



UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE (PPGEduCS)

FÁBIO WILLIE DA SILVA MATOS

SIGNIFICAÇÕES SOBRE A FIGURA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
entre o real e o imaginário

POUSO ALEGRE, MG

2024

FÁBIO WILLIE DA SILVA MATOS

**SIGNIFICAÇÕES SOBRE A FIGURA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
entre o real e o imaginário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí para obtenção do Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Diego Henrique Pereira.

POUSO ALEGRE – MG

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Matos, Fábio Willie da Silva.

Significações sobre a figura masculina na educação infantil: entre o real e o imaginário / Fábio Willie da Silva Matos – Pouso Alegre/MG: Univás, 2024.

159p.:il.:quad.:tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Diego Henrique Pereira.

1. Educação Infantil. 2. Masculinidades. 3. Homem na Educação Infantil. 4. Significações sobre a masculinidade. I. Título.

CDD – 370.1

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa
CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "SIGNIFICAÇÕES SOBRE A FIGURA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO" foi defendida, em 11 de julho de 2024, por **FÁBIO WILLIE DA SILVA MATOS**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98024186, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Diego Henrique Pereira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador



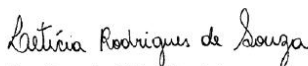
Documento assinado digitalmente

PIERO DI CRISTO CARVALHO DETONI

Data: 13/07/2024 11:05:42-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Piero di Cristo Carvalho Detoni
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - (UFRRJ)
Examinador



Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

À Educação Infantil que, por meio dos bebês e das crianças pequenas, me cativou e convidou para imergir no fantástico mundo da primeira infância.

AGRADECIMENTOS

Dizem que o mestrado é um momento solitário e de constante reflexão, principalmente na busca dos porquês de nos permitirmos viver essa enrascada (risos). De fato, é um momento solitário, pois o que nos motiva a árdua tarefa de pesquisar é a inquietação que habita o nosso interior e isso, (in)felizmente é algo que pertence a nossa individualidade. Também é solitário porque tudo depende unicamente de nós. Contudo, este momento solitário está imerso em um percurso que é coletivo, em que pude ver que nunca estamos sozinhos e aqui venho tecer meus agradecimentos, afinal “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

Ao meu orientador, Diego, por sua orientação, paciência e valiosos conselhos ao longo de todo o processo. Foi graças a você que as inquietações tomaram forma, tal qual um sorriso de felicidade que surge mesmo na maior confusão de ideias e palavras que parecem começar a fazer sentido. Aliás, se o sorriso se constitui como discurso em um movimento gesto-sentido, que bom que foi você quem assumiu a bronca de trazer forma às inquietações acolhendo-me.

Aos parceiros de caminhada, aquela panelinha que não é velha, mas que com certeza faz uma comida boa, comida de ideias, de surtos coletivos, de vontade chorar, larga mão de tudo e sair correndo. Meus amores do “Éramos sete” (Andréia... Deinha, Antônio Diegues... “Paulo Freire, pra mim, era só um véio barbudo”, Clícia... deusa do Olimpo, poderosa chefinha, Pricila Magro... aquela pessoa “tipo assim” tiro-porrada-bomba rsrs, Priscila Caetano... “já falei que quero ser seu amigo”, Walter... meu querido Waltinho) que tornou esse percurso tão mais leve, tão mais divertido e tão mais formativo.

À Secretaria de Estado de Educação, que por meio do Programa Trilhas do Futuro Educadores possibilitou com que um até então sonho distante pudesse vir a se tornar realidade.

À Prefeitura de Pouso Alegre e o Departamento Pedagógico de Educação Infantil por permitirem que essa pesquisa se constituísse.

Ao meu companheiro Jairo, minha família, por compreender as minhas ausências e momentos de isolamento. Pelas tentativas de traduzir a psicanálise para que eu assim pudesse compreender e conseguir escrever.

Ao Omar, minha pessoinha, pelo apoio, por cada leitura (mesmo espantado “euuuu??”), por cada puxão de orelha e pelo acolhimento nos momentos em que chorar era a maior necessidade. Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação. A todos, o meu mais sincero agradecimento.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

Karl Marx (2000, p. 8)

RESUMO

A Educação Infantil é a fase em que se identifica menor proporção de homens tanto na atuação pedagógica, quanto no trabalho administrativo. Constitui-se, deste modo, um cenário evidente, que coloca em funcionamento práticas sexistas, apontando imaginariamente tarefas e trabalhos específicos voltados para homens e mulheres – resultante de processos sócio-históricos e ideológicos. Pretende-se, nesse interim, compreender os processos de significação do homem, enquanto figura masculina na Educação Infantil. Esta pesquisa buscará investigar a constituição do imaginário social acerca do homem (figura masculina), de modo a correlacioná-lo aos funcionamentos reais e concretos do cotidiano nas escolas de Educação Infantil, em busca de pontos de reflexão e problematização ao cenário indicado. O estudo desenvolve-se por meio de referenciais teóricos que entrelaçam a Educação Contemporânea, os processos de constituição desta Educação, face a questão sócio-histórico-ideológica da constituição da figura masculina na Educação (masculinidades); além de uma pesquisa aplicada e exploratória, com coleta de dados a partir de estudo de campo através de questionários online, com perguntas abertas, possibilitando análises de cunho sociológico, levando em consideração a historicidade, a cultura e o funcionamento ideológico que atravessa a Educação. Por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, empreende-se a extração de sentido das respostas submetidas à análise, as quais caracterizam-se por compor um público de pesquisa diverso, ao incluir professores, supervisores pedagógicos, gestores e representantes das famílias. Obteve-se como resultado a percepção de um imaginário social acerca do homem com ênfase em posições que representam estigmas e preconceitos sobre a presença e atuação deste na Educação Infantil, geralmente associadas a discordâncias e/ou preocupações, principalmente quanto a atividade que ele irá desempenhar junto as crianças pequenas. Neste interim, alimenta-se um imaginário de que o homem não manifesta habilidades comportamentais e/ou socioemocionais específicas como amor, confiança, paciência, respeito, responsabilidade e postura, condicionando-a a uma restrição do convívio com crianças pequenas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Masculinidades. Homem na Educação Infantil. Significações sobre a masculinidade.

ABSTRACT

Early Childhood Education is the phase where the proportion of men is lowest, both in pedagogical roles and administrative work. This creates a clear scenario where sexist practices are at play, imaginatively assigning specific tasks and jobs to men and women as a result of socio-historical and ideological processes. In this context, the aim is to understand the processes of signifying men as a masculine figure in Early Childhood Education. This research seeks to investigate the construction of the social imaginary regarding men (the masculine figure) in order to correlate it with the actual and concrete workings of everyday life in Early Childhood Education schools, seeking points for reflection and problematization of the indicated scenario. The study is developed through theoretical frameworks that intertwine Contemporary Education, the processes of its constitution, and the socio-historical-ideological issue of the constitution of the masculine figure in Education (masculinities). Additionally, it involves applied and exploratory research with data collection from a field study through online questionnaires with open-ended questions, allowing for sociological analysis that takes into account historicity, culture, and the ideological functioning that permeates Education. Through Laurence Bardin's Content Analysis, the study extracts meaning from the responses submitted for analysis, which come from a diverse research audience, including teachers, pedagogical supervisors, managers, and family representatives. The results revealed the perception of a social imaginary about men, emphasizing positions that represent stigmas and prejudices regarding their presence and role in Early Childhood Education, generally associated with disagreements and/or concerns, particularly regarding the activities they will perform with young children. In this context, there is a perpetuation of the belief that men do not exhibit specific behavioral and/or socio-emotional skills such as love, trust, patience, respect, responsibility, and demeanor, thereby restricting their interaction with young children in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Masculinities. Men in Early Childhood Education. Meanings of masculinity.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Preparação do corpus de pesquisa	116
Quadro 2 – Unidades de registro (Identificação de unidades de sentido)	117
Quadro 3 – Unidades de contexto (Elaboração dos eixos temáticos de análise).....	119

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Cálculo de amostragem – Segmento de pesquisa: Professores	105
Tabela 2 – Cálculo de amostragem – Segmento de pesquisa: Pais e/ou responsáveis .	106
Tabela 3 – Professores de Educação Infantil.....	111
Tabela 4 – Mãe/Pai ou figura feminina/masculina responsável	112
Tabela 5 – Supervisores Pedagógicos de Educação Infantil	113
Tabela 6 – Gestores Administrativos de Educação Infantil	114
Tabela 7 – Frequência de unidades de significação	120
Tabela 8 – Frequência de eixos temáticos/unidades de registro.....	121
Tabela 9 – Frequência de respostas de única palavra, ou expressão curta	130

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO AUTOR.....	14
1 INTRODUÇÃO	16
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS.....	22
2.1 Evidências do processo de constituição da “educação” infantil brasileira.. ..	22
2.2 A Educação Infantil brasileira: regulamentações e normativas contemporâneas	28
2.3 O “cuidar” na Educação Infantil e suas significações.....	40
3 MASCULINIDADES E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	52
3.1 A construção identitária do sujeito-homem	54
3.1.1 O que se entende por sujeito?	54
3.1.2 Identidade ou identidades do sujeito-criança: da infância à sexualidade ...	57
3.1.3 Identidade ou identidades do sujeito-homem: masculinidades em discurso	72
3.2 Sexismo e educação: relações de gênero na Educação Infantil	84
3.3 A Supervisão Pedagógica e seu papel na promoção de reflexões da e na Educação	94
4 SIGNIFICAÇÕES SOBRE A FIGURA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	103
4.1 Material e Método	103
4.2 Resultados e Discussão	109
4.3 Da caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	110
4.4 Do método para as análises dos resultados	115
4.5 Dos eixos temáticos (categorias) para as análises	119
4.5.1 Estigmas e Preconceitos	122
4.5.2 Naturalização	129
4.5.3 Adequação e qualificação profissional	132
4.5.4 Constituição de identidade(s)	134
4.5.5 Reflexões e novos direcionamentos	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	146

APRESENTAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO AUTOR

“A inquietação é já um princípio de mudança. Ficar incomodado com os saberes engessados em nossa mente ao longo dos séculos é uma atitude sábia de quem se percebe parte do todo.”

Daniel Munduruku (2014, p. 22)

Sou graduado em Licenciatura em Química, atuando desde 2015 como Professor da Educação Básica pela Secretaria de Estado de Educação. Desde meu ingresso no magistério sempre foi recorrente o desejo pela obtenção de novos conhecimentos para promover melhores práticas pedagógicas aos meus alunos. Também, por ingressar na docência relativamente muito jovem, tive a oportunidade de criar vínculos com os meus alunos, notadamente adolescentes, numa perspectiva de pedagogia que de fato valorize as individualidades de cada um assim como promova a importância que o afeto e o respeito trazem ao processo educacional.

Em 2019, mediante concurso público, ingressei na Rede Municipal de Educação de Pouso Alegre como Supervisor Pedagógico, compreendendo à época que um dos fatores motivadores para o desempenho de uma função de liderança na educação partiria das inquietações acerca das experiências anteriores na falta de assistência e/ou apoio de “superiores”, em decorrência de cada vez mais se presar pela burocratização da educação. Reconhecia na época um prejuízo que isso traria à humanização do processo educacional. Contudo, ao assumir a função pela primeira vez, deparei-me com uma Instituição Municipal de Educação Infantil, em nível de pré-escola, na qual reparava que o conhecimento por si só da licenciatura e de especializações não seria suficiente para compreender as especificidades do segmento.

Entretanto, a vivência da Educação Infantil, assim como a necessidade de oferecer suporte à equipe pedagógica dessa escola me motivaram a buscar mais conhecimentos a respeito da infância, principalmente porque existia uma pressão com relação à idade, à falta de experiência com crianças pequenas frente a uma equipe que em sua maioria já tinham algumas décadas de experiência. De fato, a supervisão não foi uma tarefa fácil no início e nem tem sido durante todos esses anos em que atuo na função. Já na primeira experiência não era incomum observar a estranheza de se ter homens na Educação Infantil, principalmente porque nessa escola em que iniciei éramos somente dois homens, eu enquanto supervisor e o outro, enquanto professor de Arte, uma função que é

considerada “especializada” no município, logo não executada pelo professor regente de formação (Magistério ou Pedagogia).

Frases como “eu gosto das reuniões nossas, porque você é direto” começavam a revelar algumas situações associadas às concepções de gênero mantidas naquela escola. No ano seguinte passei a atuar em uma creche, logo estando em convívio com crianças de até três anos de idade. Percebia novamente mais necessidade de estudo da infância, afinal essa faixa etária, a primeiríssima infância, era mais específica ainda do que a pré-escola, em razão da maior necessidade de cuidados com as crianças. Nessa unidade eu era o único homem, e situações como perceber as crianças chegando a mim e questionando se eu era o “papai” unicamente por ser homem e ter barba demonstravam outros indicativos de algo que parecia não ser tão natural. Em parte, havia a insegurança de como me portar com as crianças, já que com as professoras já não tinha tamanho receio.

Como acredito que a competência é a carta de apresentação em qualquer situação e que constituem nossa identidade profissional, sempre presei pelo correto e empenhado desempenho de minhas atividades, por essa razão desde 2022 estou na composição do Departamento Pedagógico de Educação Infantil que coordena todo o município, atualmente contando com quatro pessoas e eu sendo o único homem, logo não mais vinculado diretamente a minha unidade escolar de lotação, mas a todas as instituições que oferecem essa etapa. Tem sido uma experiência muito enriquecedora, haja vista que temos o papel de organizar a condução da educação em nível de rede, assim como promover formações aos diretores, supervisores e professores desse segmento. Contudo, algumas outras situações têm denotado o interesse em compreender o que se entende por relações de gênero na educação, pois mesmo nessa função surgiam atribuições que pareciam valorizar minha identidade como sujeito de gênero masculino, como a responsabilidade de ir às escolas fazer visitas de monitoramento e/ou orientações, ou de ser parte da linha de frente nas formações.

Em grande medida tenho confiança que minhas competências e proatividade favorecem o desempenho de minhas funções, mesmo quando são inicialmente desafiadoras, contudo ao ingressar no mestrado como fruto de conversas e reflexões com o meu orientador de toda minha experiência no magistério, o que mais se denotou latente foi reconhecer um cenário tão naturalizado de papéis de gênero, não necessariamente com marcações preconceituosas, mas pelos direcionamentos que por vezes pareciam privilegiar somente algumas características em função do gênero, o que de fato serviu de inquietação e motivação para o desenvolvimento desse estudo.

1 INTRODUÇÃO

Sócio-historicamente é perceptível destinações de homens e mulheres para diferentes atividades profissionais, geralmente associadas à força física e/ou à expressão de emoções, sentimentos e virtudes, como o afeto, o carinho, a paciência e a segurança, algo reconhecido como determinismo biológico, o qual parece demonstrar-se como fruto de práticas sociais e culturais propagadas com o desenvolvimento histórico da sociedade. A prática de se atribuir um conjunto de estereótipos em função do sexo, isto é, de um conjunto de ideias preconcebidas a determinado sexo, dá o nome de sexismo, e pode ser identificada em diversas instâncias da sociedade e das relações humanas, inclusive na educação básica, a qual configura-se como um ambiente majoritariamente feminino na contemporaneidade, em especial na etapa da Educação Infantil.

Acerca desta etapa, enfatiza-se entre suas particularidades, frente às demais etapas da educação básica, a indissociabilidade entre o ‘cuidar’ e o ‘educar’, haja vista ser uma fase em que as crianças se encontram na construção de sua autonomia. Neste sentido a organização curricular e pedagógica na Educação Infantil se dá por meio da promoção de experiências e vivências que favorecerão o desenvolvimento integral da criança, sendo reconhecido nas legislações contemporâneas como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a concepção de infância em que a criança é identificada como sujeito histórico e de direitos, logo devendo ser respeitada e compreendida enquanto centro de seu processo de aprendizagem.

Ao desenvolvimento integral associa-se não somente as concepções de dimensões físicas e cognitivas, mas também do estímulo à constituição do sujeito e de sua identidade, logo reconhecendo-se que nessa fase as crianças são apresentadas não somente aos saberes construídos historicamente e socialmente, mas também às normas sociais constituídas sob marcadores sociais, isto é, categorias utilizadas para identificar e diferenciar indivíduos em uma sociedade, e, portanto, influenciar a forma como as pessoas são percebidas e tratadas, a exemplo do gênero. Compreende-se na escola o ambiente com o potencial de transformação social, ao estimular a reflexão de uma prática pedagógica para além dos conceitos e estereótipos socioculturais, não devendo constituir-se como local de disseminação destes, mas sim de questionamento e combate, desde a primeira infância, de discursos polarizados e excludentes.

Por estas circunstâncias, este estudo encontra-se fundado em inquietações, a exemplo da busca pelo entendimento do porquê se tem tão expressiva ausência de homens na Educação Infantil, etapa responsável pelo processo de desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos de idade e da aparente naturalização desta realidade, principalmente porque essa etapa da educação constitui uma fase essencial para a constituição da identidade pessoal, social e cultural das crianças, e pela compreensão de que é na interação com a diversidade que os sujeitos se constituem e constroem suas identidades.

Diante disso, apresenta-se como problema motivador desse estudo, o interesse em verificar as possíveis significações da figura masculina na Educação Infantil, tendo em vista a constituição imaginária sobre o homem.

Sendo, portanto, de fácil reconhecimento que esta etapa da educação básica se constitui como um ambiente feminilizado, haja vista a inexpressiva participação de homens no quadro do magistério, interessou-se investigar como a escassez desses profissionais do sexo masculino ocorre a partir da compreensão dos processos de subjetivação do homem, enquanto figura masculina nessa etapa do sistema educacional. Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é compreender as possíveis significações da figura masculina na Educação Infantil, perante o processo de constituição do imaginário sobre o tema.

Para que a pergunta de pesquisa seja respondida, objetivos específicos foram mobilizados para dar apoio ao objetivo geral, a saber: mobilizar um constructo sócio-histórico acerca da figura masculina na Educação Infantil; investigar o imaginário social acerca da presença e atuação do homem na Educação Infantil; compreender os modos de subjetivação de gênero na sociedade, e suas interferências na Educação Infantil; e Reconhecer qual o papel do Supervisor Pedagógico na promoção da função sociopolítica da Educação Infantil.

Com base nesses objetivos, pretende-se validar e/ou contestar três hipóteses acerca desse tema. A princípio a suposição de que a construção histórico-social da educação demonstra que a mulher assume as funções de cuidadora, ao passo em que o homem assume a função educadora; A hipótese de que o homem na Educação Infantil depara-se com alguns entraves, como o questionamento de sua sexualidade ou a inaptidão para exercer atividades com as crianças de zero a cinco anos; e por último o entendimento de que a falta de reflexão acerca da baixa participação de homens nessa etapa da educação básica, configura um ambiente de promoção de preconceitos e estereótipos sociais de gênero.

Considerando a estruturação da Educação Infantil preconizada na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (Brasil, 2018) e o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tem-se o dever de considerar nas práticas pedagógicas os eixos estruturantes das interações e da brincadeira, de modo a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento¹ da primeira infância. Dentre estes direitos, enfatiza-se os direitos de conviver e conhecer-se, pelos quais se prevê a oportunidade do conhecimento de si e do outro promovendo relações de reconhecimento e respeito às diferenças com vistas à construção da identidade pessoal, social e cultural, assim como aos grupos de pertencimento. Acredita-se que a partir desses direitos, com a garantia de diversidade nos ambientes escolares, possibilite-se a constituição de um espaço importante na promoção de situações e experiências concretas da vida cotidiana às crianças, sendo ainda evidente que é “preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas” (Brasil, 2018, p. 40).

Deste modo, tem-se na escola a possibilidade de se promover as transformações sociais, principalmente nos estímulos à constituição de sujeitos e identidades que busquem a contestação e questionamento dos diversos conceitos, formas de dominação e preconceitos integrados na trama sociocultural, e de modo particular para aqueles relativos aos papéis de gênero, assim atravessando-os por meio de um modelo educacional que enfrente as causas desse fenômeno e a sua reprodução desde a primeira infância.

Diante disso, ao reconhecer que a participação da figura masculina se demonstra quantitativamente muito baixa nessa etapa, pretende-se perceber tangencialmente se a escassez de profissionais do sexo masculino exerce influência nos processos de identificação da criança, uma vez que as referências de masculinidade seriam restritas as do ambiente familiar.

Conforme os dados do Censo Escolar de 2023 (Inep, 2024) atuavam no referido ano um total de 685 mil docentes na Educação Infantil, sendo apenas 3,8% docentes do sexo masculino, representando o aumento de 0,1 ponto percentual comparado aos dados do Censo Escolar de 2021 e 2022, indicando-se que mesmo com o aumento percentual de docentes homens neste segmento, o quantitativo permanece com uma dimensão

¹ A BNCC institui seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

quantitativa de baixa representatividade. Percebe-se com o avanço das etapas escolares que esta participação aumenta chegando a um percentual de 41,4% no ensino médio, ao passo que no censo do ano anterior esse índice era de 42,5%. Logo, percebe-se a educação como uma área de atuação predominantemente feminina, sendo na sua primeira etapa aquela com o índice mais expressivo de baixa participação masculina.

Deste modo, justifica-se ser relevante investigar possíveis entraves que sujeitem o homem a não ocupar espaços na educação básica, mais expressivamente na Educação Infantil, evocando nesse sentido o papel do Supervisor Pedagógico, enquanto agente promotor da reflexão das estratégias pedagógicas das Instituições Municipais de Educação junto à equipe docente e gestora e, portanto, corresponsável na constituição de um modelo educacional que promova transformações sociais, assim como quais as possibilidades que a investigação dessa realidade estatística e cultural pode promover para a compreensão das relações de gênero, além de fornecer subsídios para identificar como esse contexto influencia no desenvolvimento das crianças atendidas nessa etapa.

A construção histórico-social da educação, a exemplo das delimitações de acesso ao programa curricular do ensino primário e secundário desde as primeiras legislações instituídas no Brasil, a partir do período do Brasil Império, perpetua a divisão de papéis de gênero², onde se presume que a mulher naturalmente assumira as funções de cuidadora, haja vista as destinações de um currículo com ênfase nas habilidades manuais e domésticas. Considerando-se a Educação Infantil, que se estrutura na indissociabilidade entre o ‘cuidar’ e o ‘educar’, questiona-se, por exemplo, se o homem estaria restrito somente ao papel de educar. Contudo, a prática pedagógica na Educação Infantil se constitui na vivência cotidiana da criança, desde os momentos de cuidados de higiene à estimulação do desenvolvimento integral dela, por essa razão, reconhece-se ser impossível promover essa separação.

Nesse contexto, ao se aventurar na Educação Infantil, o homem muitas vezes se depara com desafios complexos, como questionamentos sobre sua sexualidade ou dúvidas sobre sua aptidão para lidar com crianças dessa faixa etária. Esses obstáculos

² Diversas legislações, entre elas a Constituição Política do Império do Brasil, em 1824; a lei de 15 de outubro de 1827 conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras; o decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 conhecida como reforma Couto Ferraz; e o decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879 trazem delimitações do programa de instrução pública com características diferenciadas para meninos e meninas. A respeito da Lei das Escolas de Primeiras Letras, essa legislação indica em seu artigo 12 uma demonstração dessa diferenciação: “Art. 12. As Mestras, [...], com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica” (Brasil, 1827).

frequentemente resultam em uma baixa representação masculina nesse ambiente educacional. A ausência de homens na Educação Infantil, ou a naturalização deste cenário, contribuiria para a perpetuação de preconceitos e estereótipos de gênero? O que configura um ambiente diverso e adequado para o desenvolvimento integral de crianças em sua primeira etapa na Educação Básica?

Considerando-se o teor do estudo, uma vez que visa refletir o cenário de baixíssima participação de homens na Educação Infantil, algo socialmente considerado como natural, e validado por meio das estatísticas mais recentes, reconhece-se esse estudo como uma pesquisa de ordem qualitativa, uma vez que conforme Creswell (2007) esse tipo de estudo busca entender um dado fenômeno em seu contexto cotidiano, havendo a necessidade de se integrar todas as dimensões em que o sujeito de pesquisa está inserido, a saber os contextos social, econômico e político.

Contudo, ao considerar os objetivos propostos para a resposta ao problema de pesquisa, entende-se também a necessidade de se adotar a metodologia da pesquisa exploratória, já que a investigação desta realidade pode proporcionar mais informações sobre a temática possibilitando inclusive a compreensão dos fatores condicionantes para a baixa representatividade masculina na Educação Infantil, o que pode vir a suscitar inclusive o poder de estabelecer novas hipóteses, ou redimensionamento do problema de pesquisa com vistas a sua maior adequação frente a realidade apresentada.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, os procedimentos técnicos de coleta e análise dos dados foram direcionados também para além da pesquisa bibliográfica, uma vez que trata-se de um tema com marcas sociais reconhecidas historicamente e que, portanto, pode sugerir novos ângulos na compreensão da questão, produzindo conhecimentos sobre o assunto em pesquisa, por esta razão adotou-se a investigação da realidade por meio de levantamento de dados a partir da participação de diferentes sujeitos que tenham relação com a Educação Infantil, de modo a permitir identificar a constituição imaginária sobre o homem, assim como as significações da figura masculina na Educação Infantil.

Desse modo, realizou-se o estudo de tipologia técnica de coleta de dados por meio de formulário eletrônico da plataforma Google, considerando como sujeitos de pesquisa: professores, gestores escolares (diretores e/ou vice-diretores), supervisores pedagógicos e representantes das famílias, neste último convidando-se os responsáveis imediatos pela criança matriculada nessa etapa. Supõe-se que essa representação na pesquisa seja coerente para a percepção e compreensão do problema de pesquisa apresentado sob uma

diversidade de óticas que auxiliem no entendimento do imaginário social quanto à participação do homem neste segmento. Para efeito de análise das informações recebidas pelo formulário se ampara no método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, a fim de possibilitar a compreensão do fenômeno em questão para além do que está expresso pelas respostas, em busca dos sentidos e variáveis de ordem psicológica, sociológica e histórica, ou seja, das condições de produção das mensagens analisadas.

Neste sentido, fez-se necessário a compreensão do que a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde versa acerca da pesquisa com seres humanos e sua importância para a comunidade acadêmica e sociedade em geral, ao estabelecer os parâmetros de respeito aos direitos e deveres, à dignidade, liberdade e autonomia dos participantes envolvidos na pesquisa, assim como as questões éticas envolvidas deste tipo de pesquisa e os princípios bioéticos envolvidos (Melo e Oliveira, 2018).

Diante desse contexto, essa dissertação se estrutura em três capítulos, pelos quais se pretende apresentar a exploração acerca dos fatores que cercam a Educação Infantil e o cenário elencado, de modo a constituir subsídio para a resposta do problema de pesquisa, assim como estabelecer hipóteses que justifiquem a manutenção e/ou modificação dessa realidade. No primeiro capítulo pretende-se apresentar um panorama acerca de como se constituiu essa etapa da educação básica no Brasil e suas características, sendo que somente muito recentemente a Educação Infantil se torna mais bem estruturada, mas que, contudo, a suas características carregam ecos do processo sócio-histórico da educação e da própria concepção de infância.

No capítulo seguinte se evidenciará os condicionantes que estão associados ao cenário de investigação desse estudo, buscando compreender como as identidades se constituem e como os papéis de gênero são postos socialmente, de modo a promover a fundamentação de sua influência na constituição da realidade educacional e social, por meio de movimentos de compreensão, reflexão e problematização de desafios contemporâneos ligados ao gênero. Por fim, no último capítulo busca-se contextualizar todo esse percurso investigativo por meio da pesquisa de campo realizada no município de Pouso Alegre/MG, de modo a compreender se o cenário de baixa participação masculina na Educação Infantil fornece evidências de raízes integradas à constituição do sujeito que relevem os estereótipos de gênero, ou suas origens, na trama cultural e social, portanto histórica.

“Denota-se que o direito a educação infantil está ligado intimamente com a evolução dos direitos da criança, uma vez que a reconhecendo como sujeito de direito, há um novo olhar a esta parcela da população.”
Medeiros e Rodrigues (2014, p. 8)

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da educação básica, constitui-se como uma conquista para a infância a medida em que se identifica que as especificidades desse período da vida requerem promoção de práticas pedagógicas bem estruturadas e intencionalmente planejadas. Compreendendo essa etapa como fruto de transformações intelecto-sociais, assim como se identifica na própria instituição da educação enquanto direito social, deve-se proporcionar a identificação dos movimentos sócio-históricos que levaram a Educação Infantil à posição de direito social, e conseqüentemente à valorização da criança como sujeito de direitos a partir do reconhecimento das características da infância para a promoção do desenvolvimento integral desde a primeira infância.

Diante disso, neste capítulo busca-se apresentar o contexto histórico e social em que o Brasil se situa em relação à promoção da Educação como dever do Estado e, em específico a Educação Infantil, conseqüentemente a eleição do compromisso de se garantir o direito à Educação para as crianças pequenas. A respeito da primeira etapa da educação básica, apresenta-se sua constituição formal como integrante oficial desse dever e as especificidades que a infância impõe à organização da prática pedagógica, em especial quanto a indissociabilidade entre o ‘cuidar’ e o ‘educar’.

2.1 Evidências do processo de constituição da “educação” infantil brasileira

A Educação Infantil, ou seja, aquela destinada às crianças menores de seis anos de idade, conforme as configurações da legislação atual, é uma construção social muito recente, sendo mais bem delimitada a partir da Constituição Brasileira de 1988. Desse modo, em explorações acerca da educação a essas crianças, poucas evidências oficiais de sua instituição são percebidas. Segundo Dermeval Saviani, tem-se no período conhecido

como Brasil Império (1.822 a 1.889), a partir do decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, o qual ficou conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho³, uma alteração na estrutura da instrução pública, cujas características orbitam na adoção do ensino livre, exceto para a sua inspeção, pela qual o governo se responsabilizaria visando a garantia das condições de higiene e moralidade. Esse decreto surge em um contexto de higienismo⁴, ao considerar que a educação é um remédio necessário para a cura das doenças da sociedade e da civilização, como o analfabetismo, a ignorância e a pobreza (Saviani, 2011).

Nesse sentido, De Oliveira (2014) ressalta que a história da educação infantil no Brasil acompanhou, de certa forma, a história dessa área no mundo, mesmo que apresentasse características próprias. Para a autora, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. Por essa razão, a inovação frente a Reforma Leôncio de Carvalho estava na indicação da fundação dos jardins de infância para atendimento das crianças entre três e sete anos de idade, estando esses estabelecimentos confiados à direção de professoras (Brasil, 1879).

Acerca do termo “Jardins de Infância⁵”, ressalta-se que ele fora idealizado por Friedrich Fröbel, pedagogo alemão, considerado um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas. Conforme Azevedo e Schnetzler (2005), Fröbel reconhecia que a criança, ao nascer, já trazia consigo um potencial a ser desenvolvido, tal qual uma planta que em sua semente traz dentro de si tudo aquilo que poderá vir a ser. Desse modo, conforme Arce (2002), a associação da infância à planta exemplificaria o cuidado atencioso que demandava: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa.

³ A Reforma Leôncio de Carvalho representa uma das várias reformas feitas na instrução pública ao longo da história brasileira. Entre suas características cita-se a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, do ensino secundário e a instituição dos jardins de infância.

