. 11, n.1, p.39-50, 2008.
- HIRATA, Helena; Laborie, Françoise; Le Doaré, Hélène; Senotier, Danièle (orgs). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo, Ed. UNESP, 2009. Verbetes: Patriarcado.
- IZQUIERDO, M. J. Bases materiais del sistema sexo/gênero. São Paulo: SOF, 1992. Mimeografado. Notas esparsas utilizadas em curso da SOF – **Sempre viva Organização Feminista.** São Paulo, 1990. Tradução livre do texto BASES MATERIALES DEL SISTEMA SEXO/GÊNERO. Cássia Maria Carloto. SOF. 1992.
- KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. **Dictionnaire critique du féminisme**, org: Helena Hirata, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré, Danièle Senotier. Ed. Presses Universitaires de France. Paris, 2000. Traduzido por Miriam Nobre em agosto de 2003.
- LAURETIS, Theresa (1994). As tecnologias do gênero. In Heloísa Buarque de Hollanda. (Org.), **Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura** (pp. 206-242). Rio de Janeiro: Rocco.
- LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia** – 2012, Vol. 20, no 2, 355 – 368.

- LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de. Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 173-202, Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100008>.
- LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 173-202, abril. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 de julho de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100008>.
- LOPES LOURO, Guacira. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 11, set. 2012. ISSN 2176-2767. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11412>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social** – os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: LECH, 1979.
- LUPTON, B. (2000). **Maintaining Masculinity**: Men who do “Women’s Work.” *British Journal of Management*, 11(s1), 33–48. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.11.s1.4>
- MACHADO, L. Z. (2013). Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, (11), 107-125. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634467>.
- MARCONDES, Mariana Mazzini. O cuidado na perspectiva da divisão sexual do trabalho: contribuições para os estudos sobre a feminização do mundo do trabalho. In: **Trabalhadoras – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações** / Yannoulas, Silvia Cristina (Coord.) – Brasília: Editorial Abaré, 2013.
- MARIE-AGNÈS Barrère-Maurisson. Masculin/féminin: versun nouveau partage des rôles? Numéro spécial des Cahiers Français : ”**Famille (s) et politiques familiales**” (n.322 septembre-oct.. 2004. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00115868/document>.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, Agosto de 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 de nov. de 2019.
- MELO, Hildete Pereira de; CASTILHO, Marta. Trabalho reprodutivo no Brasil: quem faz?. **Revista de economia contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 135-158, Apr. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482009000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 de maio de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-98482009000100006>.
- MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência**: professores homens na educação infantil. Faculdade de Educação - Unicamp, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000927729&fd=y>.
- MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, Set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Julho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142824>.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NETO, Antônio; TANURE, Betania e ANDRADE, Juliana. Executivas: carreira, maternidade, amores e preconceitos. **RAE Eletrônica**. Fundação Getúlio Vargas, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v9n1/v9n1a4>.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando Gênero a. *Estudos Feministas*, Vol. 8, No. 2 (2000), pp. 9-41. Luiz Felipe Guimarães Soares e Claudia de Lima Costa. **Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina**. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43596547>. Acesso em: 26 de abr de 2019.

