

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

CLAUDIA DENISE SACUR MARQUES

**INCÔMODO E DESCONFORTO COM A PRESENÇA MASCULINA NO
AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DAS
COMPREENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA POR PROFISSIONAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DE ALAGOAS**

**Maceió
2019**

CLAUDIA DENISE SACUR MARQUES

**INCÔMODO E DESCONFORTO COM A PRESENÇA MASCULINA NO
AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DAS
COMPREENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA POR PROFISSIONAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DE ALAGOAS**

**Artigo Científico apresentado ao Colegiado do
Curso de Pedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas como
requisito parcial para obtenção da nota final
do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).**

Orientadora: Lenira Haddad

Co-orientador: Luciano Henrique Silva Amorim

Maceió
2019

CLAUDIA DENISE SACUR MARQUES

**INCÔMODO E DESCONFORTO COM A PRESENÇA MASCULINA NO
AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DAS
COMPREENSÕES DAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DE ALAGOAS**

**Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de
Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial
para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 11/12/2019.

Orientadora: Profa. Dra. Lenira Haddad (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora



Profa. Dra. Lenira Haddad (CEDU/UFAL)

Profa. Dra. Suzana Marcolino (CEDU/UFAL)



Prof. Dr. Elias Ferreira Veras (ICHCA/UFAL)

INCÔMODO E DESCONFORTO COM A PRESENÇA MASCULINA NO AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ACERCA DAS COMPREENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA POR PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DE ALAGOAS

Claudia Denise Sacur Marques¹
email: claudia.marques@cedu.ufal.br

Lenira Haddad²
email: lenirahaddad@gmail.com

Luciano Henrique Silva Amorim³
email: amorim.ped@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta o trabalho desenvolvido de uma pesquisa mais ampla do PIBIC realizado na Universidade Federal de Alagoas que teve como objetivo investigar as compreensões das práticas pedagógicas de educação infantil a partir da discussão em Grupos focais por diferentes perfis de profissionais dessa etapa. É uma réplica da pesquisa de Jensen (2011) que buscou compreender a profissão de pedagogo numa perspectiva internacional e foi utilizada a metodologia Sophos no qual o seu foco são observações de segunda ordem. Esta versão envolveu o Brasil e a Dinamarca. Foram videogravados o cotidiano de uma instituição de EI da rede pública em cada país que foram exibidos a 12 Grupos Focais. Após as transcrições, os grupos foram analisados e foram identificados temas, mas para este trabalho foi selecionada a categoria gênero para aprofundar a pesquisa sobre a presença masculina na EI. Buscando revelar as crenças, princípios e valores que estão por trás das sensações e reações das participantes, visando a busca, não de uma resposta, mas de possibilidades de entendimento acerca dessas problemáticas apresentadas que orbitam a seguinte questão: por que para essas protagonistas a presença masculina no ambiente de educação infantil incomoda e desconforta tanto? Para tal, foram apresentados, na primeira seção, os contextos de educação infantil dinamarquês e o brasileiro e percursos metodológicos; e na segunda, foram feitas reflexões acerca da presença masculina em contextos de educação infantil dialogando com as protagonistas dos Grupos Focais. A Dinamarca dispõe de programas de incentivo para a entrada de homens na EI, estes ainda só compõem 5% dos profissionais que atuam na área, enquanto no Brasil são 3,4% sem qualquer incentivo governamental. E nos dois países ainda há uma resistência ao homem nesses espaços, principalmente em relação aos cuidados físicos pela desconfiança. Para atuar na EI com crianças de 0 a 6 anos é necessário que o profissional seja capaz de atender os interesses e necessidades da criança, dessa forma, não há registro de discriminação de gênero nas DCNEI. É possível combater a masculinidade hegemônica que parte de um modelo heteronormativo que exclui as diferenças e determina o homem como um ser heterossexual, viril, corajoso e racional, e construir outras possibilidades de masculinidades que tenham atributos como o afeto, sensibilidade e cuidado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Gênero. Presença masculina.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

² Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

³ Professor Auxiliar do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca apresentar um recorte do trabalho desenvolvido como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) realizado pelo Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano na Universidade Federal de Alagoas, que teve início em 2015 e fim em 2019 para a pesquisa *Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação* que contou com apoio financeiro do CNPq e FAPEAL. A referida pesquisa teve como objetivo investigar as compreensões das práticas pedagógicas de educação infantil a partir da discussão em Grupos Focais (GF) por diferentes perfis de profissionais da educação infantil desencadeada ao assistirem dois filmes do cotidiano de uma instituição de EI de dois países distintos: Brasil e Dinamarca. Trata-se de uma réplica da pesquisa realizada por Jensen (2011) que buscou compreender a profissão do pedagogo em uma perspectiva internacional envolvendo a filmagem de práticas pedagógicas de educação infantil na Dinamarca, Inglaterra e Hungria, a apresentação dos filmes em Grupos Focais constituídos em sua maioria de pedagogos que atuam diretamente com as crianças em instituições de educação infantil. Para essa pesquisa foi utilizado o método Sophos - Second Order Phenomenological Observation Scheme (Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem), desenvolvido e testado por duas dinamarquesas (HANSEN, JENSEN, 2004), cujo foco são observações de segunda ordem, o que significa que o filme em si não é o objeto de estudo, mas o que desencadeia de reflexão nos participantes dos grupos focais, denominados observadores. Trata-se de uma abordagem qualitativa e crítica por se atribuir valor ao que o grupo focal expressa. Tal método, inspirado na pesquisa etnográfica de Tobin, Wu e Davidson (2008), foi especialmente projetado para pesquisadores que estão à procura de *insights* sobre o entendimento, consciente ou inconsciente, de grupos selecionados sobre uma prática particular e seus ideais. Conforme Tobin e Davidson (1990), A utilização de videogravação é uma abordagem polivocal que possibilita que as vozes dos participantes sejam escutadas, valorizadas e transmitidas no texto, de modo a estimular discursos amplos entre profissionais, pesquisadores e sujeitos criando diferentes perspectivas.

A edição brasileira da pesquisa, objeto do PIBIC referido acima, foi contemplada com a produção de dois filmes de 30 minutos cada, baseados na prática educativa de um dia de um grupo de crianças em instituições de educação infantil, um no município de Aarhus (Dinamarca) e outro no município de Maceió-AL (Brasil). As cenas videogravadas nas instituições referem-se a situações específicas do cotidiano de educação infantil, tais como: comer, vestir-se ou ser

trocado, ir ao banheiro, lavar as mãos, situações de brincadeiras livres iniciadas pelas crianças e situações organizadas pelo adulto.

O Grupo Focal nesta pesquisa é uma metodologia utilizada na busca de identificar as compreensões que as participantes do grupo têm sobre a prática pedagógica de EI. Essas compreensões são esclarecidas a partir de informações, pontos de vista e opiniões sobre o que observaram nos filmes.