⁴ Segundo Farias Filho e Alvim (2022) o higienismo consiste na corrente de pensamento urbanístico que institui um conjunto de teorias e práticas políticas e sociais, de modo a projetar ações de saúde pública no espaço urbano, aplicando regras de higiene, de prevenção e de combate a epidemias, como a tuberculose, a febre amarela ou a varíola.

⁵ Do alemão *Kindergarten* (Kind – criança; Garten – jardim)

Assim:

O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, [...] é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento (Arce, 2002, p. 108).

De modo a atingir o adequado cultivo da infância, Arce (2002) evidencia a ênfase trazida por Fröbel na atuação da mulher como educadora, uma vez que acreditava ser a criança a razão de vida da mulher, em decorrência da capacidade biológica da maternidade. Nesse sentido, Azevedo e Schnetzler (2005, p. 3) destacam que Fröbel fez da mulher uma educadora por profissão, educadora dentro e fora do lar ao indicar que “a professora deve ter um perfil de adulto como modelo a ser seguido pelas crianças, protetora da infância, preparadora e organizadora do ambiente, ser habilidosa na observação do desenvolvimento dos seus alunos, ter destreza manual, ‘ser mulher, ativa, culta, paciente, sincera, humana, criativa, estudiosa e crente no Criador’”.

Contudo, conforme De Oliveira (2014) o contexto para a iniciativa em se fundar os jardins de infância ocorreria em um cenário de movimentos de abolição da escravatura no país e acentuação da migração para a zona urbana das grandes cidades, o que favoreceu o surgimento de condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e para a Proclamação da República como forma de governo.

Deste modo, a autora salienta que:

No período precedente à Proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas de **proteção à infância**, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de **entidades de amparo**. Ademais, a abolição da escravatura no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, [...], e, de outro, concorreu para o **aumento do abandono de crianças** e para a busca de novas soluções para o **problema da infância**, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres (Oliveira, 2014, p. 73).

Em detrimento dessas questões, De Oliveira (2014), relata que a implantação dos jardins de infância no Brasil gerou muitos debates entre os políticos da época, uma vez

que muitos os criticavam por identificá-los como as salas de asilo francesas⁶, que eram locais de mera guarda das crianças. Já outros defendiam-nos pela crença de possibilitar vantagens para o desenvolvimento infantil. O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público.

Acredita-se ser por conflitos desta dimensão entre outras razões, mesmo sob a instituição dos jardins de infância, que não se identificava nas legislações à época, ou na maioria das regulamentações posteriores, definições de estrutura formal de educação pré-escolar, principalmente tendo o Estado na posição nível central de administração, logo não caracterizando a educação nessa etapa como nas demais da educação básica, as quais possuíam programas de ensino já instituídos e estruturados. Para além dessa ausência de informações sobre a presença de um programa instituído para a condução desses jardins de infância, Saviani (2011) relata que a implantação de um sistema nacional de ensino era dificultada pelos contextos sociais diversos e emergentes da história brasileira, em que ora se percebia a tomada do compromisso com a instrução⁷ como um dever do poder central, ora como um dever transferido às províncias e estados, sendo essa última instância relativa à forma de organização administrativa no período do Brasil República (1.889 até atualmente), ou ainda tarefa indicada às famílias.

A respeito da responsabilização das famílias pela educação, pode-se citar a Constituição de 1937, instituída durante o governo de Getúlio Vargas no período conhecido como Estado Novo, em que embora ressalte o compromisso em se fixar e determinar os quadros da educação nacional atribuindo as suas bases em obediência a uma formação física, intelectual e moral da infância à juventude, indica o papel subsidiário do Estado em seu artigo 125:

Art 125 - A educação integral da prole é o **primeiro dever e o direito natural** dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (Brasil, 1937, grifo nosso).

⁶ Ou *salles d'asile* refere-se ao movimento francês, desencadeado entre 1828 e 1837, que surgiu como resposta a necessidade social visível de cuidados das crianças menores de sete anos em um contexto de necessidade de aperfeiçoamento técnico das manufaturas, absorção de mão-de-obra feminina e de mão-de-obra infantil de crianças a partir de sete anos. Ficaram conhecidos como estabelecimentos de hospitalidade e de educação. Por “hospitalidade” se indicava principalmente questões higiênicas (Fernandes, 2000).

⁷ Ao longo da história do Brasil é possível identificar o uso de diferentes expressões para o que hoje constitui o direito à Educação, sendo comum os termos instrução, educação integral, educação e ensino nas diversas constituições instituídas no país. Para cada expressão pode ser compreendida a tomada da educação como algo de interesse do Estado, aqui indicado como um interesse nacional, ou de sua transferência e responsabilização a outras instâncias da sociedade.

Sendo, portanto, dever primeiro da família, na ocorrência de abandono moral, intelectual ou físico da infância e juventude, implicar-se-ia falta grave aos responsáveis por sua guarda e educação, e ao Estado o dever de prover as condições e cuidados indispensáveis à preservação física e moral desses sujeitos. Considerando o dever da família quanto à matéria de educação integral, ao Estado seria reservada a tarefa de assegurar a possibilidade da recepção de uma educação adequada às faculdades, aptidões e tendências vocacionais à infância⁸ e juventude, quando na impossibilidade de a família não dispor de recursos para a educação em instituições particulares, sendo prevista como estratégia de garantia desse direito a fundação de instituições públicas de ensino (Brasil, 1937).

Todavia, além desse reconhecimento da educação como um dever ou não do Estado, e da indicação de uma educação voltada à primeira infância, De Oliveira (2014) ressalta que o contexto social do Brasil durante a década de 30, frente aos efeitos nocivos do processo de industrialização e urbanização do país exigiam paliativos, sendo um destes a creche. A autora relata que embora nessa época já existissem estabelecimentos oficiais voltados para a proteção à criança, somente a partir da década seguinte surgiram novas iniciativas na área de saúde, previdência e assistência, que certa feita favoreceu a perspectiva de uma educação às crianças pequenas fundada no higienismo, filantropia e na puericultura, ou seja vinculando-a a questões de saúde.

Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. [...] O trabalho com as crianças nas creches tinha assim um **caráter assistencial-protetoral**. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (De Oliveira, 2014, p. 79, grifo nosso).

Tem-se, portanto, conforme De Oliveira (2014) uma promoção de proteção às crianças com base em ações advindas das indústrias que acolhiam a mão-de-obra feminina, assim como de instituições filantrópicas laicas ou religiosas e iniciativas particulares. A respeito desse processo de industrialização e acolhimento da mão-de-obra feminina, Fuly e Veiga (2011) indicam que o advento do sistema fabril exigiu a

⁸ Pode-se perceber que há um dificultador na compreensão de que período da infância está sendo anunciado por meio dessa expressão... seria a primeira infância, aquela que vai do nascimento aos seis anos de idade? Ou toda ela, ou seja, até iniciar-se à adolescência?

reorganização da classe operária, uma vez que a utilização de maquinários reduziria a necessidade da força muscular requerida em tempos anteriores, possibilitando uma ampliação de oportunidades às mulheres. Contudo, até ser compreendida a necessidade de ações de cuidado e proteção das crianças das mães operárias, o que ocorria era a entrega das crianças a outras pessoas, geralmente sem preparo, o que influenciou no aumento dos casos de castigos e maus tratos, além das condições de alimentação e higiene precárias, desencadeando um aumento na mortalidade infantil.

Medeiros e Rodrigues (2014), evidencia, nesse interim, a importância do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, pelo qual se defendia a educação como função pública, inclusive considerando a educação pré-escolar como a base da educação escolar, pretendendo demonstrar à sociedade que a educação é de responsabilidade do Poder Público, assim como enfatizar a importância da educação na primeira infância como uma preparação para o início da vida escolar daquele indivíduo em desenvolvimento. Contudo, a menção específica à educação na primeira infância, em nível de administração federal, somente passa a ser novamente referenciada a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cuja comissão de elaboração do anteprojeto foi estabelecida em 1948 e somente promulgada em 1961, sob a lei nº 4.024, mesmo que em legislações anteriores já se indicasse a competência da União em elaborar as diretrizes e bases da educação nacional. A respeito dessa educação às crianças pequenas, a primeira LDB traz em seu artigo 23 que “a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (Brasil, 1961).

De Oliveira (2014) destaca essa menção como um marco importante, uma vez que a educação pré-primária passa a integrar o sistema de ensino. Ressalta-se ainda que essa LDB surge em um cenário de predominância dos ideais renovadores da Pedagogia Nova⁹, cujos intelectuais e apoiadores já vinham buscando espaço nas reformas da instrução brasileira desde 1882 na figura de Rui Barbosa, em um contexto internacional de Guerra Fria e a transição de um país de governo autoritário do Estado Novo para a tentativa de redemocratização após a deposição de Getúlio Vargas, o que Montalvão (2010) evidencia como um ponto de tensão, visto que o governo apresentava características de alinhamento

⁹ Conforme Saviani (2011), a Pedagogia Nova refere-se à corrente pedagógica que busca romper com o aspecto passivo da educação promovendo os princípios do filósofo e pedagogo John Dewey que exerceu grande influência nos movimentos de renovação da educação, a exemplo da Escola Nova em que se buscava uma instrução voltada para a prática, para a experiência, interatividade e contextualização aliada aos princípios democráticos, o que no Brasil ganhou destaque por intermédio de estudiosos como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira considerados escolanovistas (Saviani, 2011).

à política externa em consonância com os interesses norte-americanos no período pós-guerra, o que necessariamente constituiu fonte de resistência aos ideais renovadores em grande medida considerados alinhados ao socialismo e/ou comunismo. Por essa razão que se reconhece que a Educação Infantil se constitua como uma conquista muito recente, não somente no que se refere a sua estruturação, mas também quanto a própria percepção da primeira infância e suas especificidades frente aos demais períodos de desenvolvimento humano, principalmente no viés educativo, visto que até aqui a sua perspectiva assistencial se mostrou muito mais evidente.

Nesse sentido, Fuly e Veiga (2011) evidenciam que somente com o passar dos anos e a partir de alguns movimentos sociais é que se estabeleceram a delegação dessas instituições de cuidado pelas crianças pequenas à Secretaria de Educação, mais prontamente a partir da Constituição Federal de 1988, sendo essa vinculação reafirmada posteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

2.2 A Educação Infantil brasileira: regulamentações e normativas contemporâneas

A educação básica brasileira em funcionamento na atualidade, se regulamenta a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na qual a educação é tida, em seu artigo 6º, como um direito social juntamente à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, à proteção à infância entre outros. Nessa constituição também se indica que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, sendo a partir dessa redação identificada mais prontamente a igualdade entre os sexos, logo compreendendo-se ser compartilhado entre homens e mulheres os mesmos direitos e deveres, sendo ainda invioláveis os direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988).

Sendo competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, a nova constituição traz em seu artigo 205 a indicação da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Salienta-se na redação desse artigo a posição primeira ocupada pelo Estado, o que no decorrer das constituições anteriores,

principalmente as republicanas, indicavam à família o dever primeiro na promoção da educação. Desse modo, reconhece-se a responsabilização que a União trouxe para si ao assumir a postura oficialmente de promover a educação como um direito público subjetivo, isto é, a sua não oferta ou oferta de maneira irregular implicará na responsabilização da autoridade competente. Também se encontra prevista na carta constitucional o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, com o apoio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

A respeito das etapas que compõe o nível da educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/1996, tem-se a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo a educação básica com caráter obrigatório e gratuito a partir dos 4 anos de idade com matrícula em pré-escola – segmento que compõe a etapa da Educação Infantil, e estendendo-se até os 17 anos de idade ao final do ensino regular do Ensino Médio. Embora a sua obrigatoriedade seja a partir dos 4 anos, prevê-se a garantia de Educação Infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade em creches, portanto, a educação para menores de quatro anos também passa a ser reconhecida como um dever do Estado (Brasil, 1996).

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade [logo assumindo o dever de oferecer educação às crianças da creche]. [...] Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996).

Ressalta-se, porém, o disposto no artigo 89 da LDB que indica que as creches e pré-escolas existentes, ou que viessem a ser criadas deveriam, no prazo de três anos da publicação dessa lei, serem integradas ao respectivo sistema de ensino (Brasil, 1996). Logo, percebe-se que até esse momento a Educação Infantil não possuía vinculação própria com a educação básica, ocorrendo por sua vez de maneira dissociada e autônoma. A partir dessa integração à educação básica, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como um direito da criança.

O Parecer CNE/CEB nº 22 de 17 de dezembro de 1998 evidencia que a Educação Infantil integra a educação básica a partir dessas novas legislações, representando o fruto

de muitas lutas sociais e uma conquista para a infância, a exemplo do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. Contudo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio desse parecer destaca ainda que o tratamento destinado a essa etapa da educação básica era muito sucinto e genérico nas legislações em questão, mesmo na LDB vigente (Brasil, 1998).

A respeito dessas lutas, o parecer reconhece-as como resultado das transformações sociais que exigiram uma nova compreensão social da infância e conseqüentemente influenciou a demanda de uma formação profissional adequada para a condução pedagógica com essa faixa etária¹⁰:

As dramáticas transformações familiares ocasionando mudanças de papéis para pais e mães, a acentuada ausência dos pais no âmbito familiar, a crescente entrada das mães no campo de trabalho fora de casa, a forte influência da mídia, especialmente da televisão, a urbanização crescente das populações e a transformação de vínculos parentais e de vizinhança, criam novos contextos para a constituição da identidade das crianças, que raramente são analisados em profundidade e com competência nos citados cursos [Cursos de Formação de Professores em nível médio, dos chamados Cursos Normais, bem como os de Pedagogia em nível Superior]. A pesquisa, o estudo e a análise do impacto de todos aqueles aspectos sobre as crianças de 0 a 6 anos, e as conseqüências sobre seus modos de ser e relacionar-se, certamente influenciarão as propostas pedagógicas e os processos de formação e atualização dos educadores (Brasil, 1998).

Por isso, o parecer alerta que as razões para a promoção da Educação Infantil podiam facilmente serem associadas tanto a argumentos sociológicos, quando considerados os aspectos de transformação e necessidades das famílias; quanto a argumentos econômicos, quando se indicava que os índices de repetência e evasão na etapa posterior, o Ensino Fundamental, diminuía quando esses alunos eram egressos da Educação Infantil. No entanto, é pela própria natureza da criança que são exigidas políticas públicas para elas e suas famílias, haja vista que a partir dos conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais reconhece-se que ocorrem impressionantes mudanças durante os primeiros cinco a seis anos de vida dos seres humanos percebidas em seu desenvolvimento a partir da relação com o mundo ao seu redor (Brasil, 1998).

¹⁰ A partir da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passou a ter nove anos de duração, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, logo caracterizando a Educação Infantil como a etapa destinada às crianças de até cinco anos de idade.

A respeito dessas impressionantes mudanças, o Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009 ressalta que:

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfíncteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes (Brasil, 2009a).

Diante da própria especificidade da infância é que se demandou a constituição de diretrizes curriculares específicas para as etapas da educação básica, inclusive para a Educação Infantil, o que representou um avanço para a compreensão das características do desenvolvimento infantil, além de atender a uma das responsabilidades e atribuições da Câmara de Educação Básica previstas na lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995:

Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Art. 9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno. § 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica: **a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução;** b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior; **c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto;** d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação; e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica; f) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação; g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica (Brasil, 1995, grifo nosso).

Ainda conforme o parecer em questão, uma política nacional para a infância representa um investimento social, devendo as suas diretrizes serem mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação de crianças público-alvo da Educação Infantil, diferentemente do que foi observado na iniciativa do MEC em produzir e divulgar os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), documentos que contribuíram para o trabalho nessa etapa, porém sem caráter mandatório, portanto com

adesão descentralizada. Por esta razão, motivou-se a necessidade de uma proposta pedagógica alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

É a partir deste parecer que a primeira diretriz curricular para a Educação Infantil surge, ainda em um processo de transição de concepções de infância¹¹ em decorrência das modificações ocorridas nos núcleos familiares. Logo, com a Resolução CNE/CEB nº 1 de 7 de abril de 1999, os desejos expressos no parecer nº 22/1998 tomam forma substancial na forma de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (DCNEI), devendo elas serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições dos diversos sistemas de ensino que atendam a essa etapa, estando essas diretrizes organizadas na forma de princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica (Brasil, 1999).

Dentre as suas disposições, a resolução determina em seu artigo 3º que as propostas pedagógicas nessa etapa da educação básica devem respeitar aos fundamentos norteadores dos princípios éticos, políticos e estéticos¹². Logo, percebe-se que a proposta pedagógica deve refletir a finalidade da educação prevista na constituição, em outras palavras, o seu preparo para o exercício da cidadania:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (Brasil, 1999).

Ademais, tem-se nessa resolução o dever de a proposta pedagógica explicitar o reconhecimento da importância identidade¹³ pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, assim como a identidade da própria unidade educacional, nos vários contextos em que se situem. Indica-se também as práticas de educação e cuidados, de maneira a integrar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e

¹¹ Essa transição entre concepções de infância será detalhada na próxima seção.

¹² No Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009, esses princípios são reescritos em atendimento aos contextos sociais e discussões da área que motivaram a revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, assumindo a redação a seguir: a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009a).

¹³ O processo de construção de identidades será detalhado no próximo capítulo.

sociais da criança, compreendendo-a como um ser completo, total e indivisível (Brasil, 1999).

Desse modo, atualmente a Educação Infantil é compreendida como a primeira etapa da educação básica, sendo organizada a sua oferta por meio de creches e pré-escolas, nas quais atendem-se crianças de zero a cinco anos de idade. Na primeira instituição, a creche, prevê-se o atendimento das crianças de até três anos de idade e na pré-escola o atendimento das crianças entre quatro e cinco anos de idade (Brasil, 1996). Ressalta-se que por meio da Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009, que fixou a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil efetivadas pelo Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009, essas instituições são caracterizadas como espaços não domésticos, configurando-se como estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam das crianças dessa faixa etária em jornadas integrais ou parciais (Brasil, 2009b).

Segundo o parecer, o atendimento em creches e pré-escolas é reconhecido como um direito social desde a Constituição de 1988, por meio do reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. Nesse interim, tem-se um novo ordenamento legal em que essas instituições passam a construir uma nova identidade da Educação Infantil, buscando superar as perspectivas¹⁴ assistencialistas ou preparatórias para etapas posteriores de escolarização. Essa nova forma de identificação para as instituições dessa etapa da educação básica confere às creches e pré-escolas o papel de educar e cuidar das crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, seja pela habilitação¹⁵ para o magistério de ensino médio ou superior, logo trazendo uma perspectiva profissional perante a ótica de caráter meramente assistencialista que se observava anteriormente. Contudo, ressalta-

¹⁴ À perspectiva assistencialista, De Oliveira (2014) evidencia-a a partir das necessidades da sociedade brasileira se adequar frente as demandas do processo de transformação social oriundos da urbanização e do capitalismo emergente no país, sendo inicialmente pensada ao atendimento de maneira assistencial ou compensatória de crianças filhas desafortunadas socialmente e filhos de operários. Medeiros e Rodrigues (2014) ressaltam que as iniciativas privadas de implantação dos jardins-de-infância, usualmente visavam as camadas da população de classe média e rica, permanecendo o descaso com as crianças pobres, logo, enquanto as instituições públicas viriam a atender às crianças das camadas mais populares, as iniciativas particulares, com um caráter de cunho pedagógico, davam ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular.

¹⁵ A LDB, lei nº 9.394/1996 indica que a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio aqueles que possuem a habilitação em nível médio ou superior. Essa formação para atuação na educação básica ocorre em nível superior nos cursos de licenciatura plena, contudo é admitido para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a formação em nível médio na modalidade conhecida como normal.

se que a assistência às necessidades básicas da criança constitui uma obrigação que deve estar contemplada na proposta pedagógica dessas instituições (Brasil, 2009a).

Com base nas transformações promovidas pelo parecer nº 20/2009, materializados através da resolução nº 05/2009, possibilitou-se o fortalecimento das práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, abrindo espaço para discussões prioritárias como a orientação do trabalho com as crianças de até três anos de idade em creches, assim como a garantia de práticas pedagógicas que se articulem com o desenvolvimento das crianças de quatro e cinco anos, sem contudo promover antecipações dos processos pedagógicos da etapa posterior (Brasil, 2009a).

O parecer ressalta, inclusive, que a partir das discussões acerca do que se compreende como educação de crianças, novos desafios são colocados à frente da Educação Infantil, o que promoveu a necessidade dessa reformulação e atualização das Diretrizes Curriculares. Dentre esses desafios citam-se as novas demandas para a política de Educação Infantil como a ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição do número de docentes não-habilitados e o aumento da pressão pelo atendimento nessa faixa etária em decorrência das alterações socioculturais da contemporaneidade, ou seja, denotando desafios de ordem administrativa e pedagógica. Por esta razão as novas demandas por políticas públicas para a primeira infância pautaram-se em questões que refletem as propostas pedagógicas, os saberes e os fazeres docentes, além das práticas e projetos cotidianos desenvolvidos juntamente com as crianças (Brasil, 2009a).

Sendo a Educação Infantil significada pelas transformações já citadas, salienta-se que essa etapa da educação básica passa a constituir-se por meio de suas especificidades quando comparadas as demais etapas. Dentre as especificidades desta etapa, indica-se a matrícula obrigatória¹⁶ de crianças na pré-escola aos 4 (quatro) anos de idade completos ou a completar até 31 de março do ano em que se efetiva a matrícula, assim como a matrícula no Ensino Fundamental que deve ocorrer aos 6 (seis) anos de idade completos ou a completar na mesma data de corte etário¹⁷. Já para as crianças que completarem 4

¹⁶ Embora a Educação Infantil passe a integrar a educação básica com a promulgação da LDBEN, lei nº 9.394/1996, somente com a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 é que essa etapa passa a se constituir como obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade, alteração essa incluída na LDB a partir da lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.

¹⁷ Em decorrência desse corte etário considerado para matrícula, também válida para o segmento da creche, conforme divisões adotadas pelos diferentes sistemas de ensino, as turmas de Educação Infantil são compostas por uma variedade de crianças com idades distintas em um mesmo ano letivo, logo em níveis de desenvolvimento diversos, os quais devem ser considerados na elaboração da proposta pedagógica.

(quatro) anos de idade após essa data, se frequentarem a Educação Infantil, serão matriculadas em creche (Brasil, 2018).

Acerca do direito de escolha da família em matricular crianças de até três anos de idade em creches, esse se deve à previsão legal de que sua matrícula não é obrigatória nessa etapa da Educação Infantil. Nesse sentido, o ingresso de criança dessa faixa etária pode ocorrer a qualquer momento do ano letivo, desde que na existência de vaga e de acordo com os critérios de matrícula adotados por cada sistema de ensino, de modo a garantir tanto o direito da criança à educação quando da família em optar por não ingressar a criança em um ambiente de educação formal nos primeiros anos de vida.

Ressalta-se, porém, que essa matrícula facultativa não influencia em prejuízo legal em relação ao acesso à educação formal na etapa obrigatória da educação básica, porém, são inegáveis os avanços no desenvolvimento da criança pela possibilidade de ter contato com os estímulos promovidos pela Educação Infantil, os quais influenciarão na forma como a criança estabelece as suas relações e interações com o mundo e com aqueles a sua volta, uma vez que conforme a LDB a Educação Infantil tem a sua avaliação estruturada por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo que para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Salienta-se que, embora a Educação Infantil seja dividida em creche e pré-escola, por ser integrante da educação básica, a sua organização poderá ocorrer, conforme a LDB, em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

A partir desse delineamento da estrutura legal e institucional da Educação Infantil, o parecer nº 20/2009 evidencia a necessidade de se refletir a função sociopolítica e pedagógica dessa etapa, as quais servem de apoio para as propostas pedagógicas e curriculares das instituições. O cumprimento dessa função deve, portanto, decorrer primeiramente pela responsabilização do Estado pela educação coletiva das crianças em complementação à ação das famílias, assim como a identificação das instituições de Educação Infantil como estratégia de promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, haja vista que permitem às mulheres a sua realização para além do contexto doméstico. Em consideração às crianças, essa função será cumprida quando as creches e pré-escolas tornarem-se espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas,

garantindo-se a equidade de oportunidades e a promoção de seus direitos civis, humanos e sociais e comprometimento com a democracia e a cidadania e sua proteção (Brasil, 2009a).

Desse modo, essas instituições devem instituir suas propostas pedagógicas sob a luz de um currículo que coordena as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos considerados patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de maneira a promover o seu desenvolvimento integral, evidenciando-se assim a compreensão das crianças como sujeitos históricos e de direitos adequando, portanto, o modelo de educação para melhor atendimento das necessidades das crianças além de afetar diretamente na sua construção de identidades¹⁸ (Brasil, 2009a).

Ao desenvolvimento integral, a LDBEN, o descreve como sendo aquele que contempla o desenvolvimento dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social em complementação à ação da família e da comunidade, denotando uma interpretação¹⁹ generalista dos aspectos do desenvolvimento do ser humano quando comparados com o disposto na resolução nº 01/1999 (Brasil, 1996). Neste sentido, as Diretrizes Curriculares revisadas desta etapa conceituam que a criança deve constituir o centro do planejamento curricular, uma vez que é por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, que ela construirá a sua identidade pessoal e coletiva, brincando, imaginando, fantasiando, desejando, aprendendo, observando, experimentando, narrando, questionando e construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura²⁰ (Brasil, 2009b).

A respeito desse modo de compreender o planejamento curricular da Educação Infantil, o parecer nº 20/2009 indica que:

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (Brasil, 2009a).

¹⁸ O processo de construção de identidades será detalhado no próximo capítulo.

¹⁹ Conforme a Resolução CNE/CEB nº 1 de 7 de abril de 1999 a proposta pedagógica deve promover a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança.

²⁰ Rita Ribes Pereira no capítulo “Infância e Cultura” do caderno de formação número 2 do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil, indica que a ideia de cultura é bastante ampla e complexa. Desse modo, a autora conceitua-a a partir de diversas concepções particulares, indicando que a cultura é entendida como a produção humana socializada, por meio da qual constrói-se nosso pertencimento a uma sociedade, a uma época, a um modo de perceber o mundo e às linguagens que construímos para percebê-lo e transformá-lo cotidianamente. Delimitando, portanto, que “a cultura é ao mesmo tempo o mundo que se apresenta para nós e a forma como esse mundo nos diz quem somos nós” (Pereira, 2016, p. 48).

Nesse sentido, a resolução nº 05/2009 reformula o objetivo indicado no parecer nº 20/2009 indicando que a proposta pedagógica dessa etapa da educação básica deve ter como objetivo a garantia à criança do acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009b). Para possibilitar a efetivação desse objetivo, a referida resolução indica em seu oitavo artigo que essas instituições devem assegurar:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (Brasil, 2009b).

Diante disso, a resolução elenca as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da prática pedagógica de maneira a garantir experiências que possibilitem o conhecimento de si e do mundo físico e social por meio das experiências sensoriais, expressivas, corporais, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Esse conhecimento por sua vez ocorrerá mediante a imersão das crianças em experiências com as diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão; ampliação da confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas, assim como em situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia; vivências éticas e estéticas que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade cultural, natural e social (Brasil, 2009b).

Nesse sentido, tem-se a publicação em 2018 da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de maneira que se assegurem os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como auxiliar a superar a fragmentação das políticas educacionais, por meio do fortalecimento do regime de colaboração entre as esferas de governo ao se constituir como uma estratégia de melhoria da qualidade da educação brasileira (Brasil, 2018).

A partir desse documento, indica-se que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências mediante o compromisso com a educação integral, a qual segundo a BNCC é reconhecida como o favorecimento da formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica ao passo em que se estimula a compreensão da complexidade e da não linearidade desse desenvolvimento, e, portanto, rompendo com visões reducionistas que privilegiam uma dimensão ou outra. Desse modo passando a assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – enquanto sujeitos de aprendizagem – ao promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018).

Considerando a estruturação da Educação Infantil preconizada nesse documento, tem-se os eixos estruturantes das interações e da brincadeira reconhecidos como experiências que possibilitam às crianças a oportunidade de construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, desencadeando aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Diante disso, a BNCC institui seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de modo a assegurar as condições da criança aprenda e se desenvolva, a saber: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. A Base traz ainda ênfase ao termo “intencionalidade educativa” de maneira a evidenciar a necessidade de se compreender que esse processo de desenvolvimento não é natural ou espontâneo, logo demandando do professor a postura de refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, de modo a garantir a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2018).

Desse modo, a Base (Brasil, 2018) propõe a organização curricular para a Educação Infantil estruturada sob a forma de cinco campos de experiências, nos quais são

definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais para cada faixa etária²¹ atendida nessa etapa da educação básica. Logo, seguindo ao disposto nas DCNEI, a definição e a denominação desses campos de experiências se relacionam aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018, p. 40).

A partir da organização das aprendizagens essenciais sob a perspectiva dos campos de experiência, possibilita-se um modo de fundamentar as práticas pedagógicas de acordo com o potencial que as crianças possuem, ao considerá-las como centro do planejamento pedagógico, e com a diversidade de relações que ela pode estabelecer com o mundo ao seu redor. Logo, pela definição que a BNCC traz aos campos de experiência, pode-se compreender que eles consolidam objetivos de aprendizagem que vão da ordem das relações sociais e de construção de identidades, autonomia e de valorização da diversidade quando se observa o campo “O eu, o outro e nós”; objetivos que estimulem a progressiva condução das habilidades corporais, reconhecimento das práticas de autocuidado e expressão corporal para o campo “Corpo, gestos e movimentos”; desenvolvimento de habilidades correlacionadas as noções do som, das artes e da estética no campo “Traços, sons, cores e formas”; objetivos que versem sobre o estímulo da comunicação, criatividade, imaginação e inserção no mundo da cultura letrada no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e por fim habilidades que envolvam noções matemáticas, espaço temporais e de observação das transformações do mundo natural no campo de “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.”

A respeito do campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, a BNCC evidencia a relevância da interação social com a diversidade, conforme a seguir:

²¹ A partir da Base Nacional Comum Curricular adotou-se a divisão da Educação Infantil sob três faixas etárias, as quais possuem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos em escala de gradação de complexidade a medida em que a criança cresça. Os sujeitos na primeira infância passaram a ser classificados, portanto como bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais (Brasil, 2018).

Ao compreender essa forma de organização que evidencia a promoção de experiências de vivências às crianças, leva-se em consideração o modo como esses sujeitos constroem o seu conhecimento, a partir da sua ação sobre o mundo e a deste sobre elas. Nesse sentido, Assis (2013) indica que o objetivo educacional da educação infantil, portanto, é o de atender às necessidades psicossociais da criança, possibilitando a criação de condições mais adequadas ao seu desenvolvimento global, visando sobretudo ao desenvolvimento harmonioso da criança em seus aspectos físico, socioemocional e intelectual, de modo que ela consiga ser tudo o que poderia ser nesse período de sua vida.

Ressalta-se que essas delimitações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular devem, por constituir-se como instrumento normativo das práticas pedagógicas e curriculares, estar inscritas nas definições dos currículos da Educação Infantil, independente de estado, município ou sistema de ensino em consideração. No contexto de Pouso Alegre, município do estado de Minas Gerais, a constituição das práticas pedagógicas atrela-se também, além da BNCC, às especificidades socioculturais e históricas que a Secretaria de Estado de Minas Gerais considerou na elaboração de seu currículo, chamado de Currículo Referência de Minas Gerais. Não há, portanto, uma concepção de currículo própria no município de Pouso Alegre, visto a adoção das orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Referência de Minas Gerais, as quais se complementam, para a condução da prática pedagógica no município.