- PAIXÃO, Lea. **Trajetórias escolares e profissionais de professoras primárias mineiras que iniciaram a carreira antes de 1940**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1992. (Tese, Doutorado em Educação).
- PELISSON, Cassia Alessandro Domiciano. **A cogestão dos centros de educação Infantil “nave-mãe”: uma parceria público-privada analisada**, Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- PEREIRA, Loureiro, CLAUDIA, Marcia de Sá Affonso da Costa; ISABEL, de Sá Brito e FREITAS, Jorge Augusto. Trajetórias profissionais de mulheres executivas: qual o preço do sucesso? **Revista de Ciências da Administração**, vol. 14, núm. 33, agosto, 2012, pp. 130-144 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2735/273523604011.pdf>. Acesso em: 23 de jan de 2018.
- PIARANGELI, Thays. **Professores homens na educação infantil: o que os leva à uma profissão tradicionalmente feminina. O caso PROINFANTIL em Minas Gerais**. In: XV encontro nacional de educação infantil. PPGED/UFRN.
- QUEIRÓZ, Maria Izaura de (org). **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2 ed. São Paulo: T.A. Queiróz, 1991.
- RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte - MG / Joaquim Ramos**. Belo Horizonte, 2011.
- RIBEIRO, M. L. (2010) A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, 27(3), 403-412.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pro-Posições* - vol. 14, N. 1 (40) - Jan/abr. 2003. p. 177-194.
- SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Heleieth Saffioti. 3a edição. Editora expressão popular, São Paulo, 2013 (1a edição 1969).
- SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SANTOS, Maria Helena; AMÂNCIO, Lígia. Sobre minorias em profissões marcadas pelo gênero: consequências e reações. **Análise Social**, 121, XLIX (3º), 2014. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_212_d04.pdf.
- SEGNINI, Liliana. Relações de gênero nas profissões artísticas: comparação Brasil – França. In: **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais / Albertina de Oliveira Costa, Bila Sorj, Cristina Bruschini e Helena Hirata (orgs)**. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
- SOUZA – LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. 2. ed. – São Paulo.
- TASSONI, E. C. M. (2000). **A afetividade e Produção Escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas
- TAYLOR, Alice. Men who care: Brazil. In: *Men Who Care: A Multi-Country Qualitative Study of Men in Non Traditional Caregiving Roles*. Washington, D.C.: **International Center for Research on Women (ICRW) and Rio de Janeiro: Instituto Promundo**. March 2012. Disponível em: <https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2014/12/Men-Who-Care.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2018.
- UEKANE, Marina Natsume. Mulheres na sala de aula: um estudo acerca do processo de feminização do magistério primário na corte imperial (1854-1888). **Revista Gênero**. Política Social UFF. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/59>.
- VENCO, Selma. **Temos moderníssimos nas engrenagens do telemarketing**. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,2006.
- VENTURINI, Angela Maria. A feminização na educação infantil: uma questão de gênero. **Revista Científica Digital da FAETEC: EDU. TEC**, 8ª edição, Ano V, Volume 1, Nº 1, 2013. Acesso em 10 de mar. <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A%20FEMINIZA%C3%87%C3%83O%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>
- VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 de out de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>.

WILLIAMS, Christine L. The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the “Female” Professions. University of Texas at Austin. *Social problems*, Vol. 39, n° 3. Agosto, 1992.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292. Jul./dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/102624/Downloads/1368-3348-1-PB.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2017

Apêndice I

Roteiro de entrevistas

O roteiro a seguir está dividido em dois blocos:

I – Identificação

- Nome
- Idade
- Estado civil
- Local de Nascimento

II- Processo de ingresso na área e cotidiano de trabalho (homens)

- Trajetória de vida (escolar e profissional) - contar sobre a vida.
- Apoio familiar
- Atividades em que trabalhou
- Tempo como professora na Educação Infantil.
- Imagem da profissão antes do ingresso na graduação e após da conclusão
- Relação com amigos, familiares em relação à opção profissional
- Opção pela pedagogia e pela Educação Infantil
- Conte seu dia a dia na escola: rotina de trabalho, relação com os pais, colegas, crianças.
- Dificuldades e facilidades para realização do trabalho, sugestão de mudanças.

Perspectivas profissionais

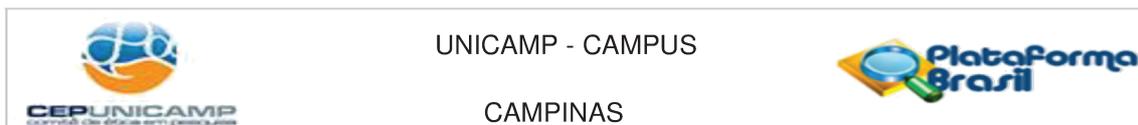
II - Processo de ingresso na área e cotidiano de trabalho (mulheres)

- Trajetória de vida (escolar e profissional) - contar sobre a vida.
- Tempo como professora na Educação Infantil.
- Em que momento ocorreu a escolha pela pedagogia em que condições.
- Opção pela educação infantil.
- Conte seu dia a dia na escola: rotina de trabalho, relação com os pais, colegas, crianças.
- Responsabilidades na escola: atribuições.
- Como você vê a presença masculina neste segmento da Educação Infantil.
- Como você vê o trabalho desenvolvido com e por um professor / monitor homem
- Existe algum impacto do trabalho masculino sobre o desenvolvido por outras professoras mulheres ou vice-versa?
- Dificuldades e facilidades para realização do trabalho, sugestão de mudanças.