Os dois filmes foram exibidos a 12 GF de diferentes perfis: com os seguintes perfis de observadoras: alunas de pós-graduação em Educação e membros do (3); professoras de educação infantil (4), docentes de universidade/centro de pesquisa especialistas em EI (2); estudantes do curso de Pedagogia (1); estudantes do Mestrado profissional em educação infantil (1); gestores de instituição de EI (1). Os dois filmes foram exibidos em uma única sessão para cada GF, seguido de discussão em sessões com duração de 2h30 a 4 horas. De início, a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa e em seguida leu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as observadoras preencherem e assinarem. Todas as sessões de GF foram videogravadas e depois transcritas.

Após a leitura de cada transcrição foi realizada uma análise dos GF identificando os temas gerados nas discussões, tais como: acolhida da criança; ambiente (atmosfera); autonomia, liberdade e desafios; contato com a natureza; criança com deficiência; gênero; integração de idades; interação; letramento; materiais/recursos; organização do espaço; organização do trabalho pedagógico; papel/postura do adulto; perfil das crianças; período integral/parcial; quantidade de crianças; refeições/refeitório; roupas/farda; uso do espaço externo; violência.

Para este artigo, a categoria gênero foi a selecionada para aprofundar a pesquisa sobre a presença masculina na educação infantil, procurando revelar as crenças, princípios e valores que estão por trás das sensações e reações das participantes que abordaram e discutiram essa temática.

Sou uma mulher moçambicana e frequentei o centro infantil de Tavira (Portugal) dos 3 aos 5 anos de idade no tempo em que a minha família se mudou para lá para fugir da guerra civil que se alastrava em Moçambique naquela altura. Ao assistir ao filme *Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas* (HADDAD; JENSEN, 2017), senti que se resgataram na minha memória momentos felizes da infância, de aprendizagens, brincadeiras, colegas, professoras, o afeto e experiências que até hoje me recordo com carinho. Mas ao acompanhar e transcrever as discussões dos grupos focais realizados, reparei que algumas cenas, especialmente as que retratavam a presença masculina no centro infantil da Dinamarca causaram incômodo, estranheza e algumas inquietações na

maioria das observadoras. Isso porque no filme a presença masculina é expressiva, seja na figura de pedagogos, como também dos pais homens ao deixar seus filhos naquela instituição de educação infantil dinamarquesa. Por esse motivo, surgiu o questionamento: por que para essas protagonistas a presença masculina no ambiente de educação infantil incomoda e desconforta tanto? Essa é uma pergunta pela qual vamos tentar trazer elementos dos discursos e fazer uma análise para saber quais as compreensões que as observadoras têm sobre a presença masculina no ambiente de educação infantil.

Para a compreensão desta categoria, nos aprofundamos nas leituras de especialistas (LOURO, 1995, 1999, 2000; 2012; BENTO, 2011; e MISKOLCI, 2012) como base e referência teórica para não cairmos na falsa e equivocada ideia de “ideologia de gênero”. Um dos conceitos sobre gênero é que esta é uma categoria útil de análise histórica articulada às categorias de classe e raça, submersa nas instituições sociais que surge no contexto de construção social e histórica dos sexos (LOURO, 1995).

É a partir da “segunda onda” do feminismo que o debate vai se voltar para as construções teóricas mais propriamente, problematizando o conceito de gênero. É no contexto de manifestações e contestação contra as teorias universais, discriminação e segregação das minorias, valores tradicionais, descontentamento político e social, que os movimentos feministas ressurgem não só em marchas e protestos, como também na literatura. Estudiosas feministas mostram como as mulheres da classe trabalhadora vão ocupando gradativamente a esfera pública, tanto nas fábricas, oficinas como também em escritórios, lojas, hospitais e escolas, e também denunciam a sua ausência nas ciências e nas artes.

Os primeiros estudos referentes à história, literatura e psicologia da mulher passaram a ser reconhecidos como referências de caráter político, problematizando e subvertendo a objetividade e neutralidade acadêmicas no sentido de transformar as pesquisas nos seus próprios interesses para a emancipação feminina.

Louro (1999) citando Scott explica que a palavra *gender* era usada distintivamente de *sex* recusando o determinismo biológico contido nos termos sexo ou diferença sexual. Era preciso buscar explicações para as diferenças (feminino e masculino) sem ser através das diferenças biológicas.

O conceito gênero aparece na busca intencional de destacar a construção social e histórica acima das características biológicas e compreender como as características sexuais são representadas, produzidas e valorizadas na prática social daquilo que se compreende do que é feminino e masculino numa sociedade em determinado momento histórico. Dessa forma, gênero pode ser entendido como elemento constitutivo da identidade dos sujeitos e que estas

identidades são plurais, não fixas e que podem ser contraditórias, superando a ideia de papéis sociais designados a partir do seu corpo e sexo.

Em *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, Guacira Lopes Louro (2000) explica que as identidades sociais (sexuais, gênero, raça, classe etc) são múltiplas tendo o caráter instável, histórico e plural. Os corpos são constituídos pela identidade num processo em que a cultura o define assim como o altera continuamente à medida que o tempo passa. As variadas imposições culturais definem como os corpos se adequam por meio de critérios morais, estéticos e cuidados atribuindo a homens e mulheres, diferenciando-os não só corporalmente, mas também pelos gestos e comportamentos.

Na nossa sociedade ocidental e colonizada, as normas sociais e culturais se impõem a todos os sujeitos sem ter um olhar singular e se moldam como ordem e determinação a ideais constituídos na tríade das “leis hetero”, conforme Miskolci (2012, p. 43) esclarece: **heterossexismo**, pressupondo de que todos são heterossexuais; **heterossexualidade compulsória** impondo o modelo das relações amorosas ou sexuais entre sujeitos do sexo oposto; e a **heteronormatividade** fundada no modelo heterossexual familiar e reprodutivo. Esses mecanismos foram desenhados para serem concebidos como “naturais” e universais e, de acordo com Bento (2011, p. 552) “nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade”.

Histórica e culturalmente, à mulher foram atribuídas as funções de educar e cuidar dos filhos e filhas no espaço privado de modo que passou a ser assimilado e legitimado pela sociedade. Assim, o magistério começou a ser representado como se fosse uma “extensão da maternidade e do lar” em que a mulher tinha a vocação para cuidado doméstico pressupondo um instinto maternal inato (LOURO, 1999).

A estrutura do trabalho está dividida em duas seções além da introdução. A primeira, apresenta os contextos de educação infantil dinamarquês e brasileiro e percursos metodológicos; e a segunda, sobre reflexões acerca da presença masculina em contextos de educação infantil. No fim, traremos as considerações finais acerca dos desafios, das impressões acerca dos diálogos, o que ajudou enquanto estudante e futura profissional e quais as contribuições que o trabalho pode oferecer.