2.3 O “cuidar” na Educação Infantil e suas significações

Philippe Ariès (1986), historiador e medievalista francês da família e infância, traz em seu livro “História social da criança e da família” a indicação de que a infância parecia ser desconhecida até meados do século XII, ao constatar a forma como as crianças eram representadas na iconografia, isto é, representados apenas com variações de estatura

perante as representações dos adultos, demonstrando uma recusa na aceitação da morfologia infantil pela arte. Priore (2010, p. 84), nesse sentido, destaca que na mentalidade coletiva “a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança”.

Já com o passar dos séculos a criança passa a figurar novas configurações na iconografia, inicialmente com a associação religiosa na representação dos anjos e do menino Jesus como crianças, até a representação em que se evidenciavam os traços graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância, retratada como “engraçadinha” em situações de relação afetiva com a mãe, brincando e nas relações de cuidado representadas na iconografia leiga nos séculos XV e XVI (Ariès, 1986).

Diante desse contexto histórico, Ariès (1986) ressalta que a infância passa a ser descoberta a partir do século XIII, sendo a sua expressão identificada e acompanhada na história da arte e da iconografia durante os séculos XV e XVI, apresentando seus sinais de desenvolvimento mais numerosos e significativos a partir do século XVI e ao longo do século seguinte. Além da iconografia, também passa a se perceber o reconhecimento das características da infância a partir das cenas literárias em que se evidenciavam a descoberta da infância, do corpo, dos hábitos e do desenvolvimento da fala característica na criança pequena, assim como na moda quando em relação às características do vestuário utilizado pelas crianças e a transição deste com o passar da idade.

O autor evidencia que a partir dessa pouca representatividade da infância se identificava a pouca importância dada a essa fase da vida:

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. [...] **As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual** (Ariès, 1986, p. 56, grifo nosso).

Essa questão revela a alta mortalidade infantil que perdurou entre os séculos XIII e XVII. Com relação a essa mortalidade, Priore (2010) exemplifica que as condições de inanição²² e insalubridade presentes nas expedições marítimas ao Brasil, além do risco de naufrágios, tinham nas crianças as primeiras vítimas de diversas mazelas, como doenças,

²² Conforme Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (INANIÇÃO, 2024) esse termo indica o estado de esgotamento ou de fraqueza extrema decorrente da falta de alimento ou da sua má assimilação.

fome, sede, fadiga, abusos sexuais e humilhações. Quanto às doenças que afligiam às crianças, eram principalmente as infectocontagiosas, doenças trazidas pela miséria, promiscuidade, sujeira, má alimentação entre outras circunstâncias.

Já estando presentes em terra, a exemplo das crianças escravas ou as que viviam aquilombadas, a autora evidencia que:

A diarreia era doença praticamente crônica naquele meio, mormente entre os grupos mais miseráveis. Também o que chamavam de febre intermitente, possivelmente malária, hidropisia²³, sarna, além de outras doenças chamadas de infantis, como o sarampo por exemplo, crupe, que se manifestava com grande violência, mas consta que atacava de preferência crianças brancas. Não se pode afirmar que isso é verdadeiro (Priore, 2010, p. 132).

Ciasca (2006) relata a preocupação com a mortalidade infantil à época, a qual foi várias vezes estudada por médicos, sendo algumas razões dessas mortes prematuras paulatinamente combatidas. Dentre os estudos e soluções apresentadas, a autora indica os cuidados quanto ao uso de roupas folgadas e leves para evitar dificuldades de respiração e proliferação de infecções; a inadequação da alimentação oferecida às crianças, por vezes pesada demais para os seus intestinos em desenvolvimento, ou mesmo pela amamentação por amas-de-leite que poderiam ter contraído doenças que passariam para as crianças.

Outra doença em evidência à época, segundo a autora seria a varíola, que atingia pessoas de todas as idades e categorias sociais trazendo altas taxas de mortalidade, sendo mais expressiva entre a infância mal alimentada (Priore, 2010). Contudo, embora essa mortalidade viesse se mantendo em taxas elevadas, em parte em decorrência desse desconhecimento e/ou desprezo pela infância, Ariès (1986) relata que ocorria em paralelo uma nova sensibilidade atribuída às crianças, identificada por meio da iconografia e literatura citadas anteriormente, o que precedeu em mais de um século a melhoria das condições demográficas que viriam a ocorrer a partir da descoberta da vacina da varíola por Edward Jenner.

Diante disso, o autor ressalta:

Essa precaução contra a varíola traduzia um estado de espírito que deve ter favorecido também outras práticas de higiene, provocando uma redução da mortalidade, que em parte foi compensada por um controle da natalidade cada vez mais difundido (Ariès, 1986, p. 61).

²³ Optou-se pela utilização da grafia de acordo com as normas ortográficas vigentes.

Já no decorrer do século XIX, Priore (2010) indica como consequência desse novo olhar para a criança, assim como o sentimento de pesar pela perda tão prematura das crianças, o crescimento pela preocupação em propor cuidados para a sua sobrevivência, em especial para os recém-nascidos e crianças de até sete anos de idade²⁴. Desse modo, dá-se início a perenização da linhagem, assim como reconhecimento de uma certa especificidade dessa etapa da vida que por sua vez, implicam em carinho e cuidados.

Desde o momento em que uma mulher se descobre grávida até os sete anos, quando se considera que a criança superou as crises das diferentes doenças, ditas "da infância", tudo é incerteza e expectativa. [...] Em grande parte, as várias ciências criadas ou então aprimoradas no século XIX, tais como a pedagogia, psicologia e pediatria, ao transformarem a "infância" em um período da vida especialmente frágil, colaboraram para essa mudança de atitude (Priore, 2010, p. 156-192).

Nesse sentido, Priore (2010) relata que durante o século XIX se levanta a problemática de quem seria a responsabilidade pelo cuidado com as crianças, sendo a resposta designada socialmente como uma tarefa materna. A autora destaca ainda a figura materna a partir do seu contexto de formação e desenvolvimento, ou seja, a mãe figuraria como aquela que mal havia saído da meninice, trocando as bonecas de brinquedo por uma de carne e osso. Contudo, a depender da condição social da família, tão mais distante dos pais estavam as crianças, uma vez a possibilidade de outros personagens habitarem o mundo da criança, como: o pai, a avó e as tias; e uma variedade de coadjuvantes: preceptoras, aias, amas, damas, açafatas, retretas, fâmulas, pajens etc.

Aliado ao reconhecimento das particularidades da infância, também por influência da educação e da medicina, novos contextos são postos à reflexão, não somente quanto à luta pela sua sobrevivência e às condições de cuidado com a higiene infantil, mas também com relação ao adestramento da criança para assunção de responsabilidades (Priore, 2010).

²⁴ De acordo com Priore (2010) a primeira idade do homem era definida, por meio dos manuais de medicina entre os séculos XVI e XVIII, como puerícia a qual iria até os 14 anos de idade, o que hoje corresponde a definição de infância. Essa fase da puerícia se dividiria em três momentos, os quais variariam de acordo com a condição social dos pais e filhos. O primeiro momento se referiria a fase em que a criança chega ao final da amamentação, ou seja, por volta de três ou quatro anos de idade; o segundo momento aquele caracterizado pelo crescimento das crianças à sombra dos pais, inclusive com acompanhamento em tarefas do dia a dia, a qual ocorreria até os sete anos de idade; e o último, aquele em que as crianças passariam a ter certa autonomia, a partir dos sete anos, a exemplo da relação da criança com o trabalho, estudos, ou como aprendizes de ofícios. Também é a partir desse último momento que se teria, segundo a Igreja, a "idade da razão" em que a criança seria julgada como competente para discernir entre o bem e o mal.

Aos "meúdos" convinha uma formação comum, quer dizer, cristã, e as circunstâncias socioeconômicas convidavam-lhes a amoldar-se a diferentes tradições culturais e costumes sociais e educativos. Entre os séculos XVI e XVIII, com a percepção da **criança como algo diferente do adulto**, vimos surgir uma preocupação educativa que traduzia-se em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica (Priore, 2010, p. 105, grifo nosso).

Percebe-se que a evolução da compreensão da infância e de suas particularidades se respalda num processo também de transformação familiar, e, conseqüentemente social, o que necessariamente não impediu a repetição de padrões de identificação da infância considerados arcaicos, a exemplo do que o Brasil experienciou com o abandono de crianças nas Casas dos Expostos²⁵; o envio de crianças pelas famílias para as Companhia de Aprendizes da Marinha, nesse sentido também motivado pela dificuldade de manutenção da criança pela família; no recrutamento, ainda no século XIX, de crianças para a Guerra do Paraguai; ou para as situações de trabalho infantil ainda vivenciadas atualmente (Ciasca, 2006).

Todavia, o processo de transformação social implica na adequação da sociedade e conseqüentemente do Estado da promoção de condições de assistência aos novos desafios que são postos. Nesse sentido, Ciasca (2006) elenca algumas ações que tentaram dar alento às necessidades da infância e das famílias, a exemplo das criadeiras que figuraram como mulheres que eram pagas para cuidar das filhas de operárias, mas que ficaram conhecidas como "fazedoras de anjos" em decorrência da alta mortalidade de crianças sob a sua responsabilidade.

Contudo, ressalta-se que o avanço no reconhecimento das características próprias da infância favoreceu não somente a compreensão e relevância do cuidado que elas demandam, principalmente no decorrer dos primeiros anos de vida, a exemplo da primeira infância. Mas também da responsabilidade que o Estado possui quanto a promoção de formas assistir à infância. Nesse interim, questiona-se qual a dimensão que esse cuidado deve assumir na prática pedagógica das instituições de Educação Infantil, haja vista as indefinições que a constituição da infância vem sofrendo ao longo da história.

²⁵ Também conhecida como Roda dos Expostos, referia-se a uma estrutura instalada às instituições de caridade em que as crianças eram abandonadas. Nessas instituições se buscavam casas de famílias que pudessem receber as crianças abandonadas, recebendo cuidados, alimentação e direcionamentos para ofícios e/ou trabalho doméstico. Essa forma de assistência perdurou do Brasil colonial até os anos de 1950 (Ciasca, 2006).

Esta indefinição [do conceito de criança e infância], trouxe como consequência²⁶, através das gerações, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às responsabilidades conjuntas do estado, da sociedade civil e da família sobre os cuidados de higiene, saúde, nutrição, segurança, acolhimento, lazer e constituição de conhecimentos e valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças de 0 aos 6 anos (Brasil, 1998, p. 2).

Ressalta-se que a partir do século XX, por meio da Declaração Universal de Direitos da Criança, a infância passa a ser reconhecida sob uma nova interpretação. Em seu preâmbulo a declaração indica que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento. É por meio desse documento que se conclama o dever de todos quanto ao reconhecimento dos direitos das crianças, inclusive mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas, em conformidade com dez princípios (Organização das Nações Unidas, 1959).

Dentre esses princípios, cuja maioria evidencia o cuidado às crianças, destaca-se o princípio segundo, no qual é indicado o direito à proteção especial para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social; e os princípios nono e décimo que relatam o direito à proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade, exploração e atos de discriminação de qualquer natureza. Ademais, essa declaração traz ênfase na observância do interesse da criança para as condições de seu desenvolvimento, o qual deve constituir diretriz para a educação a qual possuem direito, evidenciando-se ainda que a ela deve ser garantida ampla oportunidade para brincar e divertir-se (Organização das Nações Unidas, 1959).

Em decorrência dessa perspectiva, tem-se no Brasil o surgimento de uma compreensão diferenciada para a criança a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA) o qual reconhece a criança como cidadã e sujeito de direito e por meio do que impulsionam a constituição de políticas públicas para esse público (Brasil, 1990). Diante dessa evolução do conceito de criança, e conseqüentemente de infância, percebe-se conforme o Parecer CNE/CEB nº 22 de 17 de dezembro de 1998 que a educação não se instituiu inicialmente como uma prática emancipatória, possuindo o caráter assistencialista caracterizado por uma proposta educacional para os pobres vinculada aos órgãos assistenciais. Contudo, a partir da década de 60, tem-se a crescente demanda por instituições de Educação Infantil, tendo como motivações o aumento da presença

²⁶ Optou-se pela utilização da grafia de acordo com as normas ortográficas vigentes.

feminina no mercado de trabalho; e o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida em relação ao desenvolvimento cognitivo/linguístico, sócio/emocional e psico/motor (Brasil, 1998).

Ainda segundo esse parecer, muitas vezes ainda se observa uma visão assistencialista, a exemplo da “educação compensatória²⁷” de supostas carências culturais ou sociais. Desta forma, demonstrando a ausência do desejável equilíbrio entre as áreas das Políticas Sociais voltadas para a infância e família, como as da Saúde, Serviço Social, Cultura, Habitação, Lazer e Esportes articuladas à Educação. Em decorrência disso, tinha-se no Brasil a creche, ou seja, instituição que se ocupa de crianças de zero a três anos de idade, identificada erroneamente como a instituição para crianças pobres, a qual oferecia uma educação “pobre para os pobres”, visto que nestas instituições muitos dos profissionais não possuíam qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e educação com as crianças, assim como se percebia a ausência de propostas pedagógicas que, por consequência, desencadeavam no alto grau de improvisação e descompromisso com os direitos e necessidades das crianças e suas famílias. Já nas pré-escolas, em que se percebia a maior frequência por crianças de famílias de renda média ou renda, o parecer evidencia também uma contradição: a de não conseguir qualificar, com precisão, a importância do trabalho com cuidado e educação a ser realizado com as crianças de 4 a 6 anos, o que contribuiu ao longo do tempo com a diminuição de sua relevância no âmbito das políticas públicas (Brasil, 1998).

Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino (De Oliveira, 2014, p. 86).

É diante dessas contradições que o parecer 22/1998, ressaltou a necessidade de se aprofundar a análise sobre o papel do estado e da sociedade civil em relação às famílias brasileiras e seus filhos de zero a seis anos, notadamente representando um fenômeno de escala mundial, haja vista a ênfase que o assunto tomava em outras nações a partir da Declaração Universal de Direitos da Criança. Entre os pontos relevantes dessa análise,

²⁷ De Oliveira (2014) indica que ao longo da década de 70, por meio de teorias elaboradas nos Estados Unidos e Europa, sustentou-se a noção de que as crianças de camadas sociais mais pobres sofreriam de “privação cultural” e, conseqüentemente, estariam sujeitas ao fracasso escolar. Nesse sentido, adotaram-se termos como carência, marginalização cultural e educação compensatória como maneiras de remediar as condições as quais essas crianças estariam sujeitas, julgando serem estratégias para superá-las, sem, contudo, alterar as estruturas sociais que gerá-las-iam.

estaria a preocupação com a cisão entre o cuidar e o educar. Diante disso, a Resolução CNE/CEB nº 1 de 7 de abril de 1999 indica que as práticas de educação e cuidados, na Educação Infantil, surgem de maneira a integrar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, haja vista a compreensão desta como um ser completo, total e indivisível (Brasil, 1999).

Em adequação do papel e relevância das instituições de Educação Infantil aos avanços da humanidade, principalmente a partir da Declaração Universal de Direitos da Criança, o Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009 atualiza o contexto em que as crianças se dispõem na sociedade. Para o parecer, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos, e diante disso são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente (Brasil, 2009a).

Sendo, portanto, garantidos os direitos à provisão, à proteção e à participação sociocultural, o parecer ressalta que a assistência às necessidades básicas da criança constitui uma obrigação que deve estar contemplada na proposta pedagógica dessas instituições, daí decorrendo a condição primeira da organização curricular dessa etapa da educação básica, a qual indica ser atribuição das instituições de Educação Infantil assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo **indissociável** ao processo educativo (Brasil, 2009a, grifo nosso).

Acerca da relação/imbricação entre o ‘cuidar’ e o ‘educar’, Ciasca (2006) indica que a educação da criança pequena envolve simultaneamente esses processos complementares. Essa complementariedade se dá a partir da compreensão de que a criança possui as suas necessidades de atenção, carinho e segurança, as quais são essenciais para a sua sobrevivência, mas que também, ao entrarem contato com o mundo que as cercam, demandam de experiências diretas com outras pessoas, coisas e formas de expressão para se desenvolverem.

Compreendendo-se a criança enquanto ser, sujeito histórico e cultural, o parecer indica que as práticas pedagógicas propostas a ela não devem fragmentar as suas possibilidades de viver experiências, possibilitando uma compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, e, conseqüentemente, desencadeando no conhecimento construído a partir da relação intrínseca entre a razão e a emoção, a expressão corporal e verbal, assim como a experimentação prática e elaboração conceitual (Brasil, 2009a).

As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. [Essas práticas de cuidado] respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (Brasil, 2009a, p. 9).

Desse modo, a primeira condição da organização curricular da Educação Infantil implica na delimitação da dimensão do cuidado que é indissociável na educação, delimitação essa que em seu caráter **ético** é orientada a partir da perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e do princípio do direito e da proteção integral da criança. Ressalta-se, contudo, que mesmo o cuidado, compreendido em sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, não se constitui como exclusividade da Educação Infantil, todavia, é em decorrência da especificidade da criança bem pequena, a qual necessita de apoio para adquirir autonomia para **cuidar de si**, que se explicita de maneira mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar (Brasil, 2009a, grifo nosso).

A partir desse excerto do parecer 20/2009 é possível identificar que o cuidado vai além do cuidado externo, exercido às crianças pelos adultos responsáveis, por exemplo, objetivando-se a constituição da autonomia do sujeito quanto ao cuidado de si. Percebe-se uma aproximação da instância do cuidado de si defendida por Michael Foucault, a qual é definida como um dispositivo capaz de questionar as práticas políticas contemporâneas, à medida em que se percebe o sujeito como um ser ético-político de postura ativa para consigo e os outros. Desse modo, Foucault retrata a relação existente entre a liberdade, a ética e o cuidado de si, compreendendo esse último como uma prática em que o sujeito não pode ser dominado pelos outros e nem por si próprio e por meio destas ocupa-se de si mesmo, ao mesmo tempo em que se conhece e domina as dimensões que permitiriam a ele o ato de maravilhar-se consigo (Gomes, Ferreri e Lemos, 2018).

Nesse sentido, os autores ressaltam que a liberdade não é algo natural do ser humano ao indicar que:

Quando Foucault [...] pontua que não existe uma liberdade que seja algo “natural” do ser humano, ou que ser livre não se limita a agir sem impedimentos externos, sem a coerção do poder público ou de outra natureza. A liberdade é entendida como efeito de ações que podem tanto limitar o campo de possibilidade de outras ações, como também não se deixar determinar inteiramente por elas (Gomes, Ferreri e Lemos, 2018, p. 195).

Desse modo, Foucault afirma que não existe “a” liberdade, mas sim “práticas de liberdade que podem criar e produzir modos de se governar, como também limitar e resistir ao governo dos outros” (Gomes, Ferreri e Lemos, 2018, p. 195). No contexto indicado nessa seção, em que se busca compreender a dimensão do cuidado indicada na relação indissociável entre o ‘educar’ e o ‘cuidar’, pode-se inferir que o cuidado ultrapassa as noções de suporte à autonomia das crianças pequenas, sendo também integrante da própria constituição do sujeito. Nesse sentido, tendo em mente o papel do adulto na condução da prática pedagógica na Educação Infantil, compreende-se que o cuidado de si também impacta no cuidado do outro, condição esta que por meio das interações da criança com os adultos e com seus pares influenciará o desenvolvimento de um sujeito ativo.

Gomes, Ferreri e Lemos (2018, p. 195, grifo nosso) destaca, portanto, que “aquele que se encarregar de cuidar dos outros **saberá a dimensão exata do exercício do seu poder**, sem abusos ou negligências, coerções ou desperceber as mazelas da população”. Os autores retratam, nesse contexto, que esse trato ético é despertado pelo cuidado de si nas relações dos sujeitos, para consigo e para com os outros, conceituando o que Foucault apresenta como sujeito ético-político de postura ativa, cujas práticas não passam de esquemas encontradas pelo sujeito em sua cultura, as quais são propostas e/ou sugeridos por sua sociedade e seu grupo social. Desta maneira compreende-se a ideia de que tanto a criança quanto o educador, sendo esse último constituído a partir das experiências já vividas e as futuras, formam-se na relação do cuidado favorecendo a constituição de uma dimensão ética da relação social, a qual por si só já possibilitaria a recusa às ações de dominação e/ou abuso contra o próximo.

Desta maneira, a compreensão que a indissociabilidade entre ‘educar’ e ‘cuidar’, reconhecido como o binômio da Educação Infantil, assume segundo esse o parecer em questão a implicação do acolhimento, visando não somente garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Consequentemente, requer-se do professor a sensibilidade e a delicadeza no trato de cada criança, de modo a assegurar atenção especial às necessidades que identifica nelas (Brasil,

2009a). Diante disso, a Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009 enfatiza em seu artigo nono que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, regidas pelos eixos das interações e da brincadeira, devem garantir, entre outras, experiências que possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (Brasil, 2009b).

Nesse interim, Guimarães (2023) amplia a compreensão do cuidado, apresentando-o para além de uma perspectiva protetiva-tutelar, individualizante e privatista. A autora, em estudo com professores sobre bebês e crianças em creches, ressalta o cuidado em sua dimensão de relação atencional e dialógica, reconhecendo-o também como um direito da criança. Desta maneira, evidencia o cuidado como ofício, ou seja, parte integrante da atuação profissional docente, o qual deve ocorrer de maneira responsável e responsiva, e, portanto, presente. Nesse sentido, o cuidar implica em estar presente, em escutar, observar, agir de maneira relacional, qualificando assim as ações educativas.

Evidenciando que há uma separação na dimensão do cuidado, a autora retrata que há um cuidado que ocorre na esfera privada, no contexto domiciliar e familiar, e um cuidado profissional que ocorre nos ambientes públicos e coletivos de socialização, a exemplo da creche, ressaltando que o bebê se constitui subjetivamente no trânsito entre a esfera privada e a esfera pública enquanto direito à educação e ao cuidado, evidenciando que o cuidado estabelecido na relação atencional e dialógica se constitui com a intencionalidade de expandir as possibilidades da criança, assim como delimitar o lugar do adulto nas relações pedagógicas. O cuidado entendido para além do protecionismo, o qual em excesso impediria a apropriação do mundo pelos bebês e crianças, deve assumir a função de atenção conjunta, visando promover segurança nas relações estabelecidas por esses sujeitos possibilitando a constituição de sua autonomia e confiança deles em si mesmos (Guimarães, 2023).

Desse modo, a intencionalidade pedagógica na atuação do profissional que atue com a Educação Infantil permitirá a transição do cuidado para o seu viés atencional, sendo concretizado conforme a autora indica por meio da:

Troca de olhares, sorrisos, nos gestos partilhados, na disponibilidade corporal. Trata-se de um movimento não intervencionista, mas da construção de sintonia afetiva, no incremento da expansão social dos bebês [aqui compreendido como extensível as demais faixas etárias atendidas na educação infantil]. [...] Assim, o afeto da educadora expressa-se em variadas formas, tais como, saber observar os bebês, intuindo e compreendendo suas demandas, compartilhar com eles escolhas e conquistas, alegrar-se com seus progressos, escutá-los, aprender suas predileções, encorajar a autonomia, respeitar seus tempos e ritmos subjetivos, entre outras (Guimarães, 2023, p. 9-11).

Diante disso, compreende-se a centralidade que o componente afetivo ocupa na atuação profissional, o qual juntamente com a intencionalidade pedagógica constituem modulações afetivas reconhecidas como modos de cuidar. Por fim, ressalta-se que essa intencionalidade se identifica na capacidade de organizar espaços, observar ativamente, agir e dispor contextos a partir da atenção aos movimentos das crianças, num caminho pedagógico mais centrado no acompanhamento destes movimentos do que na previsão de seus resultados ou performances (Guimarães, 2023).

É nessa compreensão de um cuidado para além das noções protetivas e/ou de promoção de práticas de higiene e autocuidado que se entende a sua dimensão indissociável da educação, constituindo-se intrinsecamente nas relações estabelecidas com as crianças por meio da organização pedagógica das práticas e propostas a serem dispostas aos sujeitos de direito da Educação Infantil. Deste modo favorecendo também a constituição da criança enquanto sujeito ético e político na promoção do cuidado consigo e com o outro, o que demanda deste indivíduo uma postura ativa em que são exigidos respaldos éticos, pedagógicos e ontológicos, isto é, na investigação da natureza da realidade e da existência. Neste sentido, sugere-se uma reflexão: seria essa postura uma exclusividade feminina, ou ao passo em que as práticas de cuidado são atribuídas às mulheres se valida a exclusão do desenvolvimento desse sujeito ético e político dos homens?

“A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”.
Guacira Lopes Louro (1997, p. 57)

3 MASCULINIDADES E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Considerando-se a Educação Infantil como uma das últimas etapas a ser regulamentada pela legislação brasileira, o que ocorreu a partir da Constituição de 1988 e, mais especificamente, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, como já apresentado no capítulo anterior, as suas orientações se demonstravam muito sucintas e genéricas desde o início, o que demandou reflexões e intervenções na constituição de sua estruturação curricular e pedagógica por meio dos pareceres e resoluções sobre a Educação Infantil.

Tomando-se de partida o primeiro parecer dessa etapa da educação básica, o Parecer CNE/CEB nº 22 de 17 de dezembro de 1998, evidencia-se para o enfoque desse capítulo, dentre os direcionamentos para a elaboração das diretrizes curriculares dessa etapa, a segunda proposição que indica que “ao definir suas Propostas Pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da **identidade pessoal** de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações” (Brasil, 1998, p. 10, grifo nosso). O parecer destaca que as crianças pequenas e suas famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida humana, têm suas identidades influenciadas por questões de gênero masculino e feminino, etnia, idade, nível de desenvolvimento físico, psicolinguístico, socioemocional e psicomotor e situações socioeconômicas, sendo questões consideradas como cruciais para a inserção numa vida de cidadania plena.

[Quando] pais e filhos, com o apoio das instituições de educação infantil, vivem nestes primeiros tempos, a busca de formas de ser e relacionar-se e espaços próprios de manifestação, é indispensável que haja diálogo, acolhimento, respeito e negociação sobre a identidade de cada um, nestes ambientes coletivos. As múltiplas trocas envolvem também os educadores, outros profissionais e os próprios sistemas aos quais se relacionam as instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 10).

O parecer relata que a representatividade de identidades variadas entre os educadores e outros profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil,

também deve ser enfatizada, uma vez que a riqueza que equipes formadas por homens e mulheres, de diferentes etnias ou marcadores sociais²⁸, pode proporcionar às crianças é muito grande, principalmente quando elas só convivem com a mãe, ou o pai, ou irmãos, ou outros responsáveis. Também se promove a compreensão da diversidade de representações de gênero, etnias e situações socioeconômicas, assim como o aprendizado da convivência construtiva com a riqueza das diferenças entre os seres humanos (Brasil, 1998).

Esse contexto materializa os princípios fundamentais da educação presentes nas primeiras diretrizes curriculares dessa etapa, em especial os princípios éticos, os quais ao serem reformulados pelo Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009, a partir dos destaques das discussões recentes da área, evidenciaram que as crianças, desde muito pequenas, devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, de modo a formar atitudes de solidariedade e aprendizado para identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Deste modo, capacitando-as²⁹ a questionar e romper com as formas diversas de dominação existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas (Brasil, 2009a).

Com isso elas [as crianças] podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente (Brasil, 2009a, p. 8).

Alguns anos à frente, por meio da Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009, considerando-se a emergência da convivência construtiva em meio a diversidade e riqueza própria dos seres humanos, tem-se no inciso V do artigo sétimo a indicação de que a prática pedagógica ao cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, deve promover o rompimento com as **relações de dominação** etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. A resolução ratifica que o objetivo da

²⁸ Segundo Saggese et al (2018) os marcadores sociais, ou ainda marcadores sociais da diferença, representam as formas de identificar e diferenciar indivíduos em uma sociedade, influenciando a forma como as pessoas são percebidas e tratadas. Contempla categorias como gênero, sexualidade, raça e classe. Também se relacionam com questões de poder e desigualdade, sendo frequentemente usados para estabelecer hierarquias sociais e discriminação.

²⁹ Conforme Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (CAPACITAR, 2024) esse termo retrata a ação de tornar(-se) apto/capaz a/de, ou seja, habilitar(-se). Compreende-se que essa ação não é inata do desenvolvimento humano, mas que se constitui culturalmente a partir da interação social.

prática pedagógica será o de garantir não somente a ampliação de saberes e conhecimentos nas suas diferentes naturezas, mas também garantir “**o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças**” (Brasil, CNE/CEB, 2009b, p. 2, grifo nosso).

Ademais, o documento regulamentador da educação básica mais atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a articular a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores, nos termos da LDB, traz dentre suas dez competências gerais da educação básica duas que corroboram o que os pareceres e resolução descritas anteriormente, a saber:

[Competência geral nº 08] Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; [Competência geral nº 09] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

Diante disso reflete-se como promover uma prática pedagógica que atenda adequadamente à função sociopolítica e pedagógica da educação e aos princípios éticos que indicam a necessidade de valorizar as identidades e combater as formas de dominação social? Será que se compreende como essas identidades se constroem de fato? Por esta razão pretende-se no decorrer deste capítulo promover subsídios para a compreensão acerca da construção identitária, assim como das formas de dominação que caracterizam o escopo dessa pesquisa.

3.1 A construção identitária do sujeito-homem

3.1.1 O que se entende por sujeito?

Stuart Hall (2006), teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano, indica em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade” que a opinião dentro da comunidade sociológica acerca de conceitos como identidade e de sujeito, ou sobre identidade cultural,

ainda se encontra profundamente dividida, sendo temas complexos e muito pouco desenvolvidos e compreendidos na ciência social contemporânea o que dificulta colocar essas temáticas à prova, mesmo que esteja sendo intensamente discutida na teoria social.

Segundo o autor, igualmente ao que “ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas” (Hall, 2006, p. 9). Desse modo, o autor defende que as sociedades ditas modernas, a partir do final do século XX, vêm sofrendo transformações que acarretam mudanças em sua estrutura, o que é exemplificado a partir das fragmentações das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, as quais, segundo Hall, no passado apresentavam sólidas localizações no contexto do indivíduo social (Hall, 2006).

A respeito dessas mudanças e sua intrínseca relação com as identidades pessoais, Hall (2006) elenca um processo de desintegração do sujeito ocasionado pelo duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constituindo uma crise de identidade para o indivíduo. Desse modo, esses processos de mudança reunidos suscitam a reflexão de se a própria modernidade não está em transformação, a qual o autor explora a partir do exame de três concepções de identidade do sujeito e do caráter da mudança na modernidade tardia.

Inicialmente o autor apresenta a definição de sujeito do Iluminismo, na qual o indivíduo se encontrava totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cuja essência surgiria com o nascimento e permaneceria inalterada ao longo de sua existência, logo sendo uma concepção individualista. Ressalta-se inclusive a frequente descrição desse sujeito como masculino. Já a partir da crescente complexidade do mundo moderno, surge a concepção de sujeito sociológico, em que se considerava a interação e a influência dos valores, sentidos e símbolos, portanto da cultura, sobre os mundos em que o indivíduo habitava, logo demonstrando uma consciência de que o núcleo interior do sujeito não seria autônomo ou autossuficiente como na concepção anterior, constituindo-se, dessa maneira, por meio da interação entre o eu e a sociedade e pela formação e modificação contínua do “eu real” mediante o diálogo entre o mundo pessoal e o mundo público, aqui representados pelas culturas e as identidades oferecidas (Hall, 2006).