Finalização da entrevista: gostaria de dizer algo que acha importante e que não foi abordado aqui na entrevista?

Agradecimento pela disponibilidade.

Anexo I



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professores homens na Educação Infantil: preconceitos ou privilégios?

Pesquisador: Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72385417.2.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.349.192

Apresentação do Projeto:

O presente projeto tem como objetivo central identificar as razões que levam pedagogos homens a optar pela docência na Educação Infantil. Os estudos são unânimes em apontar a histórica feminização da profissão docente, especialmente, nos anos iniciais da educação básica, conferindo à profissão qualidades socialmente atribuídas às mulheres e à maternidade. Interessa-nos investigar os fatores que mobilizariam os homens a optarem pela docência na Educação Infantil. A hipótese que orienta a presente pesquisa é que a popularização dos cursos de pedagogia, ofertados por instituições privadas, com mensalidades de baixo custo, assim como a possibilidade de ingresso em cargos públicos, sobretudo em contextos de crise econômica, impulsionariam os homens a buscarem pela Educação Infantil como possibilidade profissional. Trata-se de uma profissão em que o trabalho masculino estaria sob constante vigilância, reproduzindo, muitas vezes, fronteiras nem sempre visíveis entre o trabalho masculino e trabalho feminino. Deste modo, a partir da presença da figura masculina numa profissão majoritariamente feminina, esta pesquisa buscará compreender o modo como se estabelecem as relações sociais entre os profissionais na Educação Infantil, de maneira a cotejar as possíveis formas de reprodução da própria divisão sexual do trabalho nas relações entre os próprios sujeitos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Examinar trajetórias de profissionalização e as práticas cotidianas de trabalho de um grupo

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone (19)3521-
 : 8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

UNICAMP - CAMPUS
CAMPINAS

Continuação do Parecer: 2.349.192

selecionado de professores homens de Ed. Infantil, na rede municipal e privada da cidade de Campinas – SP.

Objetivo Secundário:

Analisar o número de matriculados, formados nos cursos de pedagogia, assim como o número de homens atuantes na educação infantil, no Brasil, nos últimos dez anos. Compreender como e em que condições se deu a orientação dos indivíduos em tela ao buscarem a Ed. Infantil, e quais as implicações da presença masculina na configuração do trabalho docente neste segmento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não aponta riscos previsíveis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de mestrado em Educação, que visa investigar a opção de homens pela educação infantil. Dada a notória feminilização dessa profissão, busca-se compreender as formas pelas quais os homens participam desse tipo de atividade e quais implicações existem em decorrência dessa presença masculina.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE corrigiu pendências apontadas na versão anterior.

Recomendações:

Antes de iniciar a pesquisa adequar o TCLE substituindo a palavra "Cópia" por "Via" na seguinte frase: "" (...)uma cópia será entregue a você(...).Entende-se que os termos "VIA" e "CÓPIA", mesmo que similares do ponto de vista semântico, não têm o mesmo significado prático, já que o primeiro compreende o documento original, enquanto o segundo pode não ser fiel ao documento primário. Desta forma, não se deve utilizar o termo "CÓPIA" para designar o documento, mas "VIA".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado com Recomendações (Vide item acima Recomendações).

Considerações Finais a critério do CEP:

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126			
Bairro: Barão Geraldo		CEP: 13.083-887	
UF: SP	Município: CAMPINAS		
Telefone	(19)3521-		
:	8936	Fax: (19)3521-7187	E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 2.349.192

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.
- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, “cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”.
- O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone (19)3521-
 : 8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

UNICAMP - CAMPUS
CAMPINAS

Continuação do Parecer: 2.349.192

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_937203.pdf	19/10/2017 14:40:40		Aceito
Outros	Carta.pdf	19/10/2017 14:40:16	Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/10/2017 14:37:49	Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	HistoricoEscolar.pdf	24/07/2017 13:34:28	Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	05/06/2017 14:28:47	Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos	Aceito
Folha de Rosto	digitalizar0001.pdf	05/06/2017 14:24:21	Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 25 de Outubro de 2017

Assinado por:

Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887

UF: SP Município: CAMPINAS

Telefone (19)3521-

: 8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br