2 FALANDO DE TERRITÓRIOS: CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DINAMARQUÊS E BRASILEIRO E PERCURSOS METODOLÓGICOS

Ao longo do percurso do PIBIC, foram realizadas pesquisas para a compreensão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil dinamarquesa e, dessa forma, foram feitas leituras para perceber o contexto histórico da educação infantil na Dinamarca, a profissão de pedagogo e a inserção dos profissionais do sexo masculino que atuam na área de EI (HADDAD, 1997; OLWIG, 2011; PEETERS, ROHRMANN, EMILSEN, 2015; LERSTRUP, REFSHAUGE, 2016; JENSEN, 2011; BROSTRÖM, S. et al, 2015, 2017; SCHREYER, OBERHUEMER, 2017; JENSEN, HADDAD, 2018; ROHRMANN, 2019). Nesse sentido, a seguir iremos mostrar um panorama geral sobre a Dinamarca, seu contexto educacional e histórico.

A Dinamarca é um país europeu que se insere no sistema nórdico de bem-estar internacionalmente reconhecido pelo seu alto nível de qualidade na educação e também por ser um dos países com maior igualdade na distribuição de renda. É um país composto por 5 regiões e 98 municípios com um sistema descentralizado. O ministério responsável pela educação infantil é o Ministério da Criança e dos Assuntos Sociais, que inclui centros infantis de idades integradas (6 meses aos 6 anos) e idades separadas: creches com crianças de 6 meses a 3 anos e jardins de infância de 3 a 6 anos de idade (JENSEN, HADDAD, 2018).

Ao longo dos seus 130 anos de história da educação infantil, vários fatores, tais como a prioridade de investimento de políticas públicas e sociais, contribuíram para o desenvolvimento da sociedade dinamarquesa em relação à sua própria identidade e cultura, tornando-se uma das mais justas e democráticas do mundo.

Seguindo a mesma tendência da maioria dos países industrializados a história da educação infantil se caracterizava por um percurso paralelo com instituições assistenciais de cuidado infantil para crianças pobres e órfãs, e instituições que recebiam crianças de famílias mais abastadas e que estimulavam a brincadeira e os jogos, como o jardim de infância froebeliano (OLWIG, 2011). Até metade do século XX, a maioria das crianças recebiam os cuidados em casa pelas suas mães, familiares mais chegados e os programas pré-escolares eram restritos a crianças em situação de risco ou abuso. A partir dos finais dos anos 1960, esses serviços com alto nível de qualidade passam a ser oferecidos para todos de forma a trazer benefícios não só às crianças, mas também à sociedade em geral (HADDAD, 1997). Segundo a autora assinala várias estratégias foram adotadas para a expansão do atendimento a partir da oferta pública obrigatória, dentre elas, a regulamentação de creches familiares, mantendo um

controle sobre o mercado informal de atendimento, o que resultou numa oferta mais efetiva e diversificada.

Dados mais recentes mostram que de, a universalização do acesso a todas as crianças continuou a ampliar-se de forma que em 2014 o índice de cobertura chega a 97% das crianças de 3 a 5 anos de idade e 68% das crianças menores de 3 anos, frequentando um dos serviços ofertados - centros infantis ou jardins de infância - e 38% frequentando creches familiares/domiciliares (JENSEN, HADDAD, 2018).

A Dinamarca tem uma forte tradição de democracia e participação social e, conforme demonstra a pesquisa de Broström et al. (2015), o conceito de aprendizagem está relacionado à vida cotidiana das crianças e suas relações integrando o cuidado e educação e considerando o seu bem-estar. De acordo com Schreyer e Oberhuemer (2017), os serviços de infância em cooperação com a família, têm a incumbência de criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento, bem-estar e autonomia das crianças e um dos objetivos exigidos consiste em oferecer-lhes possibilidade de participação nas decisões, assumindo as responsabilidades em conjunto, destacando habilidades fundamentais da democracia.

Quanto ao profissional que atua diretamente com as crianças, diferentemente da maioria dos países que refere ao professor, na Dinamarca esse profissional é o/a pedagogo/a. Esse profissional trabalha com diferentes idades entre crianças, jovens e adultos e atua na área da educação, serviço social e saúde apresentando uma identidade profissional distinta do/a professor/a, além de atuar como diretores dos centros na relação e estrutura horizontal de liderança (JENSEN, HADDAD, 2018). Sua ação pedagógica na EI é complexa, pois deve ter a capacidade de observar, compreender, analisar e refletir as situações no cotidiano da criança, respeitando-a como um ser ativo, competente e único. Ela é o centro da ação pedagógica e a brincadeira é um aspecto fundamental para o desenvolvimento das capacidades sociais, da linguagem e imaginação. Jensen (2011) relata a complexidade dessa prática no sentido de que nem sempre as situações são as mesmas e que não há uma receita que possa servir de base para que o pedagogo atue de forma igual porque cada uma das situações é diferente. Para além da brincadeira, outro aspecto relevante é o ambiente das creches e pré-escolas valorizando o espaço ao ar livre em contato com a natureza.

No entanto, a presença feminina ainda é predominante, seguindo a tendência da maioria dos países, embora apresente uma taxa de pedagogos homens maior que a tendência mundial. Estudos de Peeters, Rohrmann, Emilsen (2015) revelam que somente na Noruega, Dinamarca e recentemente na Turquia, mais de 5% são homens a atuar na EI; na maioria dos países, está entre 1% e 3% ou até abaixo. Mesmo assim, é uma proporção baixa comparada à meta de 20%

proposta há mais de 20 anos pela *European Commission Network on Childcare* (idem). Jensen (2017) revela que atualmente o curso de pedagogia conseguiu atrair 22% de estudantes do sexo masculino, mas que a maioria prefere trabalhar com as faixas etárias mais velhas. A autora explica que com a reforma da educação pedagógica em 2014, as questões de gênero passaram a ser um assunto curricular e em 2016 foi lançada uma campanha para recrutar mais pedagogos para os centros de educação infantil. A tabela a seguir mostra a presença masculina (funcionários e pedagogos) por tipo de instituição.

Tabela 1. Funcionários e pedagogos do sexo masculino como uma porcentagem de todo o pessoal em diferentes tipos de centros, 2013

	<i>Funcionários</i>	<i>Pedagogos</i>
Centros infantis, 0 a 3 anos de idade	9%	2,3%
Jardins de infância, 3 a 6 anos de idade	13%	6,3%
Centros de idades integradas, 0 a 6 anos de idade	13%	6,9%

Fonte: Danmarks Statistik, 2014; BUPL, 2014a, p. 17, apud Jensen, 2017, p. 78

As estratégias para recrutar mais homens para trabalharem na educação infantil refletem-se nos objetivos de diversidade e igualdade de gênero (ROHRMANN, 2019). O autor demonstra que os homens têm um papel importante nas práticas pedagógicas em centros de EI por beneficiarem espaços e atividades consideradas masculinas, ao mesmo tempo, que devem assumir tarefas não estereotipadas para combater a visão de masculinidade hegemônica como única possibilidade.

Se visitarmos os Centros Municipais de Educação Infantil nos municípios de Alagoas, podemos visualizar a escassez de professores do sexo masculino⁴ a atuar nessa etapa, bem como de estudos, dados e pesquisas sobre o perfil do professor de Educação Infantil nesse estado.