Contudo, a partir dessa multiplicidade de interações se tem o surgimento do sujeito pós-moderno, o qual está sujeito a multiplicação dos sistemas de significação e

representação cultural³⁰, os quais confrontam o indivíduo com uma variedade de identidades possíveis que por sua vez permitem possíveis identificações, mesmo que temporariamente. A respeito desse processo de identificação, o autor evidencia que ele é resultado da produção de significados construídos a partir da linguagem³¹, uma vez que é por meio dela que se constrói sentido ao que nos atravessa, desse modo possibilitando assim a (re)construção de uma história e a renovação da identidade já construída ou ainda em formação (Hall, 2006).

Para o sociólogo, amparado nas ideias de Giddens, Harvey e Laclau, essa complexidade surge com o impacto da globalização sobre a identidade cultural, a qual confere às sociedades modernas o caráter de mudança constante, rápida e permanente, haja vista que áreas diferentes do mundo são postas em interconexão umas com as outras trazendo ondas de transformação social a toda a superfície terrestre. Diante disso, a sociedade está constantemente sendo descentrada ou deslocada por forças fora de si mesma, o que a caracteriza como fruto de uma modernidade tardia, a qual é atravessada por diferentes divisões e antagonismos sociais que constituem uma diversidade de “posições sujeito”, ou seja, de identidades, que podem se articular entre si (Hall, 2006).

A transição na concepção de sujeito, segundo o autor decorre de uma série de descentramentos, os quais põe a noção de identidade fixa e estável do sujeito do Iluminismo à prova. Estes descentramentos surgem a partir das proposições de Karl Marx, quando indica que as condições históricas que regem o indivíduo são criadas por outros agentes da história e, portanto, põe em xeque a noção da essência universal do homem; outro descentramento se refere à influência de Sigmund Freud quanto a descoberta do inconsciente e de sua relação com a constituição das identidade, sexualidade e estruturas dos desejos, sendo por exemplo as identidades constituídas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente; um terceiro descentramento se encontra na linguística estrutural de Ferdinand de Saussure que propõe a separação entre a língua e a fala ao indicar que não se é autor dos posicionamentos assumidos pela fala, uma vez que a língua é um sistema social com regras próprias e que se encontra vinculada a um sistema

³⁰ As representações culturais retratam, conforme Moraes (2019) os significados culturais que exercem efeitos reais e regulam as práticas sociais. O conjunto de significados compartilhados que faz parte do senso da própria identidade, por meio da sensação de pertencimento, significando os conceitos, ideias e sentimentos que os indivíduos de um coletivo decodificam ou interpretam mais ou menos de igual maneira.

³¹ Corsino et al (2016) relata, a partir da perspectiva dialógico-discursiva da linguagem de Mikhail Bakhtin, que é na linguagem que o mundo e o sujeito se inter-relacionam e se constituem como tal, em um processo de invenção ou reinvenção implementada pelo indivíduo na busca daquilo que se compreende como verdadeiro, ou não.

de significações de nossa cultura, inclusive tendo as palavras um caráter multimodal, em outros termos, carregada de ecos de outros significados que as colocam em movimento em uma relação entre objetos e/ou eventos (Hall, 2006).

Segundo Hall (2006), o quarto descentramento está situado nos pensamentos de Michael Foucault sobre o poder disciplinar exercido pelas instituições com o objetivo de regular e vigiar as populações modernas, visando o tratamento disciplinado do ser humano como um corpo dócil. O último descentramento da concepção de sujeito ocorre no cenário dos movimentos sociais dos anos sessenta³², em específico o do feminismo, pelo qual se demandou políticas de identidade a partir das contestações acerca da vida social, como a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, entre outras. É a partir dessas concepções que se delineia a complexidade acerca da definição da construção identitária, a qual é afetada por um conjunto de significações e valores, demonstrando a fluidez na sua constituição.

3.1.2 Identidade ou identidades do sujeito-criança: da infância à sexualidade

Segundo Hall (2006, p. 12):

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Desse modo, segundo Woodward (2014), as identidades são constituídas por meio da marcação pela diferença, uma vez que são formadas relativamente em comparação a outras identidades em uma relação comumente de oposição binária, como homem/mulher, sagrado/profano, limpo/sujo entre outras. A autora indica que essa marcação pela diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto pelas formas de exclusão social, logo a identidade não é o oposto da diferença, mas sim dependente dela. A respeito dessa marcação, pode-se identificá-la no surgimento

³² Esses movimentos ficaram conhecidos como “novos movimentos sociais”, estando associados a lutas por reconhecimento de direitos civis e políticas de identidade. Dentre as causas que integram esse rol de movimentos sociais, pode-se citar o movimento negro, o movimento estudantil, movimento feminista, movimento de trabalhadores do campo entre outros.

da concepção de infância, uma vez que, segundo Ramos (2013), a infância se caracteriza enquanto construção social como uma fragmentação arbitrária que se funda no acontecimento universal e natural do ciclo da vida por meio da diferenciação entre as características das crianças perante os adultos.

A consciência da particularidade infantil e o nascimento de um “sentimento da infância” vão surgir por meio de uma distinção progressiva entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos [mais propriamente a partir do século XV no período denominado Modernidade]. Este processo de diferenciação entre um e outro implicará em um correlativo processo de identificação daquilo que pertence aos infantis e daquilo que pertence aos adultos, de modo a criar duas categorias distintas, marcadas não apenas pela idade biológica, mas por uma série de investimentos culturais visíveis no vestuário, nos hábitos e nas atividades cotidianas (Ramos, 2013, p. 3).

Logo, convém explicitar como se deu a constituição da identidade da criança de maneira a compreender a sua correlação com outras formas de identificação, ou posições-sujeito, como se interessa demonstrar nessa seção. Como apresentado anteriormente, a concepção de infância surge mais prontamente a partir do século XV e vem sofrendo transformações juntamente às modificações na própria sociedade. Nesse sentido, Ramos (2013), fundamentando-se no livro *Theorizing Childhood* de Allison James, Chris Jenks e Alan Prout, apresenta as imagens pré-sociológicas que foram atribuídas às crianças, e perduram até os dias atuais, ou seja, aquelas que desconsideram as crianças enquanto agentes sociais ativos e desconexos de suas condições reais de vida atendendo somente às exigências interpretativas da sociedade adulta.

A primeira dessas imagens pré-sociológicas é denominada de “a criança má”, originada a partir do pensamento religioso do início do século XVII, na qual se identifica a criança como um ser dominado pelo instinto e não pela razão, sendo fruto do “pecado original” e tendo como elementos primários de constituição a maldade, a corrupção e a infâmia. Desse modo, demandando-se atenção e controle pelos adultos para não se desviarem da posição imposta pela civilização. Essa concepção se encontra vinculada à tradição ocidental estabelecida desde Platão em que a criança é tida como um ser inferior ao adulto, física e espiritualmente, sendo considerados indivíduos jovens incapazes de controlar seus impulsos, a exemplo do comportamento de gritar, saltar, pular e mover-se constantemente, logo sem o ritmo e a harmonia próprios do humano adulto educado (Ramos, 2013).

Outra imagem pré-sociológica apresentada pela autora é a da “criança inocente”, a qual constituiu o pavimento para o conceito contemporâneo de infância. Nessa imagem

a criança é associada a uma natureza essencialmente boa, fundamentada no mito romântico da infância como um período imaculado, logo marcado pela pureza e bondade das crianças. Sendo uma imagem difundida por meio do pensamento filosófico de Jean-Jacques Rousseau, indica-se que a principal carência da criança seria a da razão, sendo a infância delineada por meio da educabilidade, ou seja, na capacidade inata de ser formada, se constituindo, portanto, como um período marcado pela necessidade e incompletude, as quais devem ser atenuadas gradativamente por intermédios dos adultos, considerados nessa concepção como seres completos e dotados de razão. Ressalta-se, contudo, que esse processo de educação não visava a desnaturalização ou consumo da pureza das crianças (Ramos, 2013).

Tem-se também, a partir dessa compreensão de infância, a proposição de uma educação generificada, em que os meninos seriam incentivados ao desenvolvimento da capacidade de argumentação, ao estudo das artes da história e das ciências e com isso à preparação para a esfera pública por meio de um modelo educacional que desenvolvesse a progressiva autonomia e independência. Já as meninas eram iniciadas aos estudos das primeiras letras e dos cálculos básicos, contudo restritas à esfera privada (doméstica) por meio de uma educação pautada no desenvolvimento de sua heteronomia³³ e sujeição em relação aos homens, uma vez que a partir dessa generificação³⁴ impor-se-ia a docilidade, considerada por Rousseau como uma das qualidades mais importantes de se desenvolver nas mulheres.

É por meio dela [a docilidade] que elas confortariam e obedeceriam aos seus maridos, perdoariam seus erros, suportariam a injustiça e criariam seus filhos com zelo, afeição e sacrifício, gestando bons cidadãos para a sociedade do Contrato Social. A educação das meninas deveria ser rígida e restrita, uma vez que delas dependeria a formação das gerações vindouras e o consequente acesso de seus filhos aos direitos civis e políticos (Ramos, 2013, p. 7).

Uma terceira imagem pré-sociológica diz respeito à concepção de que a criança seria como um ser vazio, desprovido de qualquer conhecimento, cujo desenvolvimento se daria por intermédio do contato gradativo com o mundo. Denominada de “a criança imanente”, tem-se como representante o filósofo John Locke que defendia a tese de que

³³ Conforme Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (HETERONOMIA, 2024) esse termo indica a subordinação ou sujeição à vontade de outrem, ou a uma lei exterior imposta, estando acima da sujeição às leis ditadas pela consciência moral, de forma livre e autônoma, segundo o kantismo.

³⁴ Judith Butler indica a generificação como o processo pelo qual os corpos são categorizados e definidos dentro de normas de gênero e sexualidade, utilizando saberes biológicos e biotecnológicos (Zoboli, Manske e Galak, 2021).

o conhecimento seria gravado na mente das crianças por meio da experiência advinda de seus sentidos, considerando-as, portanto, como tábulas rasas capazes de serem modeladas pelo ambiente e pelas vivências experienciadas. A quarta percepção para a infância advém da Psicologia do Desenvolvimento, cuja fundamentação se encontra na epistemologia genética de Jean Piaget, em que se considera a criança como um ser naturalmente desenvolvido que se desenvolve por meio de um processo relacional que se dá na interação mútua entre o sujeito e o objeto. Nessa imagem, a criança é tida, portanto, como um ser ativo, natural, universal e condicionada ao seu processo de maturação, contudo esse modelo de compreensão do desenvolvimento da infância sofre críticas quanto a sua proposta generalista que desconsidera contextos e diferenças socioculturais entre as crianças (Ramos, 2013).

Por fim, a última imagem pré-sociológica, a “criança inconsciente” surge a partir das investigações de Sigmund Freud sobre a psiquê humana. Essa imagem representa uma reviravolta, haja vista que passa a considerar a criança também como detentora de desejos sexuais, reconhecendo a infância como estruturante da personalidade do sujeito e sustentadora da psicopatologia adulta, a exemplo das psicoses e neuroses, assim como padrões de desenvolvimento associados aos desejos, a superação de suas fases ou desvios que condicionarão patologias psicológicas na fase adulta. Portanto, para Freud, a infância se constituirá como uma fonte de explicação e origem de comportamentos na vida adulta (Ramos, 2013).

Diante dessas imagens, é possível se compreender a dinâmica que a perspectiva pré-sociológica instituiu à forma como se relacionar com as crianças, inclusive nos processos educativos, ora considerando seus aspectos de carência e necessidade de assistência, ora considerando suas dimensões de desenvolvimento em torno de uma concepção de criança ativa, porém em desenvolvimento e, portanto, em uma fase transitória. Também se infere a partir dessa evolução nas imagens ligadas à infância aspectos que sugerem marcações pela diferença social a partir da identidade sexual, a exemplo do que foi explicitado na imagem da “criança inocente”, cujo processo educacional se caracteriza com uma dimensão generificada.

Esta carência, reconhecimento da necessidade e incompletude inata das crianças, é não apenas sanada pelo desvelo dos adultos – seres que, plenos em sua formação, têm a capacidade de cuidá-las e ensinar-lhes [...] –, como também é criada e definida por eles, em um jogo no qual eles mesmos decidem e organizam, por meio de discursos científicos e políticas para a infância embasadas nestes mesmos discursos, a vida e os interesses das crianças (Ramos, 2013, p. 11).

Dessa maneira, Ramos (2013) indica que a relutância no reconhecimento das crianças como sujeitos legítimos resulta das concepções pré-sociológicas da infância e de teorias sociológicas pautadas em modelos deterministas e reprodutivistas de socialização, nas quais se reforçavam a ideia de que a pouca idade das crianças seria sinônimo de sua correlata incompletude e imaturidade. Logo, sendo consideradas seres sociais, as crianças eram adaptadas lentamente ao complexo mundo dos adultos – constituído de normas, crenças, valores e ideais das gerações precedentes –, por meio da socialização que ocorria por intermédio de um processo educativo desenvolvido, primeiramente, pela família e, posteriormente, pela escola.

Tem-se, por consequência, uma sujeição das crianças perante a ótica adultocêntrica que influenciará uma diversidade de aspectos da constituição da identidade infantil. No viés psicanalítico apresentado por Leny Magalhães Mrech no livro “O brincar e suas teorias” tem-se no capítulo oitavo, cujo título faz referência à concepção psicanalítica da criança, a percepção do quanto a fala³⁵ da criança se encontra encoberta e misturada às concepções que pais, professores e especialistas têm sobre ela, ou seja, a criança se constitui pela fala que os adultos fazem dela, sendo marcada pelo atravessamento de conteúdos transferenciais³⁶. Para a autora, a criança tem sido depósito de processos transferenciais dos adultos, em termos de conteúdo e formas, diante disso o infantil, enquanto substantivo, perde o impacto de sua especificidade ao ficar meramente reduzido às concepções que se tenham de infância, seja de um autor, uma teoria, ou mesmo de uma determinada época (Mrech, 2011).

Desse modo, a autora indica que o infantil tem sido reduzido ao longo da história a uma etapa do desenvolvimento humano, cuja prevalência se dá sobretudo no desenvolvimento físico. Critica inclusive a compreensão de que somente conhecer as etapas desse desenvolvimento seria unicamente responsável para se entender como se dá

³⁵ Segundo Bakhtin o sujeito se constitui na relação com o outro, assim como o seu agir constitui uma tomada de posição ou resposta em relação ao outro, sendo esse processo é mediado pela linguagem (Corsino et al, 2016).

³⁶ “A transferência, como Freud a concebeu inicialmente, revela a existência de formas repetitivas de atuação dos sujeitos a determinados objetos, pessoas e conteúdo” (Mrech, 2011, p. 163).

o processo de construção da identidade infantil. A autora traz evidência ainda a contribuição da Psicanálise no entendimento desse desenvolvimento que não ocorre de maneira linear e única, ou de maneira homogênea a todas as crianças e culturas, uma vez que o corpo humano se encontra em processo de simbolização em relação aos referenciais individuais e sociais (Mrech, 2011).

Diante dessa complexidade de desenvolvimento, Ramos (2013) relata que para além da idade, que delimita quais as experiências serão apresentadas às crianças, tem-se o gênero³⁷ que institui socialmente como os meninos e as meninas vivenciarão suas masculinidades e feminilidades durante a infância. Idade e sexo, portanto, constituem-se como marcas identitárias que por encontrarem-se inscritas nos corpos das crianças, impulsionarão o conjunto de investimentos culturais que objetivam fixar e subjetivar as identidades infantis (Ramos, 2013).

Berenice Bento, socióloga brasileira, cujos estudos possuem ênfase no gênero e outros marcadores sociais da diferença, contextualiza em seu artigo “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença” como a gestação representa um momento de ansiedade e expectativas relativas ao sexo de uma criança, as quais a partir da afirmação da sua enunciação pelo exame de ecografia, por exemplo, dão espaço a uma série de suposições sobre o corpo que está por nascer.

Quando o sexo da criança é revelado, o que era uma abstração passa a ter concretude. O feto já não é feto, é um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa. [...] Essas expectativas são estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa (Bento, 2011, p. 550).

Acerca dessa rede³⁸ complexa de pressuposições ligadas ao sexo, Ramos (2013), amparando-se no processo performativo do gênero de Judith Butler, destaca que a

³⁷ Segundo Butler (2018), o gênero se refere à estilização repetida do corpo, por meio de um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. Logo, é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero. Louro (1997), por sua vez, indica que o gênero se refere ao modo como as diferenças sexuais se dão em uma sociedade, em determinados grupos sob um determinado contexto, definição que parece corroborar com a perspectiva apresentada por Scott (1998), a qual caracteriza o gênero como uma organização social da diferença sexual, pela qual se constrói o sentido sobre a realidade biológica, compreendendo essa diferença como uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos diferentes contextos históricos.

³⁸ Berenice Bento (2011) atribui a essa rede o termo de “tecnologias discursivas”, uma vez que se dirigem à preparação do corpo para o desempenho exitoso o gênero para a vida referenciada pela heterossexualidade, a partir da ideologia da complementariedade dos sexos que se institui a partir de gêneros hegemônicos.

repetição de determinados comportamentos e normas sociais significadas e naturalizadas aos universos de homens e mulheres em uma dada sociedade demonstram sua influência, na forma como se compreende ser masculino ou feminino, mesmo antes do nascimento do bebê. Nesse contexto, a autora indica que a definição do sexo de um neonato, que à primeira vista parecer ser de difícil identificação, passa a ser associada à utilização de formas de generificação, como por exemplo a utilização de adereços como brincos, brinquedos, enfeites, roupas, assim como decorações em dormitórios com alusões às características biológicas³⁹ na utilização de animais, cores, esportes etc. Essas escolhas, contudo, não são neutras ou indiferenciadas, uma vez que carregam concepções de gênero que indicam aos meninos o estímulo de posturas mais ativas, competitivas e aventureiras, ao passo em que às meninas se implicam a candura, romanticismo e ingenuidade.

É como se as diferenças biológicas entre meninos e meninas fossem determinantes e suficientes para justificar o comportamento que ambos devem ter na sociedade. Apesar de pautada em um corpo biológico, **a sexualidade é uma construção social**, sendo constituída historicamente por meio dos múltiplos discursos que a regulam e normatizam, atribuindo sentido aos corpos de homens e mulheres. [...] Isto significa que nossos corpos ganham sentido socialmente, sendo marcados pelos desejos e pelas relações de poder estabelecidos em uma determinada cultura (Ramos, 2013, p. 15, grifo nosso).

Bento (2011), destaca que o enxoval da criança é escolhido por sua vez levando-se em conta o que seria mais apropriado e natural para quem porta uma vagina e um pênis. Contudo, a autora levanta o questionamento de como pode ser afirmado que todas as crianças que nascem com vagina gostam de rosa, de bonecas, de brinquedos que não exigem muita força, energia e inteligência. Nesse sentido, percebe-se a constituição de um padrão considerado normal e adequado ao corpo-sexuado, como resultado das normas de gênero.

Como afirmar que existe um referente natural, original, para se vivenciar o gênero, se ao nascermos já encontramos as estruturas funcionando e determinando o certo e o errado, o normal e o patológico? O original já nasce “contaminado” pela cultura. Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo (Bento, 2011, p. 550).

³⁹ Aqui compreendidas como as diferenças sexuais biológicas, como a genitália, força física etc. Louro (1997) evidencia que a consideração dos aspectos sociais acerca das distinções baseadas no sexo, a partir da constituição do gênero, não busca negar os corpos sexuados, ou seja uma negativa à biologia, mas que visa o reconhecimento da construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Silva e Bertuol (2015) destacam que a realidade brasileira apresenta fortemente marcas de sexismo e machismo e que mesmo com a ascensão da mulher ao mercado de trabalho e a conseqüente liberação de costumes, o mercado respondeu com a adaptação de seus recursos, mas sem contudo inferir alterações nos mecanismos de construção de identidades de gênero hegemônicas, a exemplo da produção de automóveis rosa para as meninas e os bonecos para os meninos, demonstrando como as identidades femininas e masculinas se constroem no contexto cultural. A respeito da manutenção da associação da mulher à esfera privada, nesse sentido o mundo doméstico como o “verdadeiro” universo da mulher, Louro (1997) indica que gradativamente as mulheres passaram a ocupar outros espaços, que não o doméstico, a exemplo de escritórios, lojas, escolas e hospitais. Contudo, suas atividades eram quase sempre rigidamente controladas e dirigidas por homens, mantendo-as numa representação secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, por essa razão atribuídas a atividades ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação.

Nesse contexto, Mrech (2011) reforça que a sexualidade não é um processo que possa ser reduzido unicamente ao desenvolvimento físico, tido como natural e predeterminado, ao evocar a revelação trazida pela Psicanálise de que ela não se constituiria apenas por meio de uma diferença meramente anatômica, inclusive se manifestando em torno das dificuldades de o sujeito assumir o seu sexo. A autora, nesse viés, apresenta outras contribuições relativas à sexualidade segundo Freud, pelas quais se identifica que a diferenciação sexual não decorreria somente de conteúdos sociais e individuais, mas a partir de um longo processo de elaboração. Já utilizando-se de Lacan, a autora relata que o conceito de sexuação ou opções de identificação sexuada decorreriam de um processo que iniciaria na concepção da família quanto a diferença entre os sexos e como o sexo é apresentado às crianças, perpassando pela presença da criança no discurso sexual apresentado pela família e ao final desse processo a criança de fato faz a eleição sexual⁴⁰ propriamente dita.

⁴⁰ Ansermet (2018) relata que a eleição sexual, segundo Lacan, é caracterizada por a “certeza absoluta” do indivíduo sobre sua identidade de gênero, a qual não corresponde necessariamente à anatomia com a qual nasceu, a exemplo dos indivíduos que se identificam como transsexuais. Constitui-se, portanto, como uma decisão subjetiva que vai além da diferença anatômica, baseando-se na posição subjetiva do indivíduo em relação ao gênero.

Para Freud e Lacan, a eleição sexual não é um produto que já é dado a partir do sexo biológico da criança, mas um processo a ser construído. [...] Freud e Lacan lembram que os seres humanos se orientam pela linguagem e pela fala, sem perceber os efeitos que elas acarretam. Sem se dar conta de que elas tecem a realidade psíquica dos sujeitos. A realidade psíquica da criança não pode ser reduzida à realidade psíquica dos seus pais ou professores. Quando o professor ou os pais tentam capturá-la a partir das suas próprias representações, o que fazem é perdê-la irremediavelmente, para uma máscara que eles compuseram acreditando que fosse ela (Mrech, 2011, p. 158-162).

Retomando a marcação pela diferença de Kathryn Woodward, de maneira análoga, Ramos (2013) constata que a identidade⁴¹ sexual, no contexto social e cultural, é relacional, haja vista que a constituição da identidade masculina é interdependente da definição da identidade feminina, as quais se diferenciam em processo de comparação. Essas características, segundo a autora, são facilmente identificadas nos brinquedos infantis que embora tenham uma diferenciação primária pela idade, em acordo com o estágio de desenvolvimento físico da criança, progressivamente são generificados, a exemplos dos brinquedos⁴² indicados aos meninos que fazem menção ao esporte, aos movimentos amplos, à força física, à competitividade e munidos de forte carga de agressão; ao passo que às meninas se destinam brinquedos que fazem culto à maternidade, à domesticidade e à beleza, como berços, carrinhos de bebê, bonecas, panelinhas, minicozinhas, maquiagens, fantasias de princesas entre outros.

A oferta e o incentivo de alguns brinquedos em detrimento de outros coloca em circulação discursos e “verdades” sobre os papéis masculinos e femininos em nossa sociedade, ensinando às crianças com o quê e de que elas podem e devem brincar. [...] Neste sentido, o brinquedo e a brincadeira infantil acabam sendo disciplinados e regulado pelos adultos, de modo que as crianças se tornem meninos e meninas, homens e mulheres, dentro de um determinado repertório social (Ramos, 2013, p. 16-17).

A respeito da associação da agressividade à masculinidade, Da Silva (2004) relata que ela representa um traço constitutivo do sujeito, independente do sexo. A agressão se fundaria, por exemplo, na experiência fraterna na tenra infância, em que um igual é tomado como inimigo, na disputa do eu ou ele. Essa tomada de posição de embate torna

⁴¹ Ressalta-se, nesse contexto, o sentido de identidade como ponto de subjetivação do sujeito, isto é, considera-a como aquilo que permite ao sujeito a diferenciação de outros membros de um grupo, passando a se referir a “si mesmo” e identificar-se com esse grupo. Sua construção se dá por meio de um duplo movimento: individuação e identificação aos membros de um grupo (Neves, 2008, p. 148).

⁴² A respeito aos brinquedos destinados socialmente a meninos, ou às meninas, Berenice Bento (2011) associa o seu funcionamento como próteses identitárias. Já Vitória (2003) o dimensiona enquanto construção cultural, haja vista que dirige atitudes e comportamentos, representando desse modo práticas sociais que instituem valores e atitudes.

o outro em um rival pela disputa de atenção da mãe, processo percebido como sempre ameaçador, ao mesmo tempo em que funciona como duplo. A autora exemplifica esse embate por meio do fenômeno do transativismo⁴³, na qual a criança é a que bate e, ao mesmo tempo, a que foi agredida. Isto é, ela enquanto vítima de um rival sente-se agredida e reage a ele. Em razão disso, Da Silva (2004, p. 74) alerta que “se a agressividade é constitutiva da subjetividade, por outro lado ela pode ser produzida ou exacerbada a partir do meio e da rede discursiva que sustenta a criança”.

Neste sentido, a autoria ressalta que vivemos em uma “cultura que tenta banir a agressividade, o conflito, num ideal de harmonia fadado ao fracasso”. Este fracasso, segundo a autora está situado na concepção percebida na relação entre pais e filhos, na qual se tenta economizar o conflito, a tensão inevitável na relação intergeracional, e constitui um ambiente de cessão incondicional ao apelo das crianças (Da Silva, 2004, p. 74).

É uma cultura que faz a apologia da igualdade, na qual a diferença sexual, a dessimetria entre adultos e crianças, a diferenciação nas funções do pai e da mãe tendem a ser apagadas em formações imaginárias que obliteram a dimensão da falta (Da Silva, 2004, p. 74).

Deste modo, Ramos (2013) evidencia que é percebida uma subjetivação de comportamentos de gênero, sendo identificada também nos sistemas sociais, econômicos e políticos, por meio de suas instituições⁴⁴, a exemplo da influência exercida pela justiça, igreja, televisão, relações de trabalho, mídias e nas práticas educativas. A respeito da última tem-se a produção de saberes e espaços sociais de gênero pelos múltiplos discursos que buscam regular, normatizar e produzir os condicionamentos específicos para cada sexo. Embora a escola seja espaço privilegiado das vivências infantis, destaca-se as práticas que fazem parte da constituição dessas “verdades”, como a marcação identitária em filas, atividades extraclasse e agrupamentos que separam os meninos das meninas,

⁴³ Lacan relata que o transativismo consiste no movimento que indica uma equivalência entre a criança e seu semelhante, desencadeando outros mecanismos mais específicos, como o despotismo, o ciúme e o mimetismo (Rahme, 2010).

⁴⁴ No contexto do papel das instituições sobre os discursos de gênero, Bento (2011) destaca a existência de uma disputa entre os discursos, sendo aqueles hegemônicos representados por poderosas instituições que reforçam que a normalidade da existência se fundamenta na diferença sexual. Desse modo, a autora evidencia o saber médico enquanto instituição que produz verdades inquestionáveis que julgam ser a descrição da natureza, mas que, contudo, representam a produção desta a partir das verdades anunciadas.

assim como nos comportamentos “vigilantes” que as professoras⁴⁵ estabelecem na observação de comportamentos e regulação de práticas de gênero, como o modo que as meninas devem se assentar, ou na interdição dos meninos em brincadeiras de casinha ou no uso de fantasias e maquiagens.

Ainda acerca desse comportamento vigilante, Bento (2011) reforça o papel terrorista que a reiteração das tecnologias discursivas demonstra na produção do gênero e da heterossexualidade, sendo aqui compreendida pela autora como a expressão da sexualidade considerada hegemonicamente como normal e natural, estruturando-se não somente por meio de incentivos ou inibições de comportamentos, mas também por insultos ou piadas, de modo que passam a serem interiorizados como verdades, “como se fossem uma pele, algo que está conosco desde sempre, o que nos faz esquecer os inúmeros, cotidianos, reiterados ‘ensinamentos’” (Bento, 2011, p. 552).

Dessa maneira, a autora evidencia que o mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações.

Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. Essas verdades são repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. A invisibilidade é um desses mecanismos [...]. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo [segundo a autora, “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”]. A criança não entende muito bem o que é aquele “bicho-papão” que provoca a ira da/o mãe/pai. Sabe que não quer ser rejeitado. Sabe, portanto, que não poderá (ainda que não saiba como) agir como uma bicha. Essas interdições [controle produtor] ficam mais claras ao longo da vida (Bento, 2011, p. 552).

É nesse contexto que a socióloga tece o questionamento de como se pode continuar atribuindo à natureza a responsabilidade daquilo que resulta da ação das instituições sociais sobre os corpos, por meio das tecnologias gerenciadas e produzidas por elas. Logo, por meio da reiteração das práticas interpretadas a partir das normas de gênero que o gênero existe, adquirindo a sua constituição a partir dos sinais externos⁴⁶ de uma estilística considerada apropriada de modo a estabilizar e dar visibilidade ao corpo (Bento, 2011). Ressalta-se, porém, que mesmo as normas de gênero tendo influência

⁴⁵ Percebe-se em diversos periódicos e aparatos legislativos a normalização da docência como profissão feminina por meio da utilização do termo “a professora”, ignorando-se a presença dos homens quem atuam na educação, mesmo que minoritariamente nesses espaços.

⁴⁶ Segundo a autora, o gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, reconhecendo-os como sinais externos de uma estilística fundada nas normas de gênero (Bento, 2011).

direta sobre como os sujeitos vivenciarão a sua expressão da sexualidade, seja a heterossexual ou a homossexual, por exemplo, não se buscará aprofundar os conflitos oriundos da diferença entre as orientações sexuais, haja vista que o contexto dessa seção possui como recorte a construção identitária do sujeito-homem e sua performance social e profissional.

Logo, para se compreender a construção identitária do sujeito-homem, portanto, deve-se considerar que a constituição da expressão de gênero de meninos e meninas se realiza em uma complexa gama de relações, as quais segundo Fróis (2020) nas interações familiares, escolares, comunitárias e sociais amplas vividas pelas crianças. Sendo essa elaboração decorrente não somente pela assimilação dos significados hegemônicos⁴⁷ percebidos para o masculino e o feminino, mas também pela ação contínua e ativa de reinterpretação e transformação pelas próprias crianças, em um processo contínuo e não linear.