Alagoas se localiza na região do Nordeste do Brasil e é dividida em 102 municípios. As condições socioeconômicas são das mais desfavorecidas do país e Alagoas vem de um processo que resulta de pouca escolarização, em que os índices de analfabetismo ainda são os mais

⁴ Provocada a não perpetuação de uma escrita falocrática, utilizaremos ao longo do artigo especificações rumo a uma não generalização da escrita e do discurso acerca dos profissionais masculinos em educação infantil, bem como o cuidado em não associar a ideia de pais como um termo universal que inclui a mãe ou qualquer outro responsável por um sujeito familiar, evitando um apagamento histórico, de responsabilidade e envolvimento de mulheres, homens e tantos outros gêneros que exercem função social generificada.

expressivos comparados ao resto do país, segundo a PNAD Contínua Educação 2016-2018 (2019).

Embora amparado pela Constituição Federal de 1988, a garantia do direito à educação, ao acesso e qualidade do ensino, o contexto educacional de Alagoas desenvolveu-se por meio de desigualdades sociais econômicas o que levou a uma quantidade elevada da população a não conseguir concluir a escolarização básica, afetando grupos econômicos, sociais e étnico raciais desfavorecidos.

A Educação Escolar é composta pela Educação Básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, que é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. A Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas em espaços institucionais não domésticos (públicos ou privados) atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade. O acesso tem aumentado, de modo que 25% das crianças de 0 a 3 anos de idade estão matriculadas no estado, um pouco aquém ao do Brasil que é 34,1%, enquanto para as crianças de 4 e 5 anos de idade, 90,2% frequentam a pré-escola em Alagoas, índice próximo ao do Brasil, 93% (CRUZ, MONTEIRO, 2018).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió, Haddad (2015) apresenta um percurso histórico mostrando as experiências da educação de infância que deixaram legados importantes, tais como as referências da professora Alice Reis no primeiro jardim de infância da cidade de São Paulo e o Parque Infantil de Mário Andrade. A partir de 1970, com a entrada dos programas de educação compensatória, os parques infantis sofreram uma alteração radical na sua estrutura e finalidade. As medidas tomadas para oferecer assistência às famílias economicamente desfavorecidas em âmbito nacional com esses programas estavam baseadas na crença que o insucesso escolar e a retenção dos filhos eram devido às poucas condições oferecidas pelos pais. Nesse sentido, a aproximação da educação pré-escolar ao ensino fundamental seria uma solução para compensar o problema da evasão nas primeiras séries.

As novas proposições lançadas com as conquistas legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a Convenção dos Direitos da Criança e o ECA, a nova sociologia da infância e o avanço na ciência em relação à criança, são marcos significativos para impulsionar a defesa da educação infantil num outro patamar, dos direitos e da sua importância para a criança.

Dourado (2015) explica a história recente da EI em Maceió revelando que no passado as creches e pré-escolas eram vistas como lugares onde as crianças iriam ser apenas cuidadas durante o período em que seus pais ou responsáveis estariam a trabalhar e também como um

lugar de preparação para o ensino fundamental. Para ultrapassar essa visão, foram realizadas conquistas políticas que se deram com a participação de alguns setores públicos e movimentos sociais que motivaram um conjunto de reflexões e contribuições para a elaboração das orientações curriculares no sentido de qualificar a formação de professores da EI.

A aprovação do FUNDEB influenciou o processo de incorporação das creches na política pública de EI em Maceió e a SEMED procurou atender a integração das creches no município desde que os profissionais fossem qualificados com a formação mínima do magistério. Houve um alargamento de acesso para educadoras(es) que se aproximassem das práticas pedagógicas na criança como centro.

Em relação à escolaridade das(os) docentes que trabalham na EI no Brasil, a pesquisa Perfil do Professor da Educação Básica (CARVALHO, 2018) mostra que 67,2% têm formação superior e apenas 17,2% são os que têm pós-graduação. A mesma pesquisa revela que atualmente há 96,6% de mulheres como professoras de educação infantil e apenas 3,4% de homens num total de mais de 557mil profissionais que atuam nessa etapa no Brasil.

Esses dados aqui apresentados dialogam com as reflexões estabelecidas no processo de pesquisa já mencionado na introdução deste artigo. Os dados revelam elementos da conjuntura nacional acerca do quadro de profissionais que exercem atividades com a educação de infância e que dentre tantos marcadores sociais o gênero se apresenta como um dos elementos mais díspares entre as realidades analisadas. Portanto, os passos iniciais dados na pesquisa evidenciam uma necessidade de aprofundamento em determinados assuntos, dentre eles a presença masculina como objeto central deste trabalho.

3 DIÁLOGOS EM OBS(CENA): REFLEXÕES ACERCA DA PRESENÇA MASCULINA EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O tema gênero ou presença masculina na Educação Infantil foi escolhido como motriz para esta pesquisa devido às discussões geradas a partir das cenas que foram visualizadas e experienciadas nos GF.

Na pesquisa foram identificados 7 grupos focais que discutiram sobre as relações de gênero e presença masculina, dos quais 5 são de Alagoas e, desse modo, entendeu-se expandir essas discussões para um debate mais específico ao estado de Alagoas. Para este artigo, foram analisados cinco grupos com três perfis: um GF de estudantes de pós-graduação (GF2); um de Estudantes de Pedagogia (GF10) e três de profissionais de educação infantil, dentre professores e gestores (GF3, GF5 e GF6).

Após realizar a leitura minuciosa desses GF selecionados, foram observadas tensões e polêmicas sobre o tema. Para auxiliar as análises da categoria gênero foram consultadas as seguintes referências: Bento (2011); Louro (1995, 1999, 2000); Miskolci (2012); Muniz (2012); Seffner (2013) e também foi realizado um levantamento de literatura nacional em sites de revistas científicas sobre feminismo, gênero e educação.

A seguir iremos aprofundar o debate dialogando diretamente com os enunciados apresentados pelas protagonistas dos Grupos Focais apresentando três cenas do filme dinamarquês que tiveram maior destaque visando a busca, não de uma resposta, mas de possibilidades de entendimento acerca dessas problemáticas apresentadas.

Cena 1 (00:20-01:06)

O filme começa com a entrada das crianças na instituição. A primeira cena mostra a chegada de William com o seu pai. A porta de entrada dá para uma ante-sala onde há os armários para guarda de pertences das crianças. O pai caminha com o filho no colo e deixa-o em uma mesa onde algumas crianças e adultos (cozinheira e um pedagogo) tomam café. Em outra cena, o pai de Nicolas o acompanha até a mesa. A criança caminha até o pedagogo que estende os braços e coloca-o no colo. Ambos, pai e filho, se despedem com um aceno.