Acerca das características da Educação Infantil, que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, explicita-se a partir de Dos Santos, Filho e De Lima (2019, p. 2) que “a brincadeira infantil serve como vetor para a transformação das semióticas⁴⁸ culturais de uma sociedade, fazendo com que desde cedo as crianças possam ser assimiladas nas formatações sociais”, logo revelando que na escola, além de outras instituições sociais, constitui-se como um campo para o agenciamento⁴⁹ e a manutenção dessas semióticas, dentre elas os padrões associados ao gênero. Segundo os autores, em suas observações realizadas em uma turma de crianças de cinco anos de idade, ao observar agrupamentos feitos espontaneamente por meninos e meninas que denotavam uma aparente organização natural por meio da identificação de gênero, o que os autores associaram às tradicionais

⁴⁷ Segundo Bento (2015), o conceito “hegemonia” surge na definição de Gramsci, que indicava ser a capacidade de um grupo exercer o poder sobre o conjunto da sociedade de forma legítima, sem resistência. Ressalta-se que a hegemonia, porém, é sempre provisória, à medida que um grupo que se encontra hegemonizado pode reverter a correlação de forças.

⁴⁸ Conforme Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (SEMIÓTICA, 2024) refere-se à teoria geral dos signos e todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não). Já para o termo signo, o mesmo dicionário (SIGNO, 2024) o define como a denominação comum a qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa uma realidade distinta de si mesmo: a cruz, representando o cristianismo; a estrela de Davi, representando o judaísmo; a balança, representando a justiça etc.

⁴⁹ Conforme Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (AGÊNCIA, 2024) refere-se à capacidade de atuação, de exercer tarefa. Está, portanto, interligada à ação de forma autônoma e deliberada, em que se enfatiza o papel ativo dos indivíduos na construção de suas experiências e conhecimentos.

expressões “clube⁵⁰ do Bolinha” e “clube da Luluzinha”, na verdade revelavam o resultado desse processo de agenciamento, o qual se inicia na família e se reitera nas demais instituições sociais. Desse modo, demonstra-se o processo de naturalização das normas sociais de gênero a partir todo esse escopo de como as crianças são interpeladas ao longo da constituição de suas identidades, assim como pelo processo de identificação.

Ramos (2013), fundamentando-se nas reflexões de Guacira Lopes Louro, alerta que embora as crianças sejam interpeladas e apresentem em sua constituição a influência desses discursos geracionais e de gênero, elas não são determinadas por eles, haja vista que os sujeitos, sendo participantes ativos, estão implicados na construção de suas identidades. Logo, as identidades não são estruturas, fixas, estáveis, acabadas e permanentes, elas são fruto de negociações e disputas de poder relacional. Dessa maneira, o sujeito se constitui nessas estruturas como efeito da subjetivação, mas também se constitui produzindo-as, consumindo-as e produzindo novos saberes e discursos.

Nesse sentido, Dos Santos, Filho e De Lima (2019) enfatiza o papel da brincadeira⁵¹ também como mecanismo de resistência à normatividade de gênero que modela as crianças em termos de gostos, falas e posturas condizentes com aquilo que se prescreve socialmente ao sexo biológico, a exemplo das brincadeiras que envolviam os agrupamentos mistos de meninos e meninas em que as crianças experimentavam dinâmicas de trocas, experiências, transgressões e resistências ao modo predeterminado de brincadeiras e comportamentos de gênero.

[...] verifica-se que a brincadeira proporciona a criança além de uma transmissão de semióticas culturais, uma forma de abranger sua capacidade de imaginação e concomitantemente de expandir seu repertório cognitivo e comportamental através de trocas e experimentações (Dos Santos, Filho e De Lima, 2019, p. 9)

⁵⁰ Os termos “Clube do Bolinha” e “Clube da Luluzinha” vêm dos personagens de HQ criados por Marjorie Henderson Buell (Marge) em 1935, que se tornaram famosos através de cartuns e desenhos animados. Nas características desta obra, a Luluzinha, junto a suas amigas, desempenhava o papel de controlar o comportamento de Bolinha e de seu grupo, ao passo em que no outro clube, caracterizou-se pelas regras claras de exclusão das meninas, identificando-se a exclusividade masculina e rivalidade com o Clube da Luluzinha. Percebe-se a partir da animação a ênfase a características indicadas socialmente às meninas e aos meninos, como o Bolinha frequentemente se envolvendo em confusões e representado como líder carismático e rebelde. Enquanto à Luluzinha e suas amigas se evidencia a amizade e solidariedade feminina, mesmo que aventureiras e travessas.

⁵¹ Sendo a brincadeira um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, compreende-se que o arranjo curricular atribuído à prática pedagógica nessa etapa da educação básica favorece subsídio para a desconstrução das relações de dominação percebidas socialmente, devendo portanto a atuação docente estar orientada para essa perspectiva.

Por essa razão, o sujeito também estabelece deslizes e escapes das classificações as quais são localizados, em um movimento de resistência e multiplicação de arranjos sociais. De igual maneira, as crianças assumem esse papel de subversão dos discursos que tentam promover a concepção de infância universal, natural e homogênea e generificada. Ramos (2013, p. 20) exemplifica essa subversão quando as crianças dão “novos significados aos brinquedos que lhes são oferecidos, ao se fantasiarem e jogarem com quem e o que lhes interessa, ao fazerem escolhas e agirem diferentemente daquilo que se espera delas, as crianças fazem com que o poder circule”. Diante disso, a autora apresenta que o entendimento das crianças nessa nova ordem, enquanto sujeitos ativos na constituição de seus mundos sociais, ocorrerá mediante a compreensão da infância como acontecimento, como seres em movimento, plural, inacabada e que por essa razão não pode ser capturada em sua totalidade por estar em um processo de constituição e reconstituição que se multiplica, pluraliza e escapa.

Warmling (2023) relata, a partir de Foucault, que a subversão se refere à forma de resistência à hegemonia de certas categorias identitárias, estando elas condicionadas às estruturas de poder⁵² existentes na sociedade e instituições. Deste modo, compreendendo-se como o combate de um emaranhado de mecanismos e procedimentos que, apesar de falhos, buscam manter e disseminar a dominação. O autor destaca ainda que esses mecanismos não se localizam unicamente no sujeito, mas em todo momento e em todos os lugares, haja vista que se constitui de maneira fluída e transitiva, facultando espaços de resistência e transformação.

Contudo, em decorrência da característica múltipla das relações de poder, o autor denota que sua localização é incerta e irradiada em diversas direções, constituindo uma rede sempre mutante. Estas, por sua vez, diluem-se “nas instituições, nas organizações, nos sujeitos, nos corpos, nas sexualidades e até no que há aí de inconsciente, pulsional e espontâneo, [forjando] os objetos sobre os quais exerce seu domínio, tornando impossível rastrear um antes ou um fora do poder” (Warmling, 2023, p. 134). Não sendo, portanto, relações de poder autogenéticas, ou auto subsistentes, não são fundadas em si mesmas, logo não se dão a partir de si mesmas, estando sujeitas à desestabilização por vias de subversão.

⁵² Foucault considerar como poder as correlações de forças que encontram umas nas outras apoios, formando sistemas ou cadeias, ou, ao contrário, formando defasagens, contradições. Sendo, portanto, um efeito produzido por um campo de relações de força (Escobar, 1985).

Neste sentido, Gomes, Ferreri e Lemos (2018) ao evocarem a dimensão do cuidado de si, em articulação às questões éticas e de liberdade dos sujeitos, institui-a como ferramenta de enfrentamento das práticas e discursos políticos que recheiam nosso cotidiano de dispositivos de verdade e de biopoder, isto é, das “técnicas de sujeição dos corpos e de controle das populações”, Warmlinkg (2023, p. 136), cujo principal objetivo é o de manter controladas as práticas dos sujeitos, restringindo suas vidas a escolhas predeterminadas, processo este que mina passo a passo as vontades dos sujeitos em se sentirem livres, por meio de um processo engessador de práticas e saberes, e normalizador da vida subjetiva dos indivíduos.

Neste contexto, Neves (2008), acerca da pauta das relações de dominação de gênero, principalmente para a Educação Infantil, como foram trabalhadas à época dos primeiros Estudos Feministas da década de 60, evidencia que hoje torna-se mais profícuo falar nas relações de tensão e poder estabelecidas entre os sujeitos, uma vez que assim se possibilitaria o debate das diferentes maneiras como as tensões são enfrentadas por mulheres, meninas e meninos no cotidiano institucional. A partir dessa constatação a autora ressalta que os sujeitos infantis se constituem subjetivamente por meio das relações de tensão e poder, principalmente frente aquilo que eles não conhecem e que os é apresentado, quando em interação com o mundo.

Por essa razão, a partir da citação de Teresa de Lauretis (1994, p. 209), a qual relata que “a construção do gênero também se faz por meio da sua desconstrução”, Louro (1997) ratifica que ao se aceitar o gênero como uma construção histórica e incessante, por intermédio das relações entre homens e mulheres, logo os discursos e as representações dessas relações também estarão em constante mudança, e por consequência as identidades de gênero estão em contínua transformação. Reconhece-se, portanto, a responsabilidade que a Educação Infantil possui na promoção dessa transformação, compreendendo que, sob os eixos das interações e da brincadeira, deve-se instituir uma prática pedagógica intencional e comprometida com o que se encontra disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

3.1.3 Identidade ou identidades do sujeito-homem: masculinidades em discurso

Assim como vem sendo descrito acerca da influência sociocultural sobre a construção das identidades e das posições sujeito, tem-se a masculinidade também constituída a partir de um arcabouço mais amplo do que somente a definição associada ao sexo biológico. Nesse sentido, Nader e Caminoti (2014) relatam que tanto a masculinidade quanto a feminilidade são construídas socialmente a partir das demandas culturais sobre o sexo biológico, pelas quais se direcionam os papéis que devem ser desempenhados por cada gênero, ou como se dará a relação entre eles. Ressalta ainda que essa relação entre gêneros não ocorre de maneira igualitária ou simétrica, uma vez que são permeadas historicamente por relações de poder e dominação dos homens sobre as mulheres.

Acerca dessas relações entre gêneros, Nigro *et al.* (2020) exemplifica que desde os primórdios o homem heterossexual é privilegiado em razão de sua força física, a exemplo da assunção da tarefa de prover alimentos à família, ou de sua representação nas mitologias hebraico-cristã e greco-romana em que se evidencia a visão masculinizante, uma vez que se atribui à mulher o cometimento de erros irreparáveis⁵³, os quais atingiriam aos homens, estando eles isentos de culpas enquanto à mulher caberia somente a punição. A partir dessas relações de gênero, observa-se ao longo da história a notável dominação do homem sobre a mulher, ou privilegiamento de um sobre o outro, cujos traços indicam a existência de uma sociedade patriarcal que é transmitida de geração em geração, pela qual se induz as diferenças dos sexos e a apreciação da relação de poder exercida pelo sujeito masculino, o que também pode ser observado nas obras literárias.

Na literatura, essa relação de poder também é aparente. O feminino mantém-se em patamar inferior, pois a ausência do falo torna a mulher “incapacitada” de criar. Essa “incapacitação” – baseada nos moldes androcêntricos e patriarcais – pode ser observada por meio da canonização das obras literárias: não é novidade, dentre os grandes nomes da literatura, figurarem homens, como Homero, Shakespeare, Camões, Cervantes, Goethe etc. (Nigro et al., 2020, p. 12).

⁵³ Nessas mitologias a autora indica o evento em que Eva come o fruto proibido na mitologia hebraico-cristã e da abertura da caixa que continha os males da humanidade por Pandora de acordo com a mitologia greco-romana (Nigro *et al.*, 2020).

Diante disso, Louro (1997) destaca a necessidade de se demonstrar que não são propriamente as características sexuais que definirão o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade sob um determinado recorte histórico, mas sim o modo como essas características são representadas ou valorizadas, a partir daquilo que se diz ou se pensa sobre elas. Por essa razão, compreender o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade demanda a observação não exatamente dos sexos, mas sim de tudo o que socialmente se construiu sobre eles. Desse modo, tem-se a evidência de um debate em torno do gênero, uma vez que segundo Piscitelli (2009) o sexo se vincula à biologia (hormônios, genes, sistema nervoso e morfologia), ao passo em que o gênero mantém relação com a cultura (psicologia, sociologia, incluindo aqui todo aprendizado vivido desde o nascimento), pela qual se tem como produto uma pessoa marcada pelo gênero, um homem ou uma mulher.

Nesse contexto, Berenice Bento em seu livro “O homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas” indica que os estudos sobre masculinidade surgem a partir de década de 1970, mas que somente na segunda metade da década seguinte é que começam a se constituir de forma mais sistemática e consistente, em compasso ao movimento que propunha a revisão dos “estudos sobre a mulher” para o “estudo das relações de gênero”. A respeito da relação de dominação apresentada anteriormente, a autora problematiza que o caráter androcêntrico apresentado pelas Ciências Sociais não imputa culpa aos homens por essa polarização, mas que levantam questionamentos acerca de como as diferenças entre os sexos são construídas, valorizadas e hierarquizadas em contexto histórico sociais específicos (Bento, 2015).

Considerando as contribuições de Raewyn Connell⁵⁴, cientista social australiana, a autora elenca quatro concepções teóricas que definem a masculinidade, as quais Connell já evidenciava como incompletas, a saber: 1) concepção essencialista: masculinidade definida a partir dos atributos biológicos (presença do pênis); 2) concepção normativa: masculinidade definida a partir de um padrão comportamental, um conjunto de atitudes e expectativas; 3) concepção positivista: busca determinar a forma como os homens são, a partir do que é observado, logo tratando homens e mulheres como blocos; 4) concepção semiótica: masculinidade definida a partir de um sistema simbólico nos

⁵⁴ Raewyn Connell é uma cientista social transgênero com trabalhos no campo de sociologia, educação, estudos de gênero, ciência política e história, cujo processo de transição de gênero ocorreu aos seus mais de 60 anos de idade.

quais masculinidade e feminilidade estão em oposição (passiva x ativo, subjetivo x objetivo) (Bento, 2015).

A partir dos estudos sobre a masculinidade, Connell a define como uma configuração de prática, ou seja, a construção da masculinidade se dá por meio de uma prática, a qual se estrutura de maneira histórica e relacional. A respeito desse caráter relacional, em primeiro momento de notória oposição binária, salienta-se a sua transcendência para além dos limites entre homem e mulher, estando também sob interesse o entendimento de como os próprios homens relacionam-se entre si, contribuindo para a construção da identidade de gênero. Destaca-se, contudo, que compreender a masculinidade como a prática que configura o gênero masculino não implica na determinação da existência de uma única masculinidade, ou uma única prática, logo admitindo-se que há, normalmente, mais de uma configuração de prática para qualquer ordem de gênero na sociedade (Bento, 2015).

Desse modo, adota-se aqui as delimitações de estudo de gênero propostas por Judith Butler, representante da tendência plural de gênero, a qual compreende o gênero como uma ficção, cuja noção de identidade de gênero é ilusória. O gênero, portanto, seria uma construção social que demonstra como o poder atua produzindo e regulando os corpos em conformidade com a ideologia vigente de uma sociedade, promovendo a ficção de uma identidade estável e coerente. Essa ilusão está amparada na concepção de que sendo o corpo marcado historicamente, não pode se constituir de maneira estável uma vez que a História é descontínua (Sampaio e Garcia, 2010).

Bento (2015) reforça esse conceito plural ao indicar que as etnografias demonstram que a masculinidade, sua definição e o processo constitutivo variam entre as sociedades, a exemplo da compreensão de que algo incentivado em uma sociedade pode ser repudiado noutra, evidenciando a multiplicidade de masculinidades inclusive dentro de um mesmo contexto social. Nesse sentido, Louro (1997) aponta a compreensão e inclusão das diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente como uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária. Uma vez que a concepção singular dos gêneros como produtos de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe ao outro, supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se encaixam nos padrões hegemônicos.

Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (Louro, 1997, p. 34).

Tomando-se essa concepção polarizada e singular sob uma perspectiva hegemônica, tal qual a Teoria Gramsciana, isto é, exercício do poder de um grupo sobre o outro de forma legítima, sem resistência, retoma-se a constituição da identidade infantil, a partir dos brinquedos e brincadeiras, uma vez que segundo Silva e Bertuol (2015) a utilização desses recursos prepara a criança para o espaço público e privado. Exemplificam, por exemplo, que nas brincadeiras o público é reservado ao masculino, a exemplo do carro e da arma representando a violência, o domínio, a decisão; ao passo em que o privado é reservado ao feminino, associando a boneca ao trabalho de casa, ao fogão e à maternidade. Nesse contexto, as personalidades de homens e mulheres vão sendo atribuídas, gerando a necessidade de um ser frágil (mulher) em detrimento de um ser forte (homem).

Nesse sentido, percebe-se que:

Desde o berço, as atitudes, as palavras, os brinquedos, os livros procuram moldar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou. Para os homens o público e a política, para as mulheres o privado e a casa. Dos meninos espera-se agressividade, capacidade de liderança, racionalidade. Das meninas espera-se delicadeza, sensibilidade e beleza (Finco, 2005, p. 1).

Sampaio e Garcia (2010) enfatizam ainda que o gênero é formador identitário, uma vez que ao ser definido o gênero de um sujeito marca-o como humano, desencadeando o seu processo de educação em concordância com o sexo atribuído mesmo antes do nascimento. Nesse sentido, os autores recorrem à Judith Butler quando destacam que a marca do gênero parece qualificar os corpos como corpos humanos, ou seja, a humanização do bebê se dá quando se classifica-o como menino ou menina. A partir dessa marcação se resultaria um processo imitativo das performances masculina ou feminina definidas culturalmente ao longo da história, tendo como produto o homem ou a mulher.

Destaca-se, conforme Sampaio e Garcia (2010), que a identidade de gênero se formará por meio da repetição performativa, ao longo da vida, de modelos geradores de uma ilusão de identidade fornecidos pela cultura, como evidenciam a seguir:

A imitação exaustiva dos modelos normativos não garante a constituição de uma estrutura sólida, mas, ao contrário, resulta na formação de uma identidade de gênero sempre instável. [...] Na sua perspectiva [Judith Butler], os papéis de gênero são inventados, pois nada na origem do menino ou da menina indica que seu destino será assumir os papéis masculino ou feminino que a sociedade destaca para cada um dos sexos (Sampaio e Garcia, 2010, p. 89).

Segundo a autora Daniela Finco (2005), são, portanto, as normas sociais que prescrevem posturas, comportamentos e atitudes diferenciadas para homens e mulheres, desde a infância. Esse padrão prescrito, por consequência, é enraizado através dos relacionamentos na família, na escola, construindo assim valores, nem sempre explícitos, mas que sutilmente determinam o comportamento de gênero. Diante disso, Bento (2015) destaca a masculinidade hegemônica que se enraíza na esfera da produção, na arena política, nas práticas esportivas e no mercado de trabalho. Segundo a autora o impulso para as práticas dos homens sob essa forma de masculinidade fundamenta-se na competição, na busca insaciável pelo sucesso e pelo poder. A partir desse referencial de masculinidade, as outras formas de masculinidade passam a ser julgadas⁵⁵ e avaliadas, uma vez que na perspectiva hegemônica a masculinidade é sinônimo de força, sucesso, capacidade, confiança, domínio e controle.

Nesse modelo hegemônico se tem a exaltação da virilidade, da posse, do poder, da violência, da competitividade, contudo, conforme Bento (2015), somente uma pequena parcela da população masculina atenderia às condições indicadas para esse modelo de masculinidade. Desta maneira tem-se a coexistência da masculinidade hegemônica com outras formas de masculinidade, o que favorece um processo de desconstrução do homem que se apoia na expressão de desempenho viril, dominador, violento e possessivo ao se identificar a não legitimidade desse perfil ao se referir a todo e qualquer homem. Contudo esses padrões sintetizam uma ideologia masculina hegemônica quando se observa os comportamentos vigilantes da prática da masculinidade, a exemplo das repreensões⁵⁶ as quais os homens são submetidos ao longo de seu percurso de constituição de identidade.

Por essa razão a autora denota que a masculinidade se constitui como um teste implacável e permanente, cuja expressão principal reside em não ser comparado à mulher, com uma constituição fundada negativamente, como apresenta a seguir:

⁵⁵ Segundo a autora, dentro da cultura dominante, a masculinidade que define o homem branco, de classe média, de meia-idade, heterossexual, passa a estabelecer os padrões para os outros homens pelos quais são julgados e, na maioria das vezes, considerados incompletos (Bento, 2015).

⁵⁶ Repreensões como as expressões “Não seja mariquinha!”, “Esteja por cima”, “Seja durão”, “Menino não chora”, “Não amoleça para ninguém” (Bento, 2015).

Para serem considerados masculinos, os homens aprendem em geral o que não devem ser antes de aprenderem o que podem ser, fazendo com que sua identidade seja construída negativamente, e com que a aprovação e reconhecimento do homem como membro do gênero masculino ocorra a partir da relação com outros homens e da aprovação social masculina (Bento, 2015, p. 96).

Além dessa constituição baseada na negativa do ser mulher, Bento (2015, p. 97) destaca que há uma manutenção da vigilância das práticas dos homens que passaram pelos ritos de iniciação “que têm como objetivo fazer ‘nascer’ o homem dentro dos meninos”, em que os homens sob a perspectiva hegemônica observam, avaliam e concedem a outros homens a permissão para entrar no universo da masculinidade. Em vistas disso, a autora indica a masculinidade como um projeto sempre inacabado, que está sempre sendo colocado à prova para ser avaliado pela masculinidade de outros.

É como se houvesse uma polícia sexual entre os próprios homens, que controla a forma como os colegas estão andando, que deve ser com passadas largas e pernas separadas; como seguram os livros, se os levarem muito apertados contra o peito pode levantar suspeitas; nas cores das roupas; no modo de conversar. Todo trejeito, todo movimento transmite um código sexual (Bento, 2015, p. 100)

Contudo, a autora ressalta como o processo de aprovação social da masculinidade possui como emoção dominante o medo, medo em ser confundido com mulher ou de que outros homens percebam a sua insuficiência perante os padrões esperados pelo sustentáculo do machismo. Diante disso, evidencia-se que a homofobia representa o medo de que outros homens desmascarem ou emasculem⁵⁷ ao homem, cuja masculinidade se denota desviante⁵⁸ desse padrão, logo desencadeando a perda da dignidade em não ser “homem de verdade”. Por consequência surge a vergonha e outros sentimentos, uma vez que ao reconhecer que se tem medo se constitui provas contra a masculinidade que se simulava⁵⁹ ter (Bento, 2015).

⁵⁷ Conforme Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (EMASCULAR, 2024) refere-se à retirada ou perda da virilidade, tal como castrar (-se), situação em que se priva a masculinidade. Também indica a perda ou indução da em outrem do vigor e da força.

⁵⁸ Ressalta-se que essa masculinidade desviante não imputa necessariamente em uma orientação sexual distinta da heterossexual, mas sim configurações de prática que demonstrem algum dos aspectos femininos que se busca anular, como a fragilidade, insegurança ou a sensibilidade.

⁵⁹ Fica evidente a adequação da proposição de Judith Butler de identidade de gênero ilusória.

Os homens ficam deprimidos devido à perda de prestígio e poder no universo masculino. Não se trata da perda de dinheiro ou dos bens materiais que o dinheiro poderia comprar. Estes não geram o desespero e, potencialmente, a autodestruição. Trata-se da “vergonha”, da “humilhação”, da sensação de “fracasso” pessoal. O homem entra em desespero quando deixa de ser homem entre os homens, quando outros homens riem dele (Bento, 2015, p. 101).

Por esta razão, Duarte, Duarte e Martins (2022) delimitam a masculinidade como um papel que impede a evasão de fronteiras de gênero, inclusive desde a infância, uma vez que não se observa a mesma intensidade na repressão dos comportamentos em comparação com as meninas, pois mesmo que seja difícil para a família aceitar que elas gostem de jogar, por exemplo, seria de mais fácil aceitação comparado ao menino que manifeste querer brincar de boneca. Os autores evidenciam, a partir dos estudos da pesquisadora sobre Educação Infantil Bianca Salazar Guizzo⁶⁰ e da neurocientista Lise Eliot⁶¹, que as meninas manifestam menos medo de se aproximar do gênero masculino do que os meninos de se aproximarem do gênero feminino em função da repreensão social, do desagrado do adulto e da falta de correspondência.

Nesse contexto, Lise Eliot (2013) em seu livro “Cérebro Azul ou Rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação” evidencia que as meninas possuem maior liberdade. Destaca, por exemplo, que as meninas molecas são mais aceitáveis para a maioria dos pais em comparação aos filhos efeminados⁶², uma vez que eles ficam chateados se veem a filha brincando com carrinhos de corrida ou jogando basquete.

Contudo, essa constituição de gênero fundada na negação das “partes femininas”, segundo Stuart Hall (2006), não as exclui da constituição masculina, encontrando expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, para o autor:

em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (Hall, 2006, p. 39).

⁶⁰ Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na educação infantil (Guizzo, 2007).

⁶¹ Cérebro Azul ou Rosa: O Impacto das Diferenças de Gênero na Educação (Eliot, 2013).

⁶² Este termo possui como sinônimo a expressão afeminar, a qual o Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (AFEMINAR, 2024) indica o ato de perder ou fazer perder determinados traços de masculinidade, como tornar(-se) frágil; acovardar(-se), amedrontar(-se), indicando essas características como semelhantes ao comportamento da mulher.

Assim, compreendendo as proposições feitas por Stuart Hall, concorda-se que a identidade seja formada, constituindo-se ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, logo não sendo algo inato que já exista na consciência do indivíduo no momento de seu nascimento. O autor relata, portanto, que existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade, a qual permanece sempre incompleta, por estar sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (Hall, 2006).

Stuart Hall, a partir dessa perspectiva, corrobora com as discussões de Freud em torno do conceito de Édipo. A respeito das contribuições da Psicanálise para a constituição da subjetividade masculina e das perturbações da sexualidade masculina adulta, Sampaio e Garcia (2010) destacam que Freud julgava-as como efeitos posteriores da fixação do amor primevo da mãe e das frustrações que a realidade impunha no momento da escolha do objeto de amor na vida adulta, indicando a fixação do Édipo como a explicação para as dificuldades existenciais e, em especial, dos empecilhos na vida amorosa.

A masculinidade estaria atrelada ao abandono da mãe como objeto incestuoso e à identificação com modelos masculinos. Esses modelos introjetados e outros que se apresentariam ao longo da vida tornar-se-iam a base da construção do sentimento de masculinidade, que só se configuraria, entretanto, de forma mais arrumada, com a chegada da puberdade, depois de um longo período de latência da sexualidade (Santos e Garcia, 2010, p. 91)

Ampliando a compreensão acerca da constituição da subjetividade masculina, Sampaio e Garcia (2010) evidenciam a existência de um momento inicial de formação do psiquismo do bebê, ao considerarem os estudos do psicanalista Robert J. Stoller, em que se identifica uma fusão primitiva entre ele e a mãe a partir da amamentação, tal qual uma simbiose que posteriormente será interrompida pelo acesso a outras linguagens, que não a materna, ao serem incorporadas pela criança. Esse acesso ocorreria, por exemplo, pela presença de um terceiro, além da relação mãe-bebê, ou pela aceitação da mãe em não prolongar indefinidamente essa fusão inicial. Os autores retratam inclusive as consequências nesse processo de diferenciação quando há a ausência da figura paterna que promoveria uma dificuldade na separação mãe-filho desencadeando um quadro marcado pelo excesso de feminilidade e carência de masculinidade, que prejudicaria a assunção de uma posição viril, ou ao contrário quando a mãe tem dificuldade de estabelecer essa conexão inicial com o filho e poderia desencadear um quadro de carência

de feminilidade e conseqüente excesso de masculinidade, inclusive com propensão à construção de defesas fálicas.

É necessário, portanto, que nesse momento inicial possam simultaneamente desenvolver-se no menino e serem acolhidos pelos pais a afeição pela mãe e o desejo de diferenciação, requisitos essenciais para a constituição da masculinidade e para o desenvolvimento da afetividade (Sampaio e Garcia, 2010, p. 94).

Contudo, em sua tese de doutorado, Sampaio (2010) apresenta que essas perspectivas iniciais promovidas pela psicanálise, sobretudo até a década de 60, detinham uma sustentação na premissa patriarcal e de oposição binária, as quais embora tenham validade e relevância demonstram insuficiência na compreensão da masculinidade. Diante dessa perspectiva, amparando-se nos estudos de psicanálise apresentados por Irene Fast e Michael J. Diamond, o autor critica os estereótipos de gênero ao indicar que há um momento em que as crianças possuem um momento em sua infância em que apresentam a livre expressão dos sentimentos e comportamentos indiferenciados de gênero, típicas de uma fase anterior ao período edípico, o período pré-edípico, os quais são rechaçados pelas culturas ocidentais que veem no homem uma postura de contenção emocional.

Inicialmente, não há, portanto, uma identificação marcadamente masculina ou feminina, pois o menino introjeta características diversas de homens e mulheres que estão em seu entorno, sem discriminar suficientemente as diferenças existentes entre ambos. [...] Cada percurso é então peculiar, sendo as identificações majoritariamente masculinas ou femininas de acordo com o ambiente ao qual a criança é exposta. Nesse sentido, o percurso masculino não é especialmente complicado, pois meninos e meninas passam por um dilema semelhante – posto pela cultura – que é de abandonar a indeterminação original relativa ao gênero (Sampaio, 2010, p. 170).

Por essa razão, Sampaio (2010) evidencia que, a partir das reflexões do psicanalista Diamond, a ligação estreita entre mãe e filho representa um momento delicado, uma vez que a sua manutenção excessiva ou seu corte radical pode ser doloroso ou prejudicial à criança, a exemplo da geração de sentimentos hostis em relação ao feminino. Em vista disso, o psicanalista recomendaria um processo de diferenciação progressiva entre a mãe e o filho, marcado pelo vínculo afetivamente sólido com ambos os cuidadores e que o processo de diferenciação decorresse de maneira fluida, na medida em que ambos os genitores, ou substitutos, estejam atentos ao reconhecimento das peculiaridades e necessidades da criança de sexo masculino. A relação do menino aos dois referenciais possibilitaria, portanto, a formação de um sentimento de masculinidade

mais seguro e, por consequência, menos reativo aos aspectos ditos femininos do psiquismo, logo constituindo-se a partir da integração e síntese das referências masculinas e femininas, ao invés da negação do feminino.

Como descreve Diamond (2009, p. 24, tradução nossa):

Hoje estamos mais propensos a entender que o desenvolvimento da identidade de gênero não é uma trajetória linear e contínua, e que a experiência de um menino (e, mais tarde, de um homem) das ambiguidades de seu gênero está continuamente sendo retrabalhada através de diferentes junções de desenvolvimento. [...] a identidade de gênero se desenvolve desde as primeiras identificações pré-édipicas com cada pai. Um saudável senso de masculinidade requer incorporar a multiplicidade dessas identificações precoces (bem como as subsequentes) e inevitavelmente exige uma realização psíquica na esfera integrativa.

Diante disso, Sampaio (2010) ressalta a correspondência de Diamond ao contexto atual de crítica ao patriarcado e oposição de gêneros, ao indicar que se constata em suas obras a tentativa de rompimento com essa tradição. Ao indicar a atuação da figura paterna nos cuidados primários, logo na sua participação de um ambiente afetivo para a criança, favorece-se o desenvolvimento da afetividade entre pai e filho e conseqüentemente o processo de identificação e constituição da subjetividade masculina. Outro psicanalista que corrobora com essa perspectiva apresentado pelo autor é Emmanuel Kaftal, pelo qual se estabelece a crítica à grande relevância dada pelos homens de sociedades falocêntricas à virilidade correlacionando-a as relações distantes mantidas entre pais e filhos. Segundo esse psicanalista, nessas sociedades, a subjetividade masculina é marcada pelo sentimento de desamparo, o qual favorece a postura reativa dos ideais rígidos da masculinidade como recurso para ocultar a existência de uma fragilidade basilar.

Por essa razão, Sampaio (2010) reforça a importância da presença efetiva de um pai aberto a uma relação próxima, afetiva e atuante na construção de limites, como referencial humanizado para a construção subjetiva de uma masculinidade menos vulnerável ao contexto fálico, logo mais flexível, menos marcada pela necessidade de prova viril ainda identificada nas sociedades ocidentais. Segundo o autor, essa abertura à afetividade na identificação masculina não tornaria o sujeito feminino, uma vez que os sentimentos são próprios da natureza humana sem distinção de gênero. Crítica inclusive que a associação da figura paterna ao papel de castração, como se identifica nas definições do complexo de Édipo, seria inadequado para os homens das sociedades contemporâneas, logo demandando uma transformação das relações de gênero para a produção de subjetividades de gênero mais plenas.

O abandono do esforço diário para se autoafirmar como viril, que tão marcadamente caracterizou o cotidiano dos sujeitos de sexo masculino, pode favorecer o deslocamento dessa energia para o campo da afetividade e possibilitar a maior exploração de funções antes menos valorizadas pelos homens, como a paternidade [ou a educação]. Desse modo, o momento contemporâneo pode ser benéfico para os homens por permitir-lhe uma reinvenção mais livre dos estereótipos de gênero aprisionadores por tanto tempo propagados pelas sociedades ocidentais (Sampaio e Garcia, 2010, p. 98).

A partir do delineamento dessas concepções quanto à constituição do sujeito e das identidades, tem-se como fator que resta ser investigado o modo como a constituição sócio-histórica e cultural incute delimitações de modelos de masculinidade, assim como o modelo hegemônico apresentado parece estar integrado ao senso comum a respeito da figura masculina. Neste sentido, Hansen (2013) relata que a compreensão para além do senso comum pode ser auxiliada por meio da noção das formações imaginárias. A partir das pesquisas de Pêcheux, o autor destaca que o discurso sempre é pronunciado a partir das condições de produção dadas, definidas por Pêcheux como “circunstâncias de um discurso”.

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro (Pêcheux, 1993, p. 82).

Diante dessa definição, compreende-se como formação imaginária as representações dos papéis que o sujeito tem de si próprio e do outro, os quais influenciarão os discursos produzidos. Acerca da forma como o discurso é influenciado pela formação imaginária, Pêcheux propõe a noção complementar de que o imaginário suportará a partir das representações que o sujeito mantém de seus interlocutores favorecendo uma antecipação do efeito que se pensa produzir nestes e em detrimento disso modulando o discurso apresentado (Hansen, 2013). Além da antecipação, Ruiz e Tilio (2020) indicam outras duas noções de Pêcheux para o campo imaginário, sendo: as relações de sentido, isto é, da relação que todo dizer possui outros dizeres; e as relações de força, que indicam o lugar do qual fala o sujeito que pressiona pela validação do que diz.

É no conjunto dessas dimensões da formação imaginária que Ruiz e Tilio (2020, p. 144) entendem que os sujeitos são interpelados por “diferentes discursos que lhe são preexistentes e que através de regras de conduta prescrevem aos membros de uma

sociedade maneiras de agir”. Nesse contexto, Costa (2023) ressalta que a leitura do lugar social do outro é operada pelo sujeito mediada por sua determinação ideológica, incidindo sobre a formação de imagens representativas ou superpostas a uma dada formação cultural⁶³. Para o autor, tem-se por meio da cultura tanto a instância de regulação de um imaginário de corpo, quanto o espaço de dissimulação⁶⁴ das incoerências que circundam essa imagem formulada, isto é, ideal de existência de um único corpo possível.

Nesse interim, compreende-se algumas das condições de produção do discurso no processo de validação da masculinidade apresentado anteriormente por Bento (2015), em que por meio dos mecanismos de vigilância das práticas masculinas, busca-se observar, avaliar e permitir o ingresso de homens ao universo da masculinidade conforme os padrões hegemônicos que integram a formação imaginária sobre a forma de ser homem. É também a partir da formação imaginária que Costa (2023) justifica os estereótipos de gênero que subordinam o feminino ao masculino e alimentam as práticas sexistas na sociedade:

O imaginário do feminino reúne em torno de si signos associados à fragilidade, ternura e delicadeza, aí inserida a “cor-de-rosa”, tom claro com nome de flor; esse tipo de estigma funciona na manutenção do lugar social da mulher como subordinada a uma espécie de força maior, representada pelo imaginário masculino. No limite, o reforço do papel submisso garante a reprodução do trabalho doméstico e de outros tipos de exploração feminina (Costa, 2023, p. 9).

No contexto do estudo que se busca desenvolver nessa dissertação, acredita-se que essa perspectiva psicanalítica, embora não constitua diretamente um referencial de base para essa dissertação, corrobora com os contextos dos estudos de gênero contemporâneos aqui apresentados, na medida em que auxiliam na compreensão da linguagem que perpassa pelo real e o imaginário, assim como favorece a compreensão das relações de poder mediadas pelas tecnologias discursivas fornecem subsídio para a compreensão do lugar social para homens e mulheres. Notadamente esses lugares se constituem como resultante de práticas sexistas, pelas quais se compreende a quem se atribui as funções de cuidado e de educação de crianças pequenas. Contudo, estando a Educação Infantil

⁶³ Costa (2023, p. 8) conceitua a formação cultural como o espaço a partir do qual se podem prever os efeitos de sentido a serem produzidos. Este espaço caracteriza-se pela previsibilidade, uma vez que dada formação estará “conectada ao assentamento de sentidos e ao efeito ideológico de naturalização de determinados fatos sociais cujo funcionamento desvela a ação prática dos aparelhos de estado”.

⁶⁴ No contexto deste artigo, o autor reconhece a cultura como uma força que regula e, ao mesmo tempo, oculta as contradições sociais.

situada no trabalho com as crianças em fase de desenvolvimento de suas identidades e subjetividades, reconhece-se a instituição e manutenção de estereótipos de gênero como um fator que afeta negativamente a constituição do sujeito.

3.2 Sexismo e educação: relações de gênero na Educação Infantil

Como vem sendo retratado até aqui, a educação se institui enquanto uma construção sócio-histórica, logo atendendo as demandas da sociedade com base nos padrões culturais de cada época. De maneira análoga, tem-se a constituição das identidades e do sujeito, também sob influência da cultura. Ao realizar uma contraposição entre esses processos, pode-se permitir reflexões acerca das condições sociais que são percebidas com relação aos papéis de gênero, a exemplo da designação de atividades e comportamentos “esperados” para homens e para mulheres, denominados estereótipos de gênero, assim como desigualdades.

Considerando-se esse escopo estereótipos de gênero, traz-se evidência acerca da construção sócio-histórica do sexismo, processo definido conforme o dicionário Michaelis como o conjunto de estereótipos de uma sociedade, pelos quais se delimitam aparências, atos, habilidades, emoções e papéis sociais em função do sexo. Ainda segundo o dicionário o sexismo contemplaria os preconceitos e discriminações baseadas no sexo (Sexismo, 2024).

Nesse contexto, Guacira Lopes Louro (1997, p. 22) retrata que as justificativas para as desigualdades entre os sujeitos devem ser buscadas “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação”. Do mesmo modo, a compreensão de como se dá a construção dos papéis de gênero partiria dessa premissa, uma vez que a autora os considera como padrões ou regras arbitrárias estabelecidos pela sociedade que buscam definir comportamentos e expectativas. Diante disso, a autora destaca o modo como a escola se relaciona com as diferenças, distinções, desigualdades e outras delimitações nesse sentido, ao destacar que são produzidas inclusive por ela.

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 1997, p. 57).

Logo, compreender o processo histórico da constituição da educação se fez relevante no primeiro capítulo dessa dissertação para que associado aos marcadores sociais, em ênfase o gênero e a sexualidade, percebe-se a identificação da educação brasileira como fruto de um atravessamento⁶⁵ das relações de gênero desde a sua constituição no período colonial. Com base nesse contexto, Louro (1997) evidencia que atualmente a escola pode ser considerada como sendo de gênero feminino, haja vista ela se constituir como um espaço em que a atuação profissional se dá, majoritariamente, por meio da figura da mulher. Também se tem a associação da educação à mulher em decorrência da atividade escolar ser marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, as quais historicamente vem sendo associadas a tarefas tradicionalmente femininas, assim como a aproximação que as relações e práticas escolares devem ter com as relações familiares.

Louro (1997), contudo, indica que a escola também vem sendo considerada como masculina, haja vista que nessa instituição se lida com o conhecimento de um universo marcadamente masculino, em decorrência dele ter sido historicamente não somente produzido pelos homens, mas também selecionado, integrado ao currículo e transmitido pela ótica masculina. Ressalta inclusive que a inauguração da instituição escolar moderna se apresenta na figura do homem religioso, a exemplo dos jesuítas, cujo papel de conquistar as almas infantis se deu também pelo processo de formar os indivíduos⁶⁶. Essa característica de diferenciação da educação por gêneros se demonstra evidente mesmo com o passar dos séculos, a exemplo da lei de criação das escolas de primeiras letras no período do Brasil Império, apresentada no primeiro capítulo e que evidenciava a assunção da mulher ao posto de educadora em escolas de meninas, e, cujo currículo⁶⁷ enfatizava a distinção de gênero (Brasil, 1827).

Desse modo se evidencia os dados atuais do Censo Escolar, os quais em 2023 revelam que dos 685 mil docentes que atuam na educação infantil brasileira, 3,8% são do sexo masculino. Com o avanço dos níveis da educação básica, tem-se no ensino

⁶⁵ Louro (1997) diz ser é impossível pensar sobre a instituição escola sem refletir sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.

⁶⁶ Destaca-se que essa formação era restrita aos meninos e jovens brancos dos setores dominantes, o que denota um espaço marcadamente masculino, voltado para a formação de um católico exemplar (Louro, 1997).

⁶⁷ Segundo a legislação, às Mestras caberia o ensino de ler e escrever, a gramática de língua nacional, os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, a instrução de aritmética limitada às quatro operações, ensinariam também as prendas que servem à economia doméstica (Brasil, 1827).

fundamental um percentual de atuação masculina em 22,4%, cuja maior expressão se dá no segmento denominado anos finais do ensino fundamental (33,8%) e, por fim, no ensino médio um índice de 41,4% da docência de sexo masculino (Inep, 2024). A partir dessa constatação compreende-se que o cenário feminilizado do magistério pode representar tanto os papéis de gênero e estereótipos construídos ao longo da história da sociedade, quanto a constituição de discursos que condicionam a atuação em sociedade sob a suposta disponibilidade de perspectivas de ser e agir nesta e livre escolha.

No bojo das transformações sociais, tem-se a conjuntura atual da feminilização do magistério, e o aparente desinteresse do homem em atuar na docência, especialmente na primeira etapa da educação básica. Ressalta-se que as transformações sociais possuem influência contínua na forma como a educação é pensada e como ela se adequa às demandas sociais. Diante disto, De Oliveira *et al.* (2020) ratifica que a Educação Infantil como complementação à ação da família, conforme previsto na LDB, lei nº 9.394/1996, por exemplo, materializou-se a partir das creches e pré-escolas em decorrência das mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram ao longo do tempo, principalmente pela inserção da mulher ao trabalho assalariado, fato que demandou uma reorganização familiar.

Em decorrência dessas mudanças, também é percebido, na contemporaneidade, um ingresso de mulheres em cargos e trabalhos ditos como “masculinos”, mas o inverso é notadamente marcado pela negativa quanto a aceitação do gênero masculino em profissões consideradas femininas, a exemplo do campo do cuidado infantil, o que promove inúmeros preconceitos sociais e ampliam os desafios desse movimento (De Oliveira *et al.*, 2020). Problematisa-se, portanto, como a generificação da docência passou a promover os estereótipos de gênero que impedem ou dificultam o equilíbrio na atuação de homens e mulheres na educação. Nesse viés, Louro (1997) destaca que ao longo da segunda metade do século XIX, alguns movimentos possibilitaram a entrada das mulheres nas salas de aula e por conseguinte o seu predomínio como docentes. Esses movimentos decorreram da instituição de um novo estatuto de escola, em razão do processo de urbanização que estava em curso, caracterizado pela presença de grupos sociais novos, como os imigrantes, e de outras expectativas e de outras oportunidades de trabalho.

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade **permitida** e, após muitas polêmicas, **indicada** para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – **das mães** (Louro, 1997, p. 96, grifos do autor).

A permanência majoritária das mulheres no magistério, principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo De Oliveira *et al.* (2020), portanto, sustentou-se na concepção de naturalização da carreira das mulheres para funções associadas ao casamento e a maternidade, logo sendo socialmente natural a sua destinação às funções de assistência, cuidado e educação. Salienta-se, inclusive, que o ingresso nessas funções decorre de um ajuste social que permitiu à mulher assumir atividades profissionais, contudo, esse ajuste se configurou como uma forma de não a desviar de sua função social naturalizada inculcada ao gênero feminino pela sociedade patriarcal. Desse modo, tem-se o lugar social como uma construção histórica, que advém da replicação de desigualdades e diferenças sociais relacionadas às características biológicas de gênero, propagadas inclusive no ambiente escolar, constituindo o papel do sujeito por meio das construções de representações sociais de um determinismo biológico⁶⁸.

Nesse sentido, Haddad e Marques (2022) em uma revisão de literatura acerca da atuação do homem na Educação Infantil, em que analisou as publicações produzidas entre 2018 e 2021, dando continuidade às pesquisas anteriores sobre o tema que exploraram as publicações entre os anos de 2001 e 2017, relatam que grande parte dos autores que pesquisam esse tema alegam que há um estranhamento⁶⁹ quanto a presença de professores homens desempenhando funções de cuidado e educação da criança pequena, principalmente quanto mais novas elas forem, ou se forem meninas, uma vez que nessa faixa etária há uma maior necessidade de cuidados corporais e demonstrações de afeto.

⁶⁸ Segundo Sousa (2021), o determinismo biológico, que passou a ser nomeado de determinismo genético com as contribuições de Mendel, refere-se à explicação que fenótipos (conjunto de traços de um indivíduo observáveis e mensuráveis) como as características comportamentais humanas, são determinados na concepção por fatores hereditários, ou, que há a tendência de os fenômenos sociais humanos serem vistos como resultado de causas biológicas, ao passo em que se atribui apenas importância secundária aos fatores ambientais, sejam eles físicos, naturais ou sociais, sendo, portanto, considerada uma ideologia científica. Guacira Lopes Louro, em razão disso, indica que a partir dos estudos feministas anglo-saxões o termo *gender* passa a ser utilizado como distinto do termo *sex*, de modo a constituir uma rejeição ao determinismo biológico que se implica no uso dos termos como sexo ou diferença sexual, logo demonstrando o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (Louro, 1997).

⁶⁹ Estranhamento este associado aos dados do Censo Escolar, como representado anteriormente.

Haddad e Marques (2022) indicam que as famílias são apontadas como os principais agentes desse estranhamento, mas que, contudo, essa conduta é observada em toda a comunidade escolar, incluindo gestores e colegas de profissão. As autoras também destacam que essa reação também pode ser percebida nas crianças, porém ela é justificada pela ausência de representações masculinas no contexto pedagógico, haja vista que as crianças não questionam a presença do docente pelo gênero masculino, uma vez que elas não carregam marcas históricas construídas socialmente.

As autoras destacam ainda que esse estranhamento vem acompanhado de mecanismos de segregação e exclusão, os quais se manifestam de maneira explícita ou implícita, observando-se:

No primeiro caso, [...] condutas como: evitar a lotação no berçário, incentivar o docente homem a buscar posições hierárquicas superiores, cargos administrativos, ou mesmo abandonar a profissão. No segundo caso, se manifesta em forma de violência simbólica, por meio de brincadeiras, indiretas e insinuações relativas à sexualidade dos professores (Haddad e Marques, p. 42).

Neste sentido, Almeida e Ribeiro (2021) apresentam um paralelo de dois cenários temporalmente distantes, mas que versam na mesma concepção de masculinidade, um sendo uma pesquisa de Elizabeth Cruz que entrevistou professores de uma creche, famílias e crianças em 1998, pela qual se apresentou manifestações de que a presença de homens seria somente para o desempenho de funções de zeladoria, segurança ou gestão; e um outro de 2019 referente ao Projeto de Lei nº 1.174/2019, apresentado por deputadas do Estado de São Paulo e que conferiam às profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. A respeito do último cenário, o requerimento de urgência de votação legislativa trazia como justificativas:

O Projeto de Lei nº 1174 de 2019 foi proposto com a finalidade de assegurar a proteção de crianças no âmbito de instituições de Ensino Infantil, restringindo a realização de atividades que envolvam cuidados íntimos a profissionais do sexo feminino. [...] O projeto, uma vez convertido em lei, zelará pela segurança e proteção tanto das crianças, que não serão expostas a situações de possível abuso sexual, quanto dos profissionais do sexo masculino que trabalham no Ensino Infantil, que poderão exercer suas atividades sem serem submetidos à contínua desconfiança por parte dos genitores e de terceiros. A urgência [...] é evidente [pelo] o interesse público que envolve a matéria, uma vez que a proteção de crianças, sobremaneira aquelas que se encontram nos primeiros anos de vida, dada sua vulnerabilidade, diz respeito aos pais e familiares, à **escola**, ao Estado e a toda a sociedade (São Paulo, 2019, grifo nosso).

Ressalta-se que ao indicar que a proteção de crianças, em decorrência de sua vulnerabilidade, diz respeito aos pais e familiares, à escola, ao Estado e a toda a sociedade, pode-se identificar a exclusão do homem, no desempenho de sua função docente, da própria escola, haja vista que suas competências e qualificações não são consideradas para o desempenho do cuidado na primeira infância.

Evidencia-se, que esse projeto de lei teve ainda um substitutivo submetido à apreciação legislativa em que respaldava a responsabilidade pelos cuidados íntimos das crianças aos profissionais qualificados e habilitados, demonstrando que a pauta dividiu e divide a câmara legislativa até os dias atuais, haja vista o referido projeto ainda estar em apreciação legislativa em meados de 2023/2024. Conforme o substitutivo, justifica-se a ilegalidade do projeto original haja vista ferirem a competência municipal de legislar sobre a Educação Infantil, inclusive quanto a regulamentação dos servidores públicos municipais por lei estadual, logo prejudicando a autonomia administrativa do ente municipal e própria constituição ao criar diferença de exercício em função do sexo do servidor. Salienta-se também que mesmo a temática da violência sexual sendo relevante, tem-se no projeto original a marca de uma concepção hegemônica de masculinidade que cristaliza o preconceito de gênero e não favorece a projeção de caminhos reais e efetivos para o enfrentamento desse problema de saúde pública e violação de direitos humanos da criança (São Paulo, 2019).

Por essa razão, ao se considerar a inadequação de homens para o trabalho de educação e cuidado, principalmente na Educação Infantil, De Oliveira *et al.* (2020) reforçam que se desconsidera o caráter profissional que essa etapa da educação básica demanda, e, portanto, justifica-se não requerer competências profissionais para se ingressar neste ambiente, revelando um cenário que deve ser refletido e questionado. Ao indicarmos aqui a não requisição de competências profissionais, tem-se em mente principalmente que nem toda mulher é mãe, ou que possua experiência de cuidado com crianças, mas que, contudo, o seu gênero indicaria a sua suscetibilidade inata para desenvolver com expertise a função do cuidado, logo notadamente evidenciando uma perspectiva de determinismo biológico.

Diante disso, percebe-se uma naturalização acerca da capacidade e competências associadas ao gênero, uma vez que se indica que a expressão de emoções, sentimentos ou manifestação de virtudes seriam pertencentes ao gênero feminino. Gomes e Mwewa (2022) ao analisarem o livro de literatura infantil “O menino Nito. Então, homens choram... ou não” trazem essa reflexão a partir do conflito narrativo instaurado na regra

social e cultural de que homens não podem expressar suas emoções por meio do choro. Os autores relatam que as expectativas sociais e culturais na construção dos papéis de gênero refletem no conjunto de regras e comportamentos às crianças, o que constitui um mecanismo de controle fundado em estereótipos do patriarcado que tem no machismo uma manifestação objetiva e a partir dessa estruturação impõe valores às crianças de forma contínua e indiscriminada por meio de um processo de aculturação, haja vista que desconsideram as manifestações subjetivas dos seres humanos.

A partir dessa constatação, algumas reflexões são possibilitadas, como: ignora-se que o trabalho educativo nessa etapa vai além do cuidado e do afeto; pressupõe-se que o homem não seja capaz de demonstrar afeto e desempenhar atividades de cuidado com crianças; reforça-se o estereótipo de gênero de que a mulher é exclusivamente competente para lidar com essas dimensões de desenvolvimento. Reflete-se também que as condições de ascensão da mulher ao mercado de trabalho, a exemplo da docência, se deu por uma validação amparada em estereótipos de gênero de educadora nata, sob um contexto social de uma sociedade marcadamente patriarcal, e, por sua vez, o homem passa a não integrar os espaços das funções de cuidado e educação sob influência dos mesmos condicionantes sócio-históricos e, portanto, culturais. Por fim, estaria sendo reforçada a submissão de mulheres de maneira cultural e discursiva aos preconceitos sofridos ao longo da sua constituição como sujeito já evidenciadas até aqui, restringindo-as à esfera doméstica e da vida privada?

Por essa razão, a feminilização, quase natural, da docência e principalmente do magistério infantil, pode ser associada inicialmente ao processo de emancipação das mulheres que começavam a conquistar seus espaços no mundo do trabalho. Contudo, ressalta-se que até esse momento, em meados do século XIX, conforme De Oliveira *et al.* (2022), a educação era essencialmente de responsabilidade masculina, porém em decorrência das mudanças sociais, políticas e econômicas o homem se via atraído por outras profissões, constituindo assim a abertura do magistério como campo profissional às mulheres. Percebe-se, nesse contexto, que a mulher não conquistou o magistério como fruto das demandas sociais de gênero, mas sim ocuparam um espaço que veio a ficar em defasagem pelo acesso que o homem teve a outras opções de carreira.

Nesse sentido, Sampaio (2010) reforça que a história ocidental da masculinidade está marcada pela busca incessante, por parte do homem, de referenciais de masculinidade que possibilitem a produção de um projeto de vida e, fundamentalmente, o autorreconhecimento de sua identidade. Essa busca por referenciais se caracteriza,

portanto, pelas múltiplas provações viris as quais os homens se submeteram ao longo dos tempos, as quais denotam o estado de permanente fragilidade da masculinidade, uma vez que ela pode ser perdida instantaneamente mediante qualquer fracasso. Desse modo, o autor salienta que a instabilidade identitária masculina é produzida em grande parte pela distância estabelecida entre pais e filhos nas sociedades, o que desencadeia a ausência de um referencial sólido de masculinidade, e, por consequência, os meninos passam a buscar sustentação identitária em outras instâncias, contudo em um movimento desenfreado e, em parte, sujeito ao fracasso.

Nesse contexto, o autor destaca ainda que ao reconhecer as transformações nas relações de gênero das últimas décadas, não seria demais desejar que o masculino deixasse de estar atrelado aos modelos rígidos, característicos da sociedade patriarcal, visando que esses homens possam se constituir livres dos estereótipos dos tempos pregressos (Sampaio, 2010).

Pensamos, então, que a aproximação entre ambos [pais e filhos] pode findar com esse ciclo e favorecer a construção de uma subjetividade mais plena pelo fato do componente afetivo ser reconhecido e, assim, a busca da virilidade poder ser substituída pela vivência da singularidade (Sampaio, 2010, p. 177).

Considerando todo o contexto desenvolvido até o momento, De Oliveira *et al.* (2020) identifica na escola o papel de promover um modelo de educação que permeia e reproduz as discriminações diversas, aqui em evidência as relativas ao gênero, por meio da propagação de conceitos errôneos desta natureza sem promover reflexões sobre a realidade, a fim de possibilitar modificações nela. Neste sentido, Haddad e Marques (2022) ressaltam que muitas instituições de Educação Infantil atuam como ambiente de produção e reprodução de preconceitos de ordem de gênero, baseado num determinismo biológico, reforçando os modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade, logo delineando e diferenciando funções específicas para os homens e para as mulheres e em estereótipos que consideram a exclusão do homem do processo educacional, nessa faixa etária, por exemplo, visando coibir um cenário de abuso⁷⁰ às crianças. As autoras relatam também que a Educação Infantil se demonstra como a ponta de uma ordem social

⁷⁰ A compreensão desse cenário, conforme Bello, Zanette e Felipe (2020) se dá a partir da imagem do homem como senhor da violência como materialização de um tipo específico de masculinidade, cuja identidade se concebe a partir da imagem do guerreiro, do desbravador, que outrora precisava caçar, demarcar território e utilizar sua força física para atender as suas necessidades. Esse homem seria, portanto, detentor de uma sexualidade incontável, cujos instintos mais básicos o constituiriam enquanto ser masculino.

instaurada no decorrer da história, cujas práticas deste determinismo configuram um produto do discurso cultural do modelo de masculinidade hegemônica reforçado como norma em todos os setores sociais.

Duarte, Duarte, Gimenez e Martins (2022) destacam, portanto, a necessidade de a sociedade conhecer mais sobre as questões de gênero, de modo que se possibilite um processo de desvinculação entre o sexo do sujeito e as funções sociais atribuídas a ele, ou seja, de modo que a perspectiva de gênero seja desvinculada do determinismo biológico e dos contextos circunstanciais da história, como afirma Louro (2011, p. 68) ao evidenciar que “o grande desafio talvez seja admitir que todas as posições sociais são circunstanciais, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo”.

A partir dessa reflexão, Guacira Louro sugere o caminho para a desconstrução da lógica de oposição binária:

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita (Louro, 1997, p. 32).

Esse processo de desconstrução permitirá em primeira instância, portanto, duas possibilidades. Uma relativa à ressignificação dos papéis de gênero marcados na vida profissional, a exemplo da atuação em funções de cuidado como as que se identifica na Educação Infantil; e outra relativa a formação da própria criança em um movimento de constituição de identidades que deem visibilidade a subjetividade dos sujeitos, e não ao controle dos corpos conforme identificado nas normas sociais. Em decorrência dessas possibilidades, Duarte, Duarte, Gimenez e Martins (2022) ressaltam que a Educação Infantil tem como dever o favorecimento de relações entre as crianças e diversas referências, em especial, de homens e mulheres enquanto docentes. Os autores salientam que a escola, por ser um local de socialização, pode contribuir para a formação integral do indivíduo quando possibilita o contato dele com a diversidade de pessoas da sociedade.

Contudo, conforme Bello, Zanette e Felipe (2020), não se pretende ignorar a existência de abusos sexuais ocorridos com crianças dentro da escola, contudo conforme

os dados estatísticos⁷¹ acerca da temática, a maioria dos casos de violência ocorrem no ambiente domiciliar por agressores considerados amigos, assim como familiares. Contudo, por meio da dimensão discursiva generalista que esses eventos ganham, principalmente na mídia, influencia-se de maneira significativa a criação do pânico moral sobre a figura do homem-professor. Deste modo, conforme os autores, de maneira cartesiana ao considerar a inadequação do homem para as funções de cuidado, em especial na Educação Infantil que se constitui, entre outros elementos, na indissociabilidade entre o ‘cuidar’ e o ‘educar’, logo não o homem não estaria apto para educar as crianças devendo sofrerem interdição de graduar-se na área.

Diante disso, Neves elenca que:

Repensar as dicotomias e oposições em relações de gênero implica, necessariamente, um olhar mais atento para as diferenças e inúmeras possibilidades para a construção da identidade dos sujeitos, que se constituem com base no feminino e no masculino. Implica, da mesma maneira, uma abertura para que a diversidade seja produzida em um contexto de igualdade. Meninos e meninas se relacionando em um contexto de igualdade de oportunidades, direitos e sensibilidades, em que as diferenças sejam colocadas em diálogo, não apenas reprimidas ou ignoradas (Neves 2008, p. 162).

Por esta razão, percebe-se ser um desafio para esta etapa da Educação Básica, refletir para além da perspectiva curricular a necessidade de se romper com a prática da reprodução de preconceitos de gênero, integrados em um discurso cultural e de determinismo biológico, de modo a se concretizar a função sociopolítica da educação nesta etapa e assim possibilitando às crianças os direitos à confiança, ao respeito e os valores de integridade individual e igualdade entre homens e mulheres, ao constituir um modelo educacional que permita corrigir os estereótipos de gênero.

⁷¹ Conforme o boletim epidemiológico nº 54 de fevereiro de 2024 (Brasil, 2024), acerca das notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil no período de 2015 a 2021, dos 202.948 casos de violência sexual notificados 41,2% ocorreram contra crianças, sendo a maior frequência das notificações ocorridas entre meninas (76,8%). Acerca dos agressores a maioria era do sexo masculino (81,1%) e detentores de vínculos com a vítima de familiar ou amigo/conhecido (64,3%). Com relação ao local da ocorrência, 70,9% dos casos se deram na residência da vítima. Contudo, conforme o Instituto Liberta (2022) há uma sabida subnotificação dos casos, o que denota que este cenário é muito mais expressivo do que os dados registrados oficialmente, sendo essa subnotificação uma forma de materializar a invisibilidade na infância, visto que segundo o instituto 10% dos casos de violência sexual são denunciados.

3.3 A Supervisão Pedagógica e seu papel na promoção de reflexões da e na Educação

Conforme Carlos e Lodi (2012) a atividade de supervisão pode ser remontada à indústria, cuja atuação centrava em promover modos de melhorar a qualidade e quantidade de suas produções, perspectiva mantida quando na integração desta função ao quadro de cargos do magistério, em meados dos anos 1900, haja vista que surgiu inicialmente com o intuito similar de melhorar a capacidade produtiva da escola em termos qualitativos e quantitativos, focando as ações no desempenho escolar buscando atender as necessidades do educando. A partir da década de 1920 a supervisão passa a dirigir-se para a eficiência docente, ao passo em que assume o papel de orientação de novas práticas didáticas que permitissem um melhor rendimento escolar. E da década seguinte, sob influência de grandes estudiosos⁷² sociais, passou a estruturar-se sob o viés de cooperar e coordenar os docentes em suas práticas pedagógicas.

Esta cooperação e coordenação, encontra-se associada à função da escola, a qual segundo Melo (2005) é a de formar o ser humano, em suas várias dimensões, de modo a promover o seu desenvolvimento em seus aspectos cognitivo, afetivo, social, emocional, ético e sexual, devendo os seus atores educativos estar em harmonia e gozando de bons relacionamentos. Sendo a escola uma entidade que reflete as demandas sociais, destaca-se que ela se encontra sujeita às mudanças técnico-metodológicas e as crises de paradigmas, as quais regulam o seu papel em uma “sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, tecnicista e pela emergência do poder local” (Melo, 2005, p. 99).