Nas discussões dos GF analisados, a concepção assistencialista e materna foi reconhecida nas falas da maioria das participantes, tal como mencionado, por exemplo, por uma das professoras de EI do interior de Alagoas (GF6) justificando a ausência de professores do sexo masculino na EI porque “o cuidar é responsabilidade da mãe e não do pai, não da família, não da sociedade. É da mãe”, concordando que historicamente essa concepção é ainda

predominante nos dias atuais, mesmo reconhecendo que ultimamente tem havido mudanças. As autoras Venturini e Thomasi (2013), questionam se somente a mulher se encaixa no perfil de profissional de educação infantil como alguém capaz de atender os interesses e necessidades da criança, articulando os conteúdos para o seu desenvolvimento integral. Sabemos que a construção histórica e social da docência no Brasil para crianças de zero a seis anos foi originada no mito da associação entre mãe e professora, como se exercer essa profissão fosse uma vocação adequando as características maternas ao magistério.

Em contraponto, as estudantes de pós-graduação (GF2) ao discutir sobre a presença de pais ao deixarem seus filhos e suas filhas no centro de EI, declaram que *“o cuidado não é algo maternal [...]. Que o cuidado é visto como algo de que qualquer adulto que lida com a criança... então pode ser homem, pode ser mulher. Então é um cuidado dos adultos com as crianças, não da mãe, da figura feminina”* acenando sobre a importância da presença masculina no ambiente da educação infantil, em que os pais chegam com seus filhos e filhas à instituição e interagem com os pedagogos.

Alegando que é uma questão cultural, uma das estudantes se expressa em relação a como a construção histórico-social e cultural contribui com a identidade profissional da instituição dinamarquesa:

hoje a gente aqui tá discutindo, tem a ver com o que a colega coloca da concepção e de toda essa construção que é feita e que aí a gente percebe a questão cultural da Dinamarca, como ela vai influenciar na forma como aquela instituição, cultural e teórica e dos estudos, de compreensões do que é ser criança, o que se deve se desenvolver na criança nessa faixa etária, entre zero a cinco anos e por aí vai [...]. A gente tem no Brasil todo um processo que é muito lento nesse sentido, a gente vem de uma creche... muito precária, muito pensada em termos de mãe, do cuidado materno. (GF2)

A mesma estudante de pós-graduação também coloca que a EI do Brasil ainda é precária em termos de assistencialismo, do cuidado materno evidenciando que *“é tanto que você vê resistência e como a gente coloca como algo chocante um homem com crianças de educação infantil, que a gente criou essa identidade que é um papel feminino”*.

Como foi supracitado no contexto da EI na Dinamarca, ainda há poucos homens a trabalhar como pedagogos, embora já tenham tido avanços mais expressivos que o Brasil, uma vez que, como foi mostrado, existem programas para recrutar mais homens para o ambiente de EI. Embora o filme da instituição dinamarquesa tenha mostrado uma quantidade expressiva de pedagogos, ressaltamos que estes representam somente 5% dos homens que atuam nessa área e que ainda não alcançaram a meta de 20% proposta pela *European Commission Network on Childcare*. Para Peeters, Rohrmann e Emilsen (2015), um melhor equilíbrio de gênero na educação infantil é visto como um facilitador para a igualdade de gênero na sociedade em geral.

Mesmo assistindo a alguns avanços, ainda persiste uma resistência no interesse por parte de pedagogos entrarem para a educação infantil. Uma componente do GF 3 ressalta que “*existe tabu, existe uma certa resistência em relação à figura masculina*” quando compara à equipe docente mista da instituição dinamarquesa com o CMEI de Maceió videogravado em que se nota total ausência de professores homens. As gestoras do GF5 também fazem a mesma comparação em relação à presença masculina justificando que a EI no Brasil ainda é muito materna e por isso é mais voltada para a mulher. Aqui percebemos como as narrativas de que a EI ainda é um ambiente maternal advém dos discursos de que as mulheres são naturalmente mães e que o cuidado e educação lhes são inatos passando a ser compreendidas como “mães espirituais” e que o trabalho fora de casa tem de se aproximar das atividades femininas, das tarefas domésticas (LOURO, 1999, p. 104). Logo, essa concepção de maternidade se estendeu para o magistério como uma alternativa de trabalhar fora de casa. Assim, a educação e o cuidado infantil ainda são associados a esta ideia restrita socialmente do que é feminino.

Perante um cenário de discursos hegemônicos da cultura dominante do modelo heteronormativo, do qual estereótipos são definidos sobre o que é ser homem (agressivo, racional e viril) e ser mulher (dócil, afetiva e sensível) e a essa última é reservada a funções consideradas maternas como cuidado e educação, o homem se distancia da profissão docente na EI, não só pelas razões mencionadas acima, mas também, conforme Saporoli (1996) defende, pelo baixo salário, condições precárias de trabalho e pouco reconhecimento social pela profissão. Mesmo essas razões evidenciadas anteriormente foram afetadas pelo desmerecimento motivado por questões de gênero dessa cultura imposta historicamente, em que colocava o trabalho efetuado pela mulher reduzido a um status extremamente desvalorizado.

No documentário *Silêncio dos homens* (2019) a questão da ausência de professores homens na infância é problematizada:

Desde a primeira infância, os meninos crescem praticamente sem ver o homem exercer cuidado. Só 2% dos educadores nessa fase são homens. Assim, é ‘natural’ achar que não é para eles e que não aprendam a cuidar de si, dos outros e nem do ambiente ao redor. O desempenho escolar dos meninos vem caindo em vários países desenvolvidos e também no Brasil. Eles estão desistindo mais dos estudos, entrando menos na faculdade e conquistando menos diplomas. Eles parecem estar cada vez mais sozinhos e confusos. Um em cada quatro homens de até 17 anos afirma se sentir solitário sempre. E 37% deles nunca conversou com ninguém sobre o que significa ser homem. Será que estamos oferecendo aos meninos referenciais saudáveis para compreender e expressar sua masculinidade?

Aqui é colocada a problemática da ausência masculina no ambiente escolar para crianças, principalmente para os meninos porque só veem a referência de mulheres lidando com

o cuidado. Seffner (2013) explica que a masculinidade hegemônica é construída sob atributos de valentia e virilidade que são vistos como algo de ordem da natureza do homem e, conseqüentemente, o padrão. Como é ‘natural’ os meninos não aprenderem a cuidar de si e dos outros, desde cedo são ensinados a dominar as relações, a ser heterossexual, a competir, a ter força, a ser viril para serem considerados ‘homens de verdade’ e esses estereótipos acabam por implicar nas relações de gênero que resultam em todo tipo de violência. Muniz (2012, p. 182) traz uma reflexão interessante acerca desse domínio do ‘macho’ sobre a mulher elucidando que o cordel tematiza na sociedade “a violência presente nas relações de gênero, como elemento definidor dos papéis e identidades de gênero no Nordeste”.

O questionamento da citação acima leva-nos a refletir dois pontos com o mesmo objetivo: o primeiro, é em relação aos referenciais saudáveis; e o segundo, sobre masculinidade. Trazer essa discussão é relevante para que possamos compreender o que está nos discursos das participantes dos GF analisados em relação à violência.