Conforme a autora, ao longo dessa trajetória, em busca da definição do que possa ser um supervisor, a sua identidade ficou atrelada aos termos atribuídos à função primeira, a exemplo das expressões de: “fiscal de professor”; “dedo-duro”; “pombo-correio”; “tapa buraco”; “de gabinete”; ou “generalista”. Estas terminologias estão associadas ao conflito identificado nas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar da perspectiva produtivista que se encontra na origem histórica da função. Contudo, embora a supervisão tenha uma origem ligada ao poder e controle autoritário, o ambiente escolar demanda de

⁷² Pode-se retomar à época as influências do movimento de renovação da educação promovidos por John Dewey, a exemplo da Escola Nova.

uma figura coordenadora, cuja postura promova a confiança entre os educadores de modo que juntos promovam a função escolar. Logo, na contemporaneidade, se faz necessário compreender que antes da identidade do supervisor se constituir, há uma identidade de educador prévia, logo o enfrentamento de tudo aquilo que desumaniza a escola, como: “a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente [...], a discriminação social na e através da escola” faz parte da função da escola (Melo, 2005, p. 105).

Ressalta-se que ao longo da história de consolidação do papel da supervisão pedagógica, frente a demanda crescente por novas concepções de desempenho educacional e integração dos agentes educativos, pode caracterizar as suas atribuições em três fases como descrito por Nérici (1978 *apud* Carlos e Lodi, 2012, p. 59) e sintetizadas a seguir:

I. Fase fiscalizadora: fase em que o papel do supervisor é confundido com o da inspeção escolar, logo de cunho técnico e administrativo, rígido e inflexível seguindo ações de cumprimento de leis educacionais, cumprimento de datas e prazos, entre outras;

II. Fase construtiva: também conhecida como supervisão orientadora, cujo foco principal estava focado na melhoria da atuação dos professores, logo amparada em orientações de busca de novos conceitos e metodologias úteis aos professores e que assim favorecessem a superação de dificuldades no processo de ensino;

III. Fase criativa: fase pautada no trabalho democrático e cooperativo de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, de toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários em geral).

Perpassada essas fases, é notável que o papel do supervisor escolar sofre uma evolução sociocultural em sua forma de atuação, de perfil autocrático para o perfil democrático, compreendendo-se o último estágio como aquele que melhor define o elo necessário para que todo o processo educativo seja influenciado rumo ao enfrentamento de desafios que são demandados na contemporaneidade. Nesse sentido, Nérici (1978 *apud* Carlos e Lodi, 2012) evidencia que o supervisor pedagógico é aquele caracterizado pela habilidade de respeitar a individualidade dos seus companheiros de trabalho, pelo estímulo à iniciativa e criatividade dos professores, e, aplicação das possíveis normas de relações humanas.

Rompendo com a visão tradicional do supervisor, Rolla (2006) elenca ainda que a neutralidade do supervisor amparada nas suas funções e competências demandam deste a criticidade e o comprometimento, além da partilha das decisões de modo a garantir a

reflexão coletiva. Logo a reflexão coletiva, crítica e comprometida, constitui uma medida essencial, quando corretamente efetuada, da análise da prática pedagógica. Cabendo ao supervisor, portanto, o conhecimento e o respeito à individualidade de cada docente, mas também subsidiando-o com bases teóricas que promovam o crescimento dele como profissional.

No contexto do município de Pouso Alegre, em que esse estudo se desenvolve, o Supervisor Pedagógico, conforme o Estatuto do Magistério Público Municipal de Pouso Alegre, lei nº 4.122 de 22 de fevereiro de 2003, refere-se ao profissional que integra o quadro do magistério do município executando tarefas de profissionais da educação que executam atividades de assessoramento, planejamento, programação, supervisão, coordenação, controle, avaliação, orientação e **pesquisa no âmbito das escolas** (Pouso Alegre, 2003, grifo nosso).

Possui como atribuições específicas, a promoção de suporte pedagógico direto à docência na educação básica, a qual ocorrerá por meio das ações de:

a) coordenar a elaboração e a execução da proposta pedagógica da escola; b) assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos; c) velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; d) prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento; **e) coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional** [dos agentes que estejam envolvidos na proposta pedagógica da escola]; **f) acompanhar o processo de desenvolvimento dos** estudantes, **em colaboração com os docentes e as famílias**; g) elaborar, acompanhar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; h) acompanhar e supervisionar o funcionamento da escola, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino (Pouso Alegre, 2003, grifo nosso).

Ao indicar que entre suas tarefas encontra-se a pesquisa no âmbito das escolas, e, ao associar essa dimensão a sua atribuição de promover o desenvolvimento profissional dos agentes envolvidos na proposta pedagógica da escola, assim como à atribuição de acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes em colaboração com docentes e famílias, tem-se diante dessa delimitação, na figura da supervisão pedagógica a demanda profissional de promover a atualização das práticas pedagógicas frente as demandas da atualidade. O referido Estatuto indica ainda que o professor possui como atribuição específica a docência na educação básica, inclusive no exercício concomitante dos módulos de trabalho I e II, conforme a seguir:

a) módulo I: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; b) módulo II: elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação de alunos, reuniões, autoaperfeiçoamento, **pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola**, para aprimoramento tanto do processo ensino- aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola (Pouso Alegre, 2003).

Deste modo, ressalta-se que esses módulos de trabalho constituem parte da carga horária de trabalho da docência, sendo coordenados pela gestão escolar, em especial pela supervisão pedagógica, cuja função se institui como suporte pedagógico aos docentes, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino.

Destaca-se ainda, que essa função, conforme o Regimento Escolar Municipal Unificado da Educação Infantil do município de Pouso Alegre/MG, é definida como o cargo responsável pela Gestão Pedagógica da Instituição de Educação Infantil em parceria com a Gestão Administrativa. O referido documento especifica ainda mais as suas atribuições, indicando-o, por exemplo, a criação de um ambiente favorável às reflexões e decisões educativas com ideais coletivos, considerando as individualidades e as diferenças entre os pontos de vista na articulação coletiva do processo de ensino-aprendizagem. Enfatiza também o comprometimento com as prioridades educacionais na busca da educação de qualidade nesta etapa, na relação entre o ‘cuidar’ e o ‘educar’, por meio da autonomia da escola, da gestão democrática, da valorização profissional e da integração com a comunidade. Desse modo, tem-se nessa função o papel de conectar todo o processo pedagógico e administrativo juntamente às dimensões familiares e sociais da comunidade em que se insere.

Reconhece-se, portanto, a necessidade de uma diversidade de competências para o adequado desempenho da amplitude de tarefas previstas para a supervisão pedagógica, entre elas as competências relacionais, haja vista que conforme Martins (2012) essa competência está ligada diretamente à forma como as pessoas estabelecem suas mais diversas relações. O autor considera que o relacionamento entre as pessoas no trabalho é atualmente um dos maiores motivos de conflito, principalmente porque a formação profissional e acadêmica não prepara o profissional para desenvolver a competência relacional, logo demandando-o a aprender a lidar com as pessoas no meio social.

Nesse interim, o regimento (Pouso Alegre, 2019) indica ainda a necessidade de se cultivar um clima de cordialidade, cooperação e profissionalismo entre os membros da equipe de profissionais que atuam na instituição de Educação Infantil e as famílias e/ou

responsáveis pelas crianças, uma vez que possui a competência de incentivar à educação e à formação regular e continuada dos professores, além daqueles que atuam diretamente com as crianças. Percebe-se, portanto, que a Supervisão Pedagógica possui o papel de suporte a todos os membros do ambiente educacional e da comunidade escolar, logo atuando como articulador e mediador do processo educativo, visando a promoção dos parâmetros de qualidade para o atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos de idade.

Considerando o contexto dessa dissertação, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil elencam-se três parâmetros que se julga necessário evidenciar de modo a contextualizar os focos de atuação da Supervisão Pedagógica na circunstância deste estudo, a saber:

3.2.13 – inserir e valorizar, no Projeto Pedagógico e em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, atitudes mútuas em relação às crianças e a seus familiares, de respeito à diversidade e orientar contra discriminação de gênero, cor e raça, opção religiosa, de pessoas com deficiência ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados; 4.2.15 – criar condições favoráveis à criança na construção da autonomia, da subjetividade e da identidade pela convivência em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira; 4.2.19 – garantir oportunidades iguais a todas as crianças, sem discriminação e valorizando atitudes de cooperação, tolerância e respeito à diversidade, orientando contra discriminação de gênero, etnia, cor, raça, opção religiosa e crianças com deficiência, permitindo a todos aprenderem a viver em coletividade, compartilhando e cooperando saudavelmente (Brasil, 2018, p. 41-51)

Ressalta-se ainda que sendo a Educação Infantil muito recentemente regulamentada quanto a definição de suas características, a exemplo das regras de organização dessa etapa que ganham mais especificidade a partir da alteração na LDB promovida pela lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Dentre as regras comuns para organização da Educação Infantil, evidencia-se a especificidade de sua avaliação, a qual se dá por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 2013). A respeito desse caráter específico de avaliação, o Regimento Unificado do município em questão elenca a atribuição ao supervisor pedagógico de acompanhar e orientar as ações docentes quanto aos procedimentos de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, indicando ainda que esse monitoramento ocorrerá por meio da observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e das interações das crianças no cotidiano (Pouso Alegre, 2019).

Problematiza-se, por sua vez, que essas especificidades assim como a própria concepção de infância são relativamente recentes comparada a própria existência da função de supervisão escolar, logo demandando movimentos de capacitação e formação para adequação as demandas da infância. Nesse contexto, evidencia-se o papel do supervisor pedagógico na promoção de reflexões acerca das relações de dominação indicadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, assim como na garantia dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, em especial as relações de gênero, e o papel da escola em constituir um ambiente que promova o desenvolvimento integral da criança, principalmente de valorização de sua subjetividade e construção identitária.

Se este contexto de transformações no papel atribuído ao supervisor vem variando desde o seu ingresso no ambiente escolar, acredita-se que a delimitação de sua atuação para a Educação Infantil, última etapa da educação básica a ter regulamentações de suas especificidades, ainda se encontra em consolidação. Neste interim Maio, Silva e Loureiro (2010) destacam que é requerida uma melhor e maior qualificação de todos os profissionais da educação, uma vez a emergência de cada vez mais novos desafios, desafios do século, evidenciam que a visão restrita à sala de aula torna-se insuficiente para lidar com estes paradigmas.

Ainda segundo os autores, a qualificação da escola, e de seus profissionais, para o enfrentamento destes desafios, respalda-se no reconhecimento da sua importância como vetor de mudanças dos contextos sociais, uma vez que esse processo pedagógico precisa acompanhar as novas características da sociedade, que se apresenta de forma complexa, dinâmica e desafiadora (Maio, Silva e Loureiro, 2010). Compreende-se aqui a ênfase nas ações relacionais que o supervisor pedagógico deve promover, uma vez que a escola deve ir ao encontro dos desafios sociais, promovendo a reflexão para enfrentamento destas demandas e, assim, possibilitando a constituição de uma proposta pedagógica que cumpra à função sociopolítica e pedagógica da escola, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de

sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009b).

Nesse sentido, Neves (2008) destaca o processo de escolarização da infância torna-se fundamental, uma vez que as instituições de Educação Infantil se constituem como locus privilegiado de formação das crianças e produção de um imaginário sobre a infância. Entretanto, Silva e Bertuol (2015, p. 140) destacam que “os/as professores/as de educação infantil possuem poucos conhecimentos sobre a construção de gênero na infância”. As autoras evidenciam ainda que é possível encontrar vasta produção científica no que se refere à caracterização e estimulação do desenvolvimento cognitivo-afetivo e motor de meninos e meninas na Educação Infantil, mas que, contudo, poucas são as investigações sobre a construção das identidades sexuais e de gênero na infância.

Louro (1997, p. 61), nesse contexto, afirma que:

[...] um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades ‘escolarizadas’. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir.

Percebe-se nesse cenário uma das contribuições associadas à atribuição da Supervisão Pedagógica, quando retomada a sua responsabilidade em coordenar o processo de formação continuada dos professores regentes e auxiliares, de modo a permitir a reflexão e constituição de práticas educativas, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças (Pouso Alegre, 2019). No contexto dos estereótipos de gênero que vem sendo problematizados, ressalta-se a perspectiva apresentada por Louro (1997) de que não se pretende alimentar uma postura reducionista ou ingênua que acredita ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola, ou que supõe a possibilidade de eliminar as relações de poder em qualquer instância. Contudo, a adoção de “uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder” (Louro, 1997, p. 86).

Essa desestabilização, aqui compreendida como um empenho a ser promovido pela Supervisão Pedagógica, frente as atribuições atribuídas a essa função, permitirá a compreensão da influência do processo cultural sobre os indivíduos da sociedade,

possibilitando conforme Silva e Bertuol (2015) compreender como professores e crianças estão fixados nesse processo e como ele interfere nos costumes, nas atitudes, nos pensamentos, nas ideias e nas opiniões desses indivíduos. No tocante à Educação Infantil, as autoras destacam a atenção à observação dos artefatos culturais (brinquedos e brincadeiras) a partir dos quais as crianças interagem cotidianamente nas escolas; às relações que as crianças e professores vão estabelecendo consigo mesmos, com os outros, com os brinquedos, com as brincadeiras e com os discursos a que têm acesso; e, assim, como vão constituindo suas identidades de gênero.

Portanto, segundo Louro (1997), é preciso admitir que a escola não apenas transmite conhecimentos, tão pouco apenas os produz. Na escola também se fabricam sujeitos, produz-se identidades diversas, entretanto deve-se reconhecer que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade. Segundo a autora, ao se admitir que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida, e que essa manutenção se faz cotidianamente, seja com a participação ativa ou mediante a omissão, assume-se que a prática escolar é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida perante a constituição historicamente contingente.

Por essa razão, Silva e Bertuol (2015) ressaltam a necessidade da formação docente com o objetivo de alcançar uma educação com princípios norteados na busca pelo respeito à diversidade humana, desde o princípio. Será, portanto, a partir da inquietação e da inconformidade com essas divisões sociais, que então, certamente, encontram-se justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 1997, p. 85). Diante disso, compreende-se ser emergente a promoção dessa reflexão no ambiente escolar, em especial na Educação Infantil, uma vez que é a partir da primeira infância que muitos dos estereótipos de gênero darão origem as desigualdades observadas socialmente, assim como as naturalizações para os problemas de saúde pública como a violência sexual e o abuso infantil.

Considerando-se a naturalização das relações de gênero, percebe-se que embora o ambiente escolar seja em grande parte feminilizado, isso não implica em uma conquista por direitos das mulheres, haja vista que a sociedade amparada em padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade a destinaram aos espaços educativos. De igual maneira se compreende que o não ingresso do homem para esses espaços não constitui indicativos de preconceitos, mas de uma consequência sócio-histórica da constituição das identidades masculina e femininas, cujos corpos são marcados pelos estereótipos de gênero. Por essa

razão, tem-se na figura da supervisão masculina a possibilidade de se investigar essa realidade e por meio das inquietações evidenciar a necessidade do aprofundamento acerca dos condicionantes históricos que a constituíram.

“Nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse, [...] não haveria [...] relações de poder.”
Michael Foucault (2006, p. 277)

4 SIGNIFICAÇÕES SOBRE A FIGURA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Buscando-se identificar as possíveis significações acerca da figura masculina na Educação Infantil, assim como estabelecer recursos que permitam a compreensão do problema de pesquisa instituído nesta dissertação, apresenta-se a seguir um percurso metodológico guiado pelas características da pesquisa qualitativa, pelas quais se pretendeu possibilitar o reconhecimento do fenômeno social da baixa participação de homens nesta etapa da educação básica. Para tanto, considerou-se a relevância de estabelecer uma pesquisa junto ao maior número de categorias de participantes de pesquisa, a fim de que se permitisse uma abrangência quanto ao nível de compreensão destes frente a temática aqui em estudo.

O detalhamento do percurso e metodológico, assim como os dados obtidos e suas consequente reflexões se estruturam, portanto, nas subseções que vem a seguir.

4.1 Material e Método

Demo (1995) define a metodologia como uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa, pela qual se permite o estudo dos caminhos e dos instrumentos necessários para se fazer ciência, sendo por meio desse recurso que se caracteriza o viés problematizador da pesquisa, o qual por consequência denota o seu caráter não terminável, uma vez que de um ponto em comum podem ramificar outras questões que merecem continuidade ao longo do estudo e após a sua conclusão. Deste modo, a constituição de um estudo decorre da identificação da metodologia, compreendida aqui como o conjunto de métodos e recursos para se desenvolver os objetivos previstos, portanto, amparando-se inicialmente nas contribuições de Leão (2016) percebe-se a possibilidade de enquadrar-se os objetivos desse estudo em tipologias que permitam um melhor delineamento do que se pretende.

Nesse sentido, considerando-se as definições do autor e levando-se em consideração os objetivos, geral e específicos, associados ao tema deste presente estudo,

a pesquisa categoriza-se de acordo com os critérios metodológicos, como uma pesquisa de tipologia prática, ou também chamada de pesquisa aplicada, uma vez que busca encontrar soluções às necessidades observadas na realidade, assim como pesquisa exploratória⁷³ já que a investigação da temática de pesquisa pode proporcionar mais informações sobre ela, possibilitando desenvolver compreensões, assim como suscitar hipóteses, ou redimensionamento do problema de pesquisa com vistas a adequação à precisão da realidade pesquisada (Leão, 2016).

Nesse interim, buscou-se realizar o levantamento destes dados por meio de uma pesquisa estruturada, elaborada mediante um questionário eletrônico apresentado a todo o público-alvo do estudo em que as seções específicas para cada segmento de sujeitos de pesquisa estariam acessíveis a partir da demarcação de que segmento o participante integraria. Conforme Boni e Quaresma (2005), a pesquisa estruturada se caracteriza pela elaboração de questionário, cujas questões são previamente formuladas e não se tem o interesse de fugir desse roteiro. Ainda segundo as autoras este recurso metodológico apresenta como vantagens a possibilidade de o pesquisador não necessitar estar presente para que o sujeito de pesquisa responda às questões, podendo abranger um maior número de respondentes, o que possibilitaria um maior número de dados, inclusive de abrangência geográfica.

Considerando-se os dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação, em março de 2023, o público-alvo da pesquisa foi organizado na forma de agrupamentos de sujeitos de pesquisa, de modo a possibilitar a constituição amostral estatística. Este público de pesquisa, portanto, foi agrupado em segmentos conforme abaixo:

- professores atuantes em turmas de Educação Infantil, sendo:
 - 298 professores regentes;
 - 54 professores Recreadores;
 - 29 professores de Educação Física;
 - 34 professores de Arte.
- Gestores administrativos de Instituições Municipais de Educação Infantil, sendo:
 - 30 Diretores Escolares;
 - 30 Vice-diretores.

⁷³ Segundo Malhotra (2001), a pesquisa exploratória corresponde ao tipo de pesquisa que tem como principal objetivo fornecer critérios sobre a situação problema enfrentada pelo pesquisador e, conseqüentemente, a sua compreensão.

- Gestores Pedagógicos, sendo:
 - 38 Supervisores Pedagógicos.
- Mãe/Pai e/ou figura feminina/masculina responsável por crianças matriculadas na Educação Infantil.

Dentre o público de pesquisa dos gestores administrativos, admitiu-se a participação dos vice-diretores, uma vez que algumas instituições escolares possuem dois endereços de funcionamento (sede x anexo), sendo em um deles a gestão diária conduzida pela figura desse vice-diretor. Supõe-se que essa representação ampla de sujeitos de pesquisa submetidos a um mesmo conjunto de questionamentos, seja coerente para a percepção e compreensão do problema de pesquisa apresentado sob uma diversidade de óticas que auxiliem no entendimento do imaginário social quanto a participação do homem neste segmento, assim como a sua correlação à construção sócio-histórica desse imaginário.

Em decorrência deste estudo ter objetivado compreender um cenário específico dentro do contexto educacional do município de Pouso Alegre, mas também dentro de um contexto reconhecido nacionalmente, desenvolveu-se a pesquisa considerando os agrupamentos categorizando os sujeitos participantes do estudo. Para fins estatísticos, considerou-se a margem de erro de 5% para cada o segmento de professores, de modo a garantir o percentual de 95% de confiança, definiu-se o n amostral de 274 professores envolvendo todas as atuações integrantes dessa categoria na Educação Infantil, conforme cálculo amostragem a seguir:

Tabela 1 – Cálculo de amostragem – Segmento de pesquisa: Professores

	N	\hat{p}	\hat{q}	$Z_{\alpha/2}$	E	n
Regentes	298	0,5	0,5	1,96	0,05	168
Recreadores	54	0,5	0,5	1,96	0,05	47
Educ. Físicos	29	0,5	0,5	1,96	0,05	27
Arte educadores	34	0,5	0,5	1,96	0,05	31
Professores	415	0,5	0,5	1,96	0,05	274

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Já com relação a Gestão Escolar, aqui compreendidos entre diretores, vice-diretores e supervisores pedagógicos, reconheceu-se a necessidade de envolver toda essa população para uma contextualização do cenário de pesquisa na perspectiva dos agentes que possuem a função de coordenar e assessorar as práticas pedagógicas das Instituições

Municipais de Educação Infantil, logo sendo diretamente responsáveis pela promoção de reflexões no dia a dia escolar, logo sendo a amostra igual à população de 68 gestores. Ressalta-se, contudo, que o diretor assume a terminologia no município de Gestor Administrativo, ao passo em que o supervisor integra a Gestão Pedagógica nas respectivas instituições. Por essa razão, nos resultados a participação dos dois segmentos será apresentada em separado.

Com relação a participação do segmento de pesquisa dos pais e/ou responsáveis, considerando o contexto familiar de diversidade de pessoas que assumem a função de responsabilidade pelas crianças em idade escolar, a exemplo de tios, avós entre outros, adotou-se a utilização da expressão “Mãe/Pai e/ou figura feminina/masculina responsável”. Em decorrência dos dados levantados de crianças matriculadas na rede municipal nesta etapa da educação básica, à data de março de 2023, ser de 4717 crianças e do desconhecimento do tamanho da população de pais deste segmento, uma vez que as matrículas podem ser unificadas por famílias na ocorrência de parentescos colaterais entre as crianças, definiu-se também um intervalo de 95% de confiança prevendo-se uma amostra de 355 pais e/ou responsáveis, conforme cálculo apresentado a seguir:

Tabela 2 – Cálculo de amostragem – Segmento de pesquisa: Pais e/ou responsáveis

	N	\hat{p}	\hat{q}	$Z_{\alpha/2}$	E	n
Pais e/ou responsáveis	4717	0,5	0,5	1,96	0,05	355

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como critérios de inclusão entre os sujeitos de pesquisa que compoñam o público-alvo com ligação com a Educação Infantil, tem-se todos os profissionais do quadro de magistério que atuem diretamente no segmento, desde que na função como diretor, professor, supervisor, assim como os pais e/ou responsáveis por crianças matriculadas na Educação Infantil entre os anos de 2023 e 2024, independente de gênero. Já com relação aos critérios de exclusão indica-se aqueles sujeitos que não estejam em relação direta na atuação Educação Infantil, ou aqueles respondentes que por terem acesso ao questionário de pesquisa assinalaram que não queriam participar da pesquisa e/ou assinalaram as opções “não atuo em turmas de Educação Infantil”; “Não sou gestor em unidade escolar que oferte Educação Infantil” presente no questionário de professores, supervisores e gestores escolares.

Melo e Oliveira (2018), quando citam os aspectos éticos e bioéticos da pesquisa, além de indicarem ser ponderações fruto da reflexão de diversos documentos anteriores à Resolução CNS nº 466/2012, reconhecem que no decorrer de um estudo envolvendo pessoas, aqui nomeadas como participantes de pesquisa, haja vista fazer-se referência aqueles indivíduos que aceitam serem pesquisados de forma voluntária e esclarecida, toma-se consciência da vulnerabilidade que os sujeitos de pesquisa pode se deparar durante seu percurso, uma vez que toda pesquisa pode apresentar riscos e benefícios aos participantes e portanto o pesquisador deve promover a redução destes riscos ao enfatizar o compromisso social das pesquisas.

Por esta razão, todo estudo que pretende envolver pessoas deve ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), colegiado independente e interdisciplinar que promove a revisão ética dos protocolos de pesquisa associadas à análise científica. Para atender a este processo de revisão ética, este comitê constitui-se a partir da participação de diversos profissionais de diversas áreas, como saúde, ciências biológicas, exatas, sociais e humanas, bem como representantes dos usuários, estando associada à Plataforma Brasil e buscam averiguar em qualquer estudo, a dignidade e o bem-estar do participante de pesquisa, prevalecendo estes parâmetros acima de quaisquer outros, sejam econômicos, da ciência ou da comunidade (Melo e Oliveira, 2018).

Por fim, destaca-se que o CEP se utiliza da Resolução CNS nº 466/2012 e outras diretrizes complementares, porém nem sempre estas diretrizes conseguem contemplar todas as necessidades do momento, assegurando a responsabilidade social da ciência, e por esta razão fica a cargo do CEP e ao Comitê Nacional, CONEP, promoverem reflexões que suscitem na atualização das resoluções até o momento vigentes. Esta pesquisa, portanto, foi submetida a apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 26/04/2023 sendo o parecer autorizativo da pesquisa liberado em 24/05/2023 por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 69238723.7.0000.5102. Em decorrência da utilização do questionário online, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi disponibilizado eletronicamente junto ao formulário, sendo a disponibilização da pesquisa somente realizada a partir da asserção em participar da pesquisa, assim como a resposta de compreensão dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa.

Para proporcionar o alcance dos sujeitos de pesquisa, conforme amostragens estabelecidas estatisticamente, utilizou-se da estratégia de convite de participação via e-mail e WhatsApp aos gestores e supervisores das Instituições Municipais de Educação

Infantil, uma vez que a partir deles seria possível alcançar de maneira mais efetiva aos sujeitos que compunham o público de pesquisa de professores e pais e/ou responsáveis. Além disso, alguns professores compunham grupos de WhatsApp coordenado pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, onde também foi disponibilizado o convite à participação. Ademais, também se utilizou a divulgação em outras redes sociais sem o envio direto do link de participação, uma vez que houve a necessidade de triar os possíveis participantes visto a amplitude de pessoas que visualizariam a publicação.

Mediante as tentativas de incentivo a participação desse estudo, obteve-se 190 participações no formulário eletrônico, sendo cinco participações desconsideradas porque não atenderam ao primeiro critério de inclusão que seria o aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além dessas participações excluídas, inicialmente outras três outras foram suprimidas, uma vez que os participantes somente abriram a pesquisa e não prosseguiram com o preenchimento das respostas. Deste modo, do total de participações considerou-se 182 respostas válidas em um primeiro filtro. Das respostas consideradas aptas para análise, 48,9% (89) são de professores, seguidos de 24,7% (45) de pais e/ou responsáveis e 17,6% (32) de supervisores pedagógicos. Por fim, 8,8% (16) foram participações de gestores escolares.

Para possibilitar a investigação acerca das possíveis significações da figura masculina na Educação Infantil, tendo em vista a constituição imaginária sobre o homem, visando possibilitar a compreensão dos fatores que tangenciam e condicionam a baixa representatividade masculina na Educação Infantil, e deste modo validar e/ou contestar as hipóteses indicadas no início desse estudo o questionário de pesquisa foi organizado em duas seções, sendo a primeira a de “Questionário social de pesquisa” em que se pretende caracterizar o público de pesquisa de acordo com o segmento considerado para composição dos sujeitos de pesquisa e em outra seção com a pesquisa sobre as significações e constituição imaginária da figura masculina denominada “Questionário de pesquisa”, cujos resultados são apresentados e discutidos a seguir.

4.2 Resultados e Discussão

De modo a permitir identificar as possíveis significações da figura masculina em atuação na Educação Infantil, e por consequência promover a percepção da constituição imaginária sobre o homem, utilizou-se a seção “Questionário de pesquisa” do formulário enviado aos sujeitos de pesquisa em que se instituiu a pergunta “Como você enxerga a presença e atuação do homem na Educação Infantil?”. Esse questionamento⁷⁴ foi realizado para todos os segmentos do público-alvo, portanto a partir das impressões inscritas pelos participantes desse estudo compreende-se ser possível identificar como a atuação da figura masculina nessa etapa da educação básica denota a noção de constituição do sujeito-homem no município de Pouso Alegre/MG.

Ressalta-se que o teor desse estudo possui como pano de fundo o interesse de investigar o cenário de baixíssima participação de homens na Educação Infantil, algo culturalmente naturalizado e validado, como demonstrado pelas estatísticas de censos escolares apresentadas no capítulo anterior. Desta maneira, reconhece-se esse estudo como uma pesquisa de ordem qualitativa, uma vez que Creswell (2007) indica-a como o estudo que busca entender um dado fenômeno em seu contexto cotidiano, havendo a necessidade de se integrar todas as dimensões em que o sujeito de pesquisa está inserido, a saber os contextos social, econômico e político.

De Souza e Dos Santos (2020, p. 1397) destacam que a pesquisa qualitativa se constitui em um campo fértil para as ciências humanas e sociais, que “centraliza-se na linguagem e, por assim dizer, tudo que é dito, é dito para alguém em algum lugar, de algum lugar ou para algum lugar”. Diante disso os autores evidenciam ser um desafio para o (a) pesquisador (a) obter interpretações plausíveis no universo de narrações. Por essa razão e em decorrência da amplitude de sujeitos de pesquisa e da diversidade de perfis a constituir a resposta ao questionamento apresentado por meio do questionário de pesquisa, amparou-se no método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, cuja autora define como:

⁷⁴ De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a obtenção de respostas às mesmas perguntas atribuídas aos sujeitos de pesquisa permite que se realize uma comparação, cujas diferenças observadas se darão pelas diferenças entre os respondentes e não pelas diferenças entre as perguntas.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Em linhas gerais, Bardin (1977) indica que a análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, entre outras, a partir da investigação da palavra e de suas significações. Ou seja, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares, a análise de conteúdo empenha-se em descobrir o que está por trás dessa palavra. Deste modo, este método se estrutura em três fases, a saber: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na fase de pré-análise, cujo objetivo se dá em torno da organização dos dados a serem submetidos à análise, tem-se inicialmente a condução da etapa de leitura flutuante, pela qual se abstrai as primeiras impressões acerca dos documentos disponíveis, nesse caso as respostas recebidas para o questionamento indicado anteriormente.

4.3 Da caracterização dos sujeitos da pesquisa

Na caracterização dos participantes da pesquisa do agrupamento de Professores, obteve-se 89 respostas, contudo seis respondentes assinalaram não atuar em turmas de Educação Infantil, sendo, portanto, excluídos da análise de dados. Da participação feminina, uma respondente indicou possuir idade inferior a 16 anos, o que não condiz com a atuação em nível de docência, por essa razão também sendo retirada da análise de dados. Para as respostas válidas, tabulou-se os dados na tabela 3 apresentada a seguir em que se pode observar uma maior participação das figuras femininas (87,8%). Já a respeito da faixa etária, 68,5% possuem mais de 40 anos de idade. Ainda com relação à caracterização desse público, 69,7% possuem filhos. Pode-se perceber que embora um percentual de homens tenha participado dessa pesquisa (12,2%), somente um assinalou atuar em turmas de maternal, segmento que compõe a creche na Educação Infantil, fase já indicada como maior prevalência de cuidados íntimos.