Sendo assim, o que seriam referenciais saudáveis? Neste caso, podemos pensar no cuidado que é sempre associado à mãe, à mulher e é ensinado desde cedo à menina. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) quando se referem à criança não fazem discriminação de gênero nas propostas pedagógicas, mas o que visualizamos na escola são padrões que determinam como meninas e meninos devem se comportar, contendo os seus corpos. A escola tem sido um lugar que disciplina e controla os corpos submetendo-os à heteronormatividade, sem espaço para ‘o outro’ ou para as diferenças, sendo assim um local que promove, alimenta e reproduz a exclusão e o preconceito contra todas aquelas e todos aqueles que não estiverem inscritos dentro dessas normas considerando-os anormais e alvos de perseguição, bullying, racismo, machismo, homofobia etc. Bento (2011) ressalta que quem não se enquadra dentro das referidas normas são invisibilizadas por um heteroterrorismo que incentiva posturas e comportamentos de humilhação e destruição dentro da escola que é ineficaz em lidar com a diferença e pluralidade.

Essa questão leva-nos a uma segunda que é sobre a masculinidade. A construção da masculinidade padrão das nossas sociedades faz parte do modelo heteronormativo. É uma masculinidade que compreende atributos de macho como virilidade, agressividade, domínio, bravura, coragem e racionalidade. Então, desde pequenos os meninos são configurados a ingerir esses tais atributos naturalizando-os e, de certo modo, frustrando aqueles que não se enquadram ou que não se submetem a esse tipo de masculinidade. A escola é um lugar limitado que reproduz os valores hegemônicos, funcionando como a detentora das normas de gênero

destinadas a discriminar quem não se encaixa nesse perfil, tratando como pessoas estranhas, tal como Bento (2011, p. 558) enfatiza:

a eficácia desse discurso [isso não é normal! Comporte-se como um/a menino/a!] está em produzir nos sujeitos a incômoda e terrível certeza de que ele não é normal e de que, se ele se sente fora do lugar, é porque não existe lugar para ele.

Esses discursos caminham no mesmo sentido em que os meninos, desde pequenos, crescem escondendo e retraindo as emoções usando frequentemente a violência como linguagem e se impondo na sociedade (Silêncio dos Homens, 2019).

Após essas discussões, passamos a apresentar o que foi discutido na cena da troca de fralda.

Cena 2 (09:04-09:048)

A cena mostra a pedagoga no banheiro dos pequenos a interagir com a bebê enquanto troca a fralda e prepara-a para levá-la para o carrinho de bebê.

Essa cena foi incluída por ter provocado discussão entre as estudantes de pedagogia acerca de quem deve ser a função de trocar a fralda de bebê. Uma das estudantes argumenta que a troca foi feita por uma mulher e não por um homem, “*porque ela [a pedagoga] é quem estava com aquela criança naquele momento, não porque é mulher*”; outra estudante continua o raciocínio afirmando que os homens também trocam. Porém, uma outra estudante sentiu-se inquieta e manifestou estranheza ao imaginar um professor homem a trocar de fralda com receio de que ele poderia molestar o bebê:

Pode ser o melhor profissional, de repente pode acontecer alguma coisa. Eu não confio totalmente. Pode até parecer preconceito, eu gostei de ter visto eles lá trabalhando com as crianças, participando, mas ainda tem um pouco de restrição. [...] Eu acho estranho, principalmente na hora de trocar a fralda. Porque justamente, tem esse negócio de molestar criança.

Quando perguntamos o porquê desse receio, a estudante justificou que a mídia influencia bastante nessa associação entre o homem e a violência, relatando alguns exemplos que sobressaíram recentemente de casos de profissionais e celebridades no mundo midiático que molestaram crianças.

Pesquisas de Ramos (2011); Gonçalves, Faria e Reis (2017); Araújo e Hammes (2012) mostram como os professores demonstram resistência relacionada ao cuidado físico das crianças, como a troca de fralda e os banhos, que são geralmente realizados por mulheres e por entenderem que no imaginário coletivo, as histórias de pedofilia e violência estão fortemente associadas ao gênero masculino. Araújo e Hammes (2012) defendem que a ideia de não ser “natural” trocar fralda por um homem, como se fosse incapaz de cuidar de um bebê, foi

socialmente construída e baseada em discriminação e questionam se essa é uma tarefa exclusiva da mulher.

As estudantes de pedagogia também ressaltam que o preconceito que existe de um homem trocar fraldas a um bebê *“foi construído culturalmente por alguns casos que aconteceram”*, casos associados a violência física como afirmado acima. Para uma das estudantes, esse problema da violência depende do profissional. Porém sua colega demonstra desconfiança em relação à presença do homem, relatando sua experiência quando mais jovem:

Eu digo por experiência própria, quando eu era jovem... eu tenho experiência própria de um dos meus irmãos e a gente só dormia de calça jeans, de vestir roupa fechada, só fechada porque ele ficava lá querendo molestar a gente então essa experiência... meu irmão de pai e mãe... e é assim, essa experiência, eu fico desconfiada. [...] Meu filho tem uma menina de um ano, ele dá banho e troca a fralda dela, mas no primeiro dia que ele foi fazer isso, me bateu aquele desespero pela experiência de vida que eu tive.

A mesma estudante explica que está a tentar superar e acredita que o filho não seria capaz de molestar o bebê. Mas a primeira estudante continua defendendo que não é uma questão de gênero porque a violência está ligada à *“falta de caráter da pessoa, não ao sexo porque tanto o homem como a mulher pode sim molestar uma criança”*. Essa opinião corrobora com o que foi questionado na pesquisa de Ramos (2011) sobre qual a garantia de que uma mulher não vai agredir uma criança.

Historicamente a violência foi associada ao homem por compor elementos como força, valentia, coragem e agressividade, condutas a que foram estimulados a desenvolver desde a infância. Saffioti (2015) mostra em sua pesquisa que os homens estão entre 97% e 99% como agressores sexuais, enquanto as mulheres estão entre 1% e 3%. Essas representam cerca de 90% como vítimas dessas agressões. Com esses dados assustadores, percebemos que no Brasil o machismo e violência estão impregnados na cultura e por isso causou desconfiança e receio a uma das estudantes de pedagogia, declarando que *“suspeitaria da índole do professor”* se deixar a sua filha aos cuidados dele.

Uma gestora do GF5 afirmou que o CMEI onde atua é pioneiro no município em receber dois professores a trabalhar nessa área e que vivenciaram um processo de resistência dentro da própria instituição: *“como é que você vai permitir que um professor ensine crianças?”* Para o grupo ainda se enfrenta um preconceito histórico no Brasil em relação ao homem trabalhar na EI pelo fato de estar associada à maternidade e assistência que decorre da predominância feminina nesses espaços como já explicado anteriormente.

As pesquisas de Gonçalves, Farias e Reis (2017), Araújo e Hames (2012) e Ramos (2011) sobre homens na educação infantil, salientam os receios e cuidados que esses

profissionais têm com o contato físico com as crianças. Normalmente, os banhos ou trocas de fralda ficam a cargo das professoras para evitar problemas com as famílias. Os relatos dos professores declaram que, por vezes, sofrem represálias por parte de alguns familiares das crianças com medo que seus filhos sofram abusos. Hedlin, Aberg e Johansson (2019) declaram que os pedagogos não trocam as fraldas sem ter um colega na sala, sentem uma desconfiança que não é expressa verbalmente quando as pessoas olham e também que as próprias professoras da pré-escola levantam suspeitas contra os homens.

Por fim, a cena 3 foi também uma das cenas que suscitou discussões nos GF ao visualizar uma criança no colo de um pedagogo.

Cena 3 (03:06-03:34)

A cena mostra uma das salas das crianças maiores. A sala tem dois ambientes. Em um deles há uma mesa onde o pedagogo Mark está sentado com uma criança (menina) no colo e outra menina a desenhar e um sofá onde um homem (possivelmente um assistente do pedagogo) lê um livro para três crianças.

Em relação à cena 3, da criança ao colo do pedagogo é importante acionar enquanto categorias as ideias de corpo para o avanço do debate. Com isso, convido para um diálogo breve com elementos apresentados no artigo “The disappearance of the body in early childhood education” (O desaparecimento do corpo na educação infantil) por Tobin (2004) em que traz uma discussão sobre como o corpo era antes visto como um lugar que podia florescer no mundo da educação, mas atualmente é percebido com barreiras tanto para as crianças como para os adultos que cuidam delas. Comparando com gerações anteriores às dos anos 1990, as crianças da geração atual estão menos propensas a se sentar no colo dos professores ou a receber um abraço ou a envolver-se com seus pares na interação física.

Não iremos falar de todas causas elencadas por Tobin para justificar o desaparecimento do corpo na vida cotidiana das crianças na educação infantil, mas para este artigo, o pânico moral de pais e familiares em relação às interações físicas entre crianças e seus pares e crianças e adultos, nos pareceu mais coerente com as discussões apresentadas pelas observadoras em nossa pesquisa.

Nos EUA, na década de 1990 houve uma série de casos em que suspeitavam o abuso sexual de crianças que recebeu ampla cobertura das mídias, alegando que várias crianças tinham sido abusadas em ambientes de acolhimento infantil, levando os casos a tribunal. Nesse sentido, acabaram por ter efeito na sociedade, a associação de professores de educação infantil à pedofilia (TOBIN, 2004, p. 112). O autor continua explicando que, enquanto os pais, padrastos,

tios ou outros membros da família da criança agredem-nas, os educadores de infância foram definidos pela sociedade em geral como pedófilos em potencial. Consequentemente, os educadores de infância não podem trocar a fralda de uma criança, de ajudá-la no banheiro sem ter um outro adulto presente, chegando ao ponto de mesmo quando é permitido o contato corporal com crianças pequenas, há um clima de suspeita e pânico.

O grupo das estudantes de pedagogia (GF10) foi novamente o que mais enfatizou a cena da criança ao colo do pedagogo, considerando que há muito preconceito no Brasil a presença masculina na EI por associarem o homem às agressões sexuais e à violência. Uma das estudantes salientou que essa cultura de *“preconceito com o homem é da cultura da gente, é uma coisa que está impregnada na nossa cultura”*. Com esse discurso, a estudante assume, conforme Muniz (2012, p. 175) que a violência é um componente da sociabilidade nesta região do Nordeste em que ser homem requer ser destemido, forte, valente e corajoso que vai praticar atos de violência ora seja como agressor ou como protetor. Embora a estudante admita que o preconceito com homem faça parte da cultura, para ela não tem a ver com gênero: *“Não tem nada a ver com sexo de ser homem ou ser mulher. Para mim, isso é uma falha de caráter, não de sexo de ser homem ou ser mulher”*. Porém, para a sua colega, causou estranhamento assistir uma criança sentada ao colo do pedagogo:

Eu achei estranho um pouquinho, ele colocar ela no colo. De novo aquela história, eu acho que se fosse outro profissional poderia se aproveitar. Outro profissional que não tivesse índole. Eu tenho esse, essa cisma, não vou negar. [...] Meu pai nunca colocava a gente no colo.

Para a estudante que acredita que a questão de gênero não seja fulcral, mas sim o caráter da pessoa, a cena da criança no colo do pedagogo não causou nenhum estranhamento por ter sido acostumada aos cuidados do pai desde pequena e, dessa forma, confessa que para ela *“é uma coisa totalmente normal. E o homem pode cuidar sim de uma criança”* declarando que seu companheiro também cuida e dá banho à sua filha.

Já as estudantes de pós-graduação (GF2) consideram que a cena 3 *“causaria uma implicação por parte dos pais, apesar de acreditar que isso é irrelevante, [pois] é importante ter a presença masculina nesse universo”*. Aqui já há um discurso que, mesmo tentando demonstrar que é importante ter homens na educação infantil, a sua preocupação seria com a reação dos pais reconhecendo também a questão cultural. Uma das professoras de EI do interior de Alagoas (GF6) contou que a primeira vez que homens foram atuar na instituição do município onde ela trabalha, muitos pais rejeitaram suas presenças, o que confirma a preocupação supracitada da estudante do GF2.

O pesquisador dinamarquês Rohrmann (2019) revelou pesquisas que demonstram que entre equipes mistas de gênero há uma tendência em dividir tarefas e atividades baseadas no discurso dominante do qual os homens representam algo diferente, que é visto como importante para o desenvolvimento das crianças. O autor cita Belotti “relatando experiências positivas com homens que trabalham em jardins de infância. Ao contrário de Froebel, ela assumiu que a inclusão de cuidadores e professores do sexo masculino reduziria diferenças estereotipadas” (idem, p. 4), assim como Gonçalves, Faria e Reis (2017) defendem que se houvesse maior quantidade de professores na educação infantil, a presença não causaria estranheza.

Tal como foi demonstrado ao longo deste artigo, o machismo e patriarcado não são problemas exclusivamente do Brasil e sim globais embora com configurações diferentes. É importante assegurar que a violência na cultura brasileira foi uma construção histórica violenta desde a invasão dos colonos até aos dias atuais. É a partir de como se desenhou essa construção histórico-social que resultaram os incômodos, desconfianças, estranhezas ou desconfortos visualizados nas protagonistas dos Grupos Focais analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido nos quatro anos no PIBIC do Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH) e o curso de Pedagogia possibilitaram o contato com novas experiências e aprendizagens. O maior desafio para realizar este trabalho consistiu na investigação do contexto de educação infantil na Dinamarca, pois ainda há uma escassez de produção científica em língua portuguesa, embora tenha sido possível encontrar uma vasta produção em língua inglesa e é nosso desejo poder contribuir com mais um trabalho produzido na língua portuguesa.