Tabela 3 – Professores de Educação Infantil

Características	Gênero Feminino (N = 72; 87,8%)		Gênero Masculino (N = 10; 12,2%)		Total (N = 82; 100%)	
	N	%	N	%	N	%
Faixa etária (anos)						
26 a 30	5	5,6	1	1,1	6	6,7
31 a 40	13	14,6	2	2,2	15	16,9
41 a 50	37	41,6	5	5,6	42	47,2
51 ou mais	17	19,1	2	2,2	19	21,3
Raça/cor da pele						
Branca	53	59,6	9	10,1	62	69,7
Preta	5	5,6	0	0,0	5	5,6
Parda	14	15,7	1	1,1	15	16,9
Orientação sexual						
Heterossexual	71	79,8	7	7,9	78	87,6
Homossexual	0	0,0	2	2,2	2	2,2
Prefiro não informar	1	1,1	1	1,1	2	2,2
Estado Civil						
Casado formalmente	49	55,1	6	6,7	55	61,8
Casado (a) informalmente	2	2,2	4	4,5	6	6,7
União Estável formal	3	3,4	0	0,0	3	3,4
Separado (a)	6	6,7	0	0,0	6	6,7
Estado Civil						
Solteiro (a)	10	11,2	0	0,0	10	11,2
Outro	2	2,2	0	0,0	2	2,2
Quantidade de filhos (as)						
01 filho (a)	18	20,2	0	0,0	18	20,2
02 filhos (as)	27	30,3	3	3,4	30	33,7
03 filhos (as)	13	14,6	1	1,1	14	15,7
Não possui filho	14	15,7	6	6,7	20	22,5
Escolaridade máxima						
Magistério	1	1,1	0	0,0	1	1,1
Graduação	25	28,1	1	1,1	26	29,2
Pós-graduação	46	51,7	9	10,1	55	61,8
Segmento de atuação						
Berçário	5	5,6	0	0,0	5	5,6
Maternal	29	32,6	1	1,1	30	33,7
Pré-Escola	20	22,5	1	1,1	21	23,6
Mais de um segmento, sendo pelo menos um deles em Ed. Infantil	18	20,2	8	9,0	26	29,2

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Acerca da caracterização dos participantes da pesquisa do agrupamento de Mães/Pais e/ou figura feminina/masculina responsável, organizou-se os dados na tabela 4 apresentada a seguir em que se observa uma maior participação das figuras femininas

(77,8%). Com relação ao nível de instrução identifica-se a maior expressão de formação em nível médio (44,4%) seguida de um percentual de 42,2% de formação em nível superior. Já a respeito da faixa etária, 66,7% possuem mais de 30 anos de idade.

Tabela 4 – Mãe/Pai ou figura feminina/masculina responsável

Características	Mãe e/ou figura feminina (N = 35; 77,8%)		Pai e/ou figura masculina (N = 10; 22,2%)		Total (N = 45; 100%)	
	N	%	N	%	N	%
Faixa etária (anos)						
19 a 25	3	6,7	1	2,2	4	8,9
26 a 30	8	17,8	3	6,7	11	24,4
31 a 40	13	28,9	4	8,9	17	37,8
41 a 50	10	22,2	1	2,2	11	24,4
51 ou mais	1	2,2	1	2,2	2	4,4
Raça/cor da pele						
Branca	20	44,4	5	11,1	25	55,6
Preta	4	8,9	0	0,0	4	8,9
Parda	11	24,4	5	11,1	16	35,6
Orientação sexual						
Heterossexual	33	73,3	10	22,2	43	95,6
Bissexual	1	2,2	0	0,0	1	2,2
Prefiro não informar	1	2,2	0	0,0	1	2,2
Estado Civil						
Casado formalmente	13	28,9	3	6,7	16	35,6
Casado (a) informalmente	8	17,8	2	4,4	10	22,2
União Estável formal	3	6,7	3	6,7	6	13,3
Separado (a)	3	6,7	0	0,0	3	6,7
Solteiro (a)	7	15,6	2	4,4	9	20,0
Outro	1	2,2	0	0,0	1	2,2
Escolaridade máxima						
Ensino Fundamental Incompleto	1	2,2	0	0,0	1	2,2
Ensino Fundamental Completo	5	11,1	0	0,0	5	11,1
Ensino Médio Completo	16	35,6	4	8,9	20	44,4
Graduação	3	6,7	3	6,7	6	13,3
Pós-graduação	10	22,2	3	6,7	13	28,9

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para compreensão das características do público de supervisores pedagógicos participantes nesta pesquisa, do total de 32 respostas, 31 foram consideradas válidas para análise uma vez que uma participante indicou não supervisionar turmas de Educação Infantil. Diante disso, tem-se adiante a tabela 5 em que se observa uma maior participação

das figuras femininas (90,3%). Já a respeito da faixa etária, 77,4% possuem 41 anos ou mais de idade. Ainda com relação à caracterização desse público, 74,2% possuem filhos.

Tabela 5 – Supervisores Pedagógicos de Educação Infantil

Características	Gênero Feminino (N = 28; 90,3%)		Gênero Masculino (N = 3; 9,7%)		Total (N = 31; 100%)	
	N	%	N	%	N	%
Faixa etária (anos)						
19 a 25	1	3,2	0	0,0	1	3,2
26 a 30	1	3,2	0	0,0	1	3,2
31 a 40	4	12,9	1	3,2	5	16,1
41 a 50	11	35,5	2	6,5	13	41,9
51 ou mais	11	35,5	0	0,0	11	35,5
Raça/cor da pele						
Branca	23	74,2	0	0,0	23	74,2
Parda	5	16,1	3	9,7	8	25,8
Orientação sexual						
Heterossexual	25	80,6	3	9,7	28	90,3
Prefiro não informar	3	9,7	0	0,0	3	9,7
Estado Civil						
Casado formalmente	18	58,1	1	3,2	19	61,3
Casado (a) informalmente	2	6,5	1	3,2	3	9,7
União Estável formal	1	3,2	0	0,0	1	3,2
Separado (a)	1	3,2	0	0,0	1	3,2
Solteiro (a)	4	12,9	1	3,2	5	16,1
Outro	2	6,5	0	0,0	2	6,5
Quantidade de filhos (as)						
01 filho (a)	7	22,6	0	0,0	7	22,6
02 filhos (as)	9	29,0	1	3,2	10	32,3
03 filhos (as)	3	9,7	0	0,0	3	9,7
04 filhos (as) ou mais	3	9,7	0	0,0	3	9,7
Não possui filho	6	19,4	2	6,5	8	25,8
Escolaridade máxima						
Graduação	3	9,7	1	3,2	4	12,9
Pós-graduação	25	80,6	2	6,5	27	87,1
Segmento de atuação						
Berçário	2	6,5	0	0,0	2	6,5
Maternal	6	19,4	1	3,2	7	22,6
Pré-Escola	9	29,0	2	6,5	11	35,5
Mais de um segmento, sendo pelo menos um deles em Ed. Infantil	11	35,5	0	0,0	11	35,5

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para compreensão das características do público de gestores administrativos participantes nesta pesquisa, organizou-se os dados na tabela 6 apresentada a seguir em que se observa uma maior participação das figuras femininas (81,3%). Já a respeito da faixa etária, 68,8% possuem 51 anos ou mais de idade. Ainda com relação à caracterização desse público, 93,8% possuem filhos.

Tabela 6 – Gestores Administrativos de Educação Infantil

Características	Gênero Feminino (N = 13; 81,3%)		Gênero Masculino (N = 3; 18,8%)		Total (N = 16; 100%)	
	N	%	N	%	N	%
Faixa etária (anos)						
31 a 40	0	0,0	1	6,3	1	6,3
41 a 50	4	25,0	0	0,0	4	25,0
51 ou mais	9	56,3	2	12,5	11	68,8
Raça/cor da pele						
Branca	11	68,8	2	12,5	13	81,3
Preta	1	6,3	1	6,3	2	12,5
Parda	1	6,3	0	0,0	1	6,3
Orientação sexual						
Heterossexual	13	81,3	2	12,5	15	93,8
Homossexual	0	0,0	1	6,3	1	6,3
Estado Civil						
Casado formalmente	11	68,8	2	12,5	13	81,3
União Estável formal	1	6,3	0	0,0	1	6,3
Solteiro (a)	1	6,3	1	6,3	2	12,5
Quantidade de filhos (as)						
01 filho (a)	4	25,0	1	6,3	5	31,3
02 filhos (as)	8	50,0	0	0,0	8	50,0
03 filhos (as)	1	6,3	1	6,3	2	12,5
Não possui filho	0	0,0	1	6,3	1	6,3
Escolaridade máxima						
Graduação	2	12,5	0	0,0	2	12,5
Pós-graduação	11	68,8	3	18,8	14	87,5

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Diante disso considerou-se como respostas sujeitas a análise o total de 174 participações, as quais fundamentarão a percepção dos sujeitos de pesquisa quanto ao problema de pesquisa a partir da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin na seção a seguir.

4.4 Do método para as análises dos resultados

Considerou-se, portanto, essas respostas enquanto documentos de registro escrito para constituição do universo de análise e constituição do *corpus* de pesquisa. Por essa razão, seguindo as regras de constituição deste corpus, amparado em Bardin (1977), descreve-se a seguir os princípios de constituição dos documentos de análise:

- *regra da exaustividade*: todas as respostas recebidas e consideradas válidas para submissão à análise, conforme descrito na seção anterior irão passar pelas técnicas do método de análise de conteúdo. Dispõe-se, diante disso, 174 respostas a serem consideradas inicialmente;
- *regra da representatividade*: conforme Bardin, algumas análises podem ser efetuadas com base em amostras, desde que o material atenda ao princípio de ser representativo do universo inicial. Contudo, em decorrência da pesquisa de ordem qualitativa, e da diversificação dos sujeitos de pesquisa, acredita-se não ser viável a definição de amostragem para as respostas aptas à análise;
- *regra da homogeneidade*: por meio dessa regra indica-se que os documentos escolhidos devem ser homogêneos, segundo critérios de escolha precisos e que não apresentem demasiada singularidade perante eles. Considerando que foi instituída uma pergunta para todos os participantes, independente do segmento do público-alvo, acredita-se ter atendido ao princípio em evidência;
- *regra de pertinência*: aqui indica-se a adequação do documento como fonte de informação e correspondência ao objetivo que suscita a análise. De maneira análoga à regra anterior, também acredita-se estar adequado à proposta.

A partir dessa definição do *corpus* de pesquisa procedeu-se com a preparação do material para que fosse permitida a sua exploração e consequente análise. Para tanto, mediante o uso de software de planilha eletrônica, tabulou-se as 174 respostas considerando-se além dos registros escritos, o perfil do respondente e os dados relativos ao questionário social de pesquisa, de modo a permitir comparações entre públicos

diversos e encontrar similaridades ou não entre eles, assim como o tratamento de seus dados, conforme figura a seguir:

Quadro 1 – Preparação do corpus de pesquisa

Identificador	Perfil	Idade	Sexo	Orientação sexual	Estado civil	Cor/raça declarada	Escolaridade máxima	Renda familiar mensal	Quantidade de filhos
1	SP	51 anos ou mais	Feminino	Heterossexual	Vívio (a)	Branca	Pós-graduação	De um a dois salários mínimos	Não possuo filho (s)
2	PRO	Entre 41 e 50 anos	Feminino	Heterossexual	Casado (a) Formalmente	Branca	Graduação	De dois a três salários mínimos	02 filhos
3	SP	51 anos ou mais	Feminino	Prefiro não informar	Casado (a) Formalmente	Branca	Pós-graduação	Acima de cinco salários mínimos	02 filhos
5	PRO	51 anos ou mais	Feminino	Heterossexual	Casado (a) Formalmente	Branca	Graduação	De dois a três salários mínimos	01 filho
6	SP	Entre 31 e 40 anos	Feminino	Heterossexual	Casado (a) Formalmente	Branca	Pós-graduação	Acima de cinco salários mínimos	02 filhos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para efeito de facilitação da leitura dos dados atribuiu-se rótulos a cada segmento do público-alvo da pesquisa, a saber: GE – Gestor (a) Escolar; MFFR – Mãe e/ou Figura Feminina Responsável; PRO – Professor (a); PFMR – Pai e/ou Figura Masculina Responsável; e SP – Supervisor (a) Pedagógico (a). A cada uma das respostas indicou-se um identificador numérico em ordem crescente da primeira até a última resposta recebida durante o período em que o formulário ficou disponível para participação.

Segundo Bardin (1977, p. 103):

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Bardin (1977) destaca que a codificação parte do recorte, ou seja, da extração dos elementos completos do texto. Diante disso o autor evidencia a necessidade de se instituir unidades de registro, as quais representam as unidades de significação a serem codificadas, categorizadas e aferidas quanto a frequência de aparição. Dentre a variedade de natureza e dimensão que as unidades de registro podem assumir, optou-se para a análise do conteúdo do *corpus* de pesquisa a unidade “tema”, haja vista que se constitui como um recorte em nível semântico, que segundo Franco (2008, p. 43) envolve “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais”. Ainda conforme Bardin (1977, p. 105) “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Diante desse conceito e a partir das impressões iniciais obtidas pela leitura flutuante, procedeu-se com a exploração do material em vistas da busca pelas unidades

de significação a constituir as unidades de registro. Nesse processo identificou-se, a priori, quinze indicadores temáticos a partir dessa exploração, os quais são apresentados no quadro 2 juntamente à descrição do que se considerou para associar uma resposta a um ou mais temas a partir da aplicação dos procedimentos metodológicos adotados.

Quadro 2 – Unidades de registro (Identificação de unidades de sentido)

(*Continua*)

Temas iniciais	Descrição da unidade de significação
Apelo à maternagem e/ou paternagem	Indicação de que a figura masculina na escola é posta em posição de inferioridade em decorrência da naturalização do instinto maternal às mulheres e/ou relatos que revelem que o homem na escola supre um papel de pai e/ou referência de figura masculina na vida da criança.
Contexto desafiador	Contexto considerado desafiador, seja pelo ambiente ser predominantemente feminino, pelas resistências advindas dos pares (outros profissionais da educação) e famílias, ou ainda com relação aos dados de denúncias contra abusos e violências sexuais que demonstram que é a figura masculina a que mais comete esses crimes.
Discordância e/ou preocupante	Relatos que demonstram a discordância com a atuação do homem na Educação Infantil, em especial na creche nos segmentos de berçário e maternal I em decorrência na maior necessidade de cuidados de higiene.
Estranheza	Indicação de achar estranho por não ser comum encontrar homens atuando nessa etapa da educação.
Favorecimento da constituição de identidade (s)	Reconhecimento que a atuação da figura masculina na Educação Infantil promove o desenvolvimento global da criança, além de promover a possibilidade de convivência e diversidade de perspectivas as crianças sem distinções de gênero.
Favorecimento da constituição de identidade (s) masculina (s)	Reconhecimento que a atuação da figura masculina na Educação Infantil favorece um processo de identificação nas crianças do gênero masculino como referencial de masculinidade, em termos de autoridade, respeito, seriedade, segurança entre outros.
Indiferença ao cenário apresentado	Alegação de naturalização e/ou normalização quanto a atuação e permanência do homem na Educação Infantil, silenciando os mecanismos que instituem o cenário de baixa atuação masculina e/ou a existência de fatores que condicionam o ingresso e permanência de homens nessa etapa da educação.

(Conclusão)

Temas iniciais	Descrição da unidade de significação
Necessidade de refletir os estereótipos de gênero	Relatos que reconhecem que é um cenário marcado pelas desigualdades e estereótipos de gênero, além de preconceitos que sugerem barreiras culturais.
Reconhecimento da competência para além do gênero	Indicações de que o desempenho da função não está atrelado ao gênero, inclusive com reconhecimento de boas referências masculinas na educação infantil descobertas a partir do uso das redes sociais.
Relação de comparação e/ou complementariedade à atuação feminina	Relatos que condicionam a atuação do homem à atuação feminina, marcada geralmente pelo sentido da expressão “tão... quanto”, além de indicar que a figura masculina também pode acrescentar e/ou complementar à escola.
Relação de comparação e/ou suplementariedade à atuação feminina	Relatos que, embora, condicionem a atuação do homem à atuação feminina, indicam que a figura masculina possui uma importância no desenvolvimento integral da criança e na promoção da diversidade de perspectivas e referenciais na escola.
Relação de desconforto	Indicações de desconforto ao pensar essa possibilidade, principalmente na condução de cuidados de higiene com as crianças.
Ressalvas quanto a habilitação/competência técnica para o desempenho do cargo	Relatos que sugerem havendo habilitação, qualificação e competência na execução das atividades não há problemática.
Ressalvas quanto a habilidades comportamentais e/ou socioemocionais específicas (amor, respeito, responsabilidade, postura etc.)	Indicações de que a atuação da figura masculina na educação infantil é aceita desde que se mantenha o respeito, a calma, a postura entre outras dimensões comportamentais e/ou socioemocionais na interação com as crianças.
Ressalvas quanto ao cargo, atribuições e/ou segmento de atuação	Manifestação de que a atuação do homem pode ocorrer na educação infantil, porém condicionada a segmentos mais independentes, a exemplo da pré-escola e/ou em funções específicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Diferentemente do tema “indiferença ao cenário apresentado”, em que se obteve respostas que alegavam em sua maioria os termos “natural” ou “normal” e que por meio da leitura flutuante trouxe uma percepção de um aparente silenciamento do contexto apresentado, identificou-se algumas respostas (34) que não permitiam deduções acerca de que sentido o questionamento apresentou aos respondentes, geralmente com respostas ausentes e/ou constituídas por palavras isoladas, como “importante”, “fundamental”,

“essencial”⁷⁵, mas que devido à ausência de mais informações impediram a percepção de sentido, frente as demais respostas, logo sendo codificadas com o rótulo “Não identificado” e, portanto, não consideradas para efeitos de análises posteriores.

A partir desses temas iniciais e pela identificação de respostas que integravam um ou mais unidades de registro, procedeu-se com a constituição das unidades de contexto, as quais segundo Bardin (1997) servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro. No caso da escolha temática como unidade de registro, a unidade de contexto figura, portanto, como o parágrafo de onde a unidade de significação foi extraída. Desse modo, buscou-se consolidar os temas apresentados no quadro 2 em eixos temáticos de modo a retratar o contexto geral da resposta apresentada ao questionamento.

4.5 Dos eixos temáticos (categorias) para as análises

A partir dessa consolidação construiu-se o quadro a seguir em que se categorizou os índices temáticos iniciais:

Quadro 3 – Unidades de contexto (Elaboração dos eixos temáticos de análise)

(*Continua*)

Eixos temáticos	Descrição da unidade de significação
Estigmas e preconceitos	Apelo à maternagem e/ou paternagem
	Contexto desafiador
	Discordância e/ou preocupante
	Ressalvas quanto ao cargo, atribuições e/ou segmento de atuação
	Estranheza
	Relação de comparação e/ou complementariedade à atuação feminina
	Relação de desconforto
	Ressalvas quanto a habilidades comportamentais e/ou socioemocionais específicas (amor, confiança, paciência, respeito, responsabilidade, postura)
Naturalização	Indiferença ao cenário apresentado
Adequação e qualificação profissional	Ressalvas quanto a habilitação/competência técnica para o desempenho do cargo

⁷⁵ Nessa exploração surgiam indagações implícitas, como “importante para...? Fundamental, por quê? Essencial em que contexto?”

(Continuação)

Eixos temáticos	Descrição da unidade de significação
Constituição de identidade (s)	Favorecimento da constituição de identidade (s)
	Favorecimento da constituição de identidade (s) masculina (s)
	Relação de comparação e/ou complementaridade à atuação feminina
Reflexões e novos direcionamentos	Necessidade de refletir os estereótipos de gênero
	Reconhecimento da competência para além do gênero

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

É por meio dessa categorização, a qual segundo Bardin (1977) possui o objetivo de fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos, que se compreende a possibilidade de proceder com a análise de conteúdo, inclusive para o descobrimento de índices invisíveis anteriormente a essa ação. A autora retrata ainda a necessidade de se distinguir a unidade de registro da sua enumeração, ou seja, o seu modo de contagem. Embora essa pesquisa se denote como qualitativa, optou-se pela apresentação da frequência de ocorrência dos índices temáticos (tabela 7) frente aos diferentes sujeitos de pesquisa, uma vez que segundo a autora “a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição” (p. 109).

Tabela 7 – Frequência de unidades de significação

(Continua)

Eixos temáticos	Descrição da unidade de significação	MFFR	PFMR	PRO	SP	GE	Total
Estigmas e preconceitos	Apelo à maternagem e/ou paternagem	1	1	5		2	9
	Contexto desafiador	1		2	3		6
	Discordância e/ou preocupante	1		4	2		7
	Ressalvas quanto ao cargo, atribuições e/ou segmento de atuação	3	1	5	2	1	12
	Estranheza			4			4
	Relação de comparação e/ou complementariedade à atuação feminina			3	2		5
	Relação de desconforto	3		2			5
	Ressalvas quanto a habilidades comportamentais e/ou socioemocionais específicas (amor, confiança, paciência, respeito, responsabilidade, postura)	2	1	1	1		5

(Continuação)

Eixos temáticos	Descrição da unidade de significação	MFFR	PFMR	PRO	SP	GE	Total
Naturalização	Indiferença ao cenário apresentado	7		21	7	8	43
Adequação e qualificação profissional	Ressalvas quanto a habilitação/competência técnica para o desempenho do cargo	3		6	2	1	12
Constituição de identidade (s)	Favorecimento da constituição de identidade (s)	3		4	3		10
Constituição de identidade (s)	Favorecimento da constituição de identidade (s) masculina (s)	4	1	1		1	7
	Relação de comparação e/ou complementaridade à atuação feminina		1	1	1		3
Reflexões e novos direcionamentos	Necessidade de refletir os estereótipos de gênero		1	3	2	2	8
	Reconhecimento da competência para além do gênero	1	1	2		1	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Considerando-se, portanto, a relevância que a frequência de uma unidade de registro apresenta para delimitação de sua importância de análise, reordenando-se a tabela acima, tem-se o ordenamento dos eixos temáticos a partir da maior recorrência de efeitos de sentido nas respostas atribuídas ao questionamento submetido à pesquisa.

Tabela 8 – Frequência de eixos temáticos/unidades de registro

Eixo temático	Frequência
Estigmas e preconceitos	53
Naturalização	43
Constituição de identidade (s)	20
Reflexões e novos direcionamentos	13
Adequação e qualificação profissional	12

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Evidenciando-se que esse estudo se respalda no problema de pesquisa acerca de “quais as possíveis significações da figura masculina na Educação Infantil, tendo em vista a constituição imaginária sobre o homem” e visando avaliar a hipótese de que *o homem na Educação Infantil depara-se com alguns entraves, como o questionamento de sua*

sexualidade ou a inaptidão para exercer atividades com as crianças de zero a cinco anos, apresenta-se a seguir a discussão acerca das participações dos sujeitos de pesquisa e categorizados como explicitado anteriormente.

Anteriormente à apresentação dos depoimentos acerca do questionamento “Como você enxerga a presença e atuação do homem na Educação Infantil?”, cabe destacar que estes se constituem como discursos que não carregam somente o sentido literal das palavras utilizadas, mas das suas condições de produção, o que se materializa a partir das formações imaginárias que cada sujeito de pesquisa supõe acerca do homem, assim como os papéis atribuídos a ele.

Convém recordar a definição de formação imaginária de Pêcheux, apresentada anteriormente e ratificada a seguir:

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro (Pêcheux, 1993, p. 82).

Neste sentido, a partir da tabela 8, compreende-se que o imaginário social acerca da atuação e permanência do homem na Educação Infantil é constituído a partir de significações que atravessam esse indivíduo, confrontando-o com questionamentos a acerca do seu gênero. Deste modo, nas subseções a seguir busca-se discutir a partir de cada eixo temático evidências das condições de produção da linguagem e de sua rede de ideologias, as quais materializam as formações imaginárias acerca do tema.

4.5.1 Estigmas e Preconceitos

Conforme grande parte dos relatos recebidos, a presença de homens na Educação Infantil é um tema complexo, marcado por uma série de desafios e percepções sociais. Um ponto central é a ideia de que a figura masculina na escola é frequentemente colocada em uma posição de inferioridade devido à naturalização do instinto maternal como uma característica intrinsecamente feminina. Esse estereótipo contribui para a percepção de que o homem no ambiente escolar assume um papel de pai ou de uma referência masculina na vida das crianças, em vez de ser visto simplesmente como um educador.

Em decorrência dessa maior evidência, constitui-se o eixo temático de “Estigmas e Preconceitos”, pelo qual foi possível compreender que independente do segmento de participantes de pesquisa, a concepção atribuída a atuação de homens na Educação Infantil é considerada como uma perspectiva diferente e conseqüentemente desafiadora, haja vista o questionamento acerca de que atribuições ele poderia vir a assumir, ou quais seriam autorizadas a sua atividade, a exemplo do que a resposta abaixo retrata:

Atualmente pela ótica de um profissional homem vejo que ainda é um **terreno minado!** Pela [...] ótica geral, talvez o professor **só pode ser de Educação Física**, porém a percepção dos pais quando descobrem que seus filhos têm um professor (na mentalidade dos pais apenas “a professora ‘tem **credibilidade** e enxergam com mais **confiança**’) (PRO-10, grifo nosso).

Retoma-se aqui a perspectiva que Arce (2002) indicou quanto a posição de Fröbel a respeito da mulher, que acreditava que a criança seria a razão de vida dela, em decorrência da capacidade biológica da maternidade, portanto sendo a perfeita educadora. Por essa razão, essa delimitação das possibilidades de atuação do homem na Educação Infantil, embora indicada como uma preocupação frente à reação da família, revela também posicionamento próprio do sujeito e de compreensões restritas sobre a masculinidade, como retrata-se nas expressões a seguir:

É uma atuação **mais restrita para as salas de Pré-Escola**, como professor Recreador, Ed. Física, Monitor (Exceto para berçários e maternais 1) e Supervisão. Na **minha opinião** nos Berçários e Maternais 1 tem que atuar a figura feminina devido principalmente aos **cuidados de higiene pessoal** (PRO-144, grifo nosso).

Enxergo com **algumas ressalvas** especialmente nos berçários e maternais, visto que o trabalho vai além do pedagógico envolvendo cuidados que podem gerar **constrangimentos** entre professor e família (SP-113, grifo nosso).

Percebe-se a instituição de um imaginário social fundada em um modelo hegemônico de masculinidade, o qual Bento (2015) caracteriza pela exaltação da virilidade, da posse, do poder, da violência, da competitividade, contudo, sem compreender que a prática que configura a masculinidade demonstra haver uma multiplicidade de práticas de gênero, ignorando-se ou mesmo invisibilizando a própria forma como o homem existe na sociedade. Conforme a autora, “apenas uma pequena parcela da população masculina preenche as condições desse modelo [hegemônico]”, portanto,

percebe-se que esse padrão de masculinidade é atribuído a todos os homens indistintamente, não somente pelas mulheres, mas também por outros homens.

Ainda em uma defesa do condicionamento da atuação do homem associada a uma restrição de suas atribuições, enfatiza-se o discurso a seguir:

Dependendo do cargo que está exercendo não tenho nada contra, mas **não gostaria de um homem trocando fralda da minha filha**, por exemplo (MFFR-155, grifo nosso).

Com relação a este depoimento, um novo ponto de questionamento é despertado ao se indicar que “não gostaria de um homem trocando fralda de minha filha”. Essa preocupação seria manifestada somente com relação ao cuidado íntimo das meninas, uma vez que sua genitália exige cuidados diferentes daqueles com os quais os homens estão acostumados, ou seja, os cuidados frente a genitália característica do sexo masculino? Ou ainda, estaria se revelando uma inviabilização quanto ao cuidado dos meninos, visto a uma suposta maior independência anatômica? A respeito deste depoimento a aparente precaução seria com relação ao cuidado do sexo oposto, contudo às mulheres seria natural o cuidado íntimo de meninos?

Percebe-se nessa fala aquilo que Neves (2008) destaca como necessário para compreender o sujeito, isto é, a dimensão que a linguagem ocupa na formação deste. A autora ressalta que aquele ser que se torna falante em um processo de interação com o outro não é sujeito, por princípio, mas torna-se ao ser acolhido, olhado e falado pelo outro, deste modo, por exemplo, a criança torna-se sujeito. Essa interação que pressupõe a linguagem, transforma a relação do ser com o mundo e a relação do ser consigo mesmo, atribuindo à linguagem, portanto, o papel de fazer o homem e, conseqüentemente, a mulher. Ressalta-se aqui que no caso das crianças, essa linguagem encontra-se integrada no ato de brincar, uma vez que segundo Ramos (2013, p. 17) “o brinquedo e a brincadeira infantil acabam sendo disciplinados e regulados pelos adultos, de modo que as crianças se tornem meninos e meninas, homens e mulheres, dentro de um determinado repertório social”.

Encontra-se justificativa para a defesa discursiva da imposição de restrições à atuação masculina a partir de sua associação ao perfil de potencial abusador, algo que aparentemente seria tido como uma “verdade”, o que sugere uma consideração de que ele seria incapaz de controlar os impulsos de sua masculinidade viril e agressiva.

A presença do homem na área da educação é ainda incipiente, o que nos leva a refletir sobre questões que vêm emergindo na sociedade como o preconceito e a discriminação. Na área da educação, principalmente se tratando de educação infantil, é muito julgado e certas vezes não aceitado. Os motivos são muitos, seja por **falta de confiança das famílias**, devido aos **inúmeros casos de estupro e abuso** que são vividos por menores, onde o **maior número das denúncias é contra homens** (SP-45, grifo nosso).

A princípio me soa **desconfortável**, mesmo sabendo que generalizar o sexo masculino é um erro, não consigo me desfazer, de forma simples, da **visão negativa que tenho referente a figura masculina** (principalmente **desconhecida**/alguém que não é do meu convívio) como cuidador e responsável de crianças. É claro, que isso é um assunto profundo e que vai depender muito do contexto geral e minúcias que observamos em cada situação. Gostaria [...] de ver mais figuras masculinas na atividade escolar sem tanto **medo e travas**, mas levando em consideração dados gerais dos **malefícios masculinos** para com crianças e mulheres, e também **experiência próprias** onde me senti muitas vezes desconfortável com homens no meu ambiente escolar, ainda soa, de forma pré-julgada, incômodo (MFFR-158, grifo nosso).

Embora os dados estatísticos de notificações de violência sexual e abuso infantil de fato evidenciem uma maior ocorrência de abusadores homens (81,1%), sendo a maior proporção de vítimas àquelas de sexo feminino (76,8%), é na proximidade do ambiente familiar (70,9%), e por pessoas conhecidas (64,3%), que os casos são mais frequentes (Brasil, 2024). A respeito desse perfil do abusador, o Instituto Liberta relata que são mais expressivas as agressões realizadas por pais e padrastos (40,8%), seguido de irmãos, primos e outros parentes (37,2%), conseqüentemente, em decorrência dos casos se darem majoritariamente no ambiente familiar, favorecem o silêncio das denúncias. Por essa razão, o instituto reconhece que há a subnotificação dos casos dessa dimensão, revelando inclusive um processo de invisibilização da infância, visto que cerca de 10% dos casos de violência sexual são denunciados sendo, portanto, um cenário muito mais expressivo do que os dados oficiais apontam (Instituto Liberta, 2022).

A respeito da hipótese indicada, ao enfatizar que o homem seria inapto para atuar com as crianças da faixa etária da Educação