Com este estudo esperamos poder contribuir não só a nível metodológico com o Sophos, que é um método que permite aprofundar novas reflexões e discussões a fim de possibilitar alternativas e criar espaços que possam auxiliar no desenvolvimento da área da pesquisa científica e acadêmica, mas também proporcionar a esperança de que pode ser possível concretizar experiências como as realizadas no centro de educação infantil dinamarquês, que se aproximam mais às DCNEI.

É necessário repensar uma formação docente mais humanizada na tentativa de romper com os preconceitos enraizados pela cultura, tomando posicionamentos não só de resistência, mas que lutem, enfrentem e contrariem os discursos e atitudes hegemônicos impostos pelo heteroterrorismo que tanto dissemina desigualdades, humilhação, silenciamento e principalmente exclusão de modo a superá-lo, tentando visibilizar assim, as diferenças e buscando mostrar que existem possibilidades (que foram historicamente torturadas) válidas, legítimas e que um dia possam ser reconhecidas merecendo participar ativamente em todos os espaços públicos, políticos, culturais, sociais, econômicos e de poder.

A presença masculina no ambiente de educação infantil ainda provoca reações de desconforto e incômodo que estão relacionados a estereótipos histórica e culturalmente construídos que geralmente são sustentados por características biológicas. O homem é compreendido a partir de uma masculinidade associada à agressividade, virilidade, domínio, racionalidade, coragem etc., o que faz com que seja vinculado à violência.

No Nordeste brasileiro essa masculinidade é preponderante e se torna uma forma de ser do homem nordestino como (re)produtor de violências e, por isso, por essa tradição, a presença masculina para as protagonistas dos GF causa tanta inquietação ao assistirem um homem com uma criança ao colo ou a imaginá-lo a trocar fraldas a um bebê. E por que não? Por quê tanta resistência? Afinal, quais são as características e atributos para ser um bom profissional de educação infantil? Os atributos de cuidar e educar são indissociáveis e a(o) profissional deve

atender os interesses e demandas da criança independentemente do gênero. Há a necessidade de mostrar outras possibilidades de masculinidades que contrariem a hegemônica, construindo masculinidades com atributos como cuidado, afeto e sensibilidade.

Acompanhando os retrocessos do atual (des)governo atacando não só as políticas públicas e sociais conquistadas pelos movimentos sociais, mas também a Educação, percebemos que ressurgiram discursos (sem qualquer fundamentação teórica consistente) que alimentam desconfianças e repulsa aos temas relacionados com gênero e educação. Dessa forma, sem pretendermos oferecer respostas imediatas e conclusivas para um tema tão complexo como este, almejamos neste artigo provocar reflexões no intuito de ampliar o debate sobre a presença de homens professores que atuam na educação infantil, incentivando não só as professoras e gestão escolar a participarem, como também as famílias e a comunidade. É importante repensar projetos que combatam a androfobia nos espaços de EI no intuito de proporcionar um outro olhar para a presença de professores homens como colegas aliados fomentando a desconstrução de masculinidade e feminilidade hegemônicas, assim como criar programas de incentivo para aumentar o interesse de professores engajados com essa etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. M.; HAMMES, C. C. A androfobia na educação infantil. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 5-20, 2012.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, maio-ago, 2011, p. 549-559.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROSTRÖM, S. et al. Preschool teachers' views on children's learning: an international perspective. **Early Child Development and Care**, v. 185, n. 5, 2015, 824–847.

BROSTRÖM, S.; JENSEN, A. S.; HANSEN, O. H. Values in Danish Early Childhood Education and Care. In: RINGSMOSE, C.; KRAGH-MÜLLER, G. **Nordic social pedagogical approach to early years**. Springer, 2017.

DOURADO, A. C. D. Maceió em perspectiva. In: SEMED. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

GONÇALVES, Josiane Peres; 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, fev. 2017.

HADDAD, L. **Ecologia do Atendimento Infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. A educação infantil entre velhas e novas premissas. In: SEMED. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió**. Maceió: Edufal, 2015.

HADDAD, L.; JENSEN, J. J. **Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas**. Maceió, Edufal, 2017. (Filme).

HANSEN, H.; JENSEN, J. J. **A study of understandings in care and pedagogical practice**: experiences using the Sophos model in cross national studies. Londres, 2004.

JENSEN, J. J. Understandings of danish pedagogical practice. In: CAMERON, C.; MOSS, P. **Social pedagogy and working with children and young people**. Londres; Filadélfia: Jessica Kingsley, 2011, p. 141-157.

JENSEN, J. J.; HADDAD, L. O programa de formação de pedagogos na Dinamarca: especialização em pedagogia da primeira infância. Unisul, **Tubarão**, v. 12, n. 21, p. 9-31, jan-jun, 2018.

LERSTRUP, I.; REFSHAUGE, A. D. Characteristics of forest sites used by a Danish forest preschool. **Urban Forestry & Urban Greening**. Elsevier: vol. 20, p. 387-396, 2016.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, jul-dez, 1995, p. 101-132.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MUNIZ, D. "Quem é frouxo não se mete": violência e masculinidade como elementos constitutivos da imagem do nordestino. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 19, ago. 2012.

OLWIG, K. F. Children's Sociality: The civilizing Project in the danish kindergarten. **Berghahn Journals: Social Analysis**, vol. 55, n. 2, p. 121-141, 2011.

PEETERS, J.; ROHRMANN, T.; EMILSEN, K. Gender balance in ECEC: why is there so little progress?. **European Early Childhood Education Research Journal**. V.23, n. 3, 2015, p. 302-314.

PESQUISA Nacional por amostra de domicílios contínua. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf> acessado: 22/11/2019.

MACEIÓ. Plano Municipal de Educação 2015-2025. Secretaria Municipal de Educação. Maceió, 2015.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG**. 2011. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

ROHRMANN, T. Men as promoters of change in ECEC? An international overview. **Early Years**, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2ª ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis**. Psicologia da educação: revista do Programa de estudos pós-graduados em Psicologia da educação. São Paulo: EDUC, n. 6, 1996, p. 107-125.

SCHREYER, I.; OBERHUEMER, P. Denmark – Key Contextual Data. In **Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe**, 2017.

SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n.1, p. 145-159, jan-mar, 2013.

SILÊNCIO dos homens. Direção de Ian Leite e Luiza de Castro. São Paulo: Monstro Filmes, 2019. (60 min).

TOBIN, J. The disappearance of the body in early childhood education. In: BRESLER, L. (ed.). **Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning.** Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education, 2004.

TOBIN, J. DAVIDSON, D. The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. textualizing children and teachers. **International Journal of qualitative studies in education**, 1990, V. 3, n. 3, 271-283.

TOBIN, J. J.; WU, D.Y.H; DAVIDSON, D. H. **Educação Infantil em três culturas.** São Paulo, Phorte Editora, 2008.

VENTURINI, A. M.; THOMASI, K. B.; A feminização na educação infantil: uma questão de gênero. **Faetec: edu.tec.** 8 ed. vol. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/index.php/edutec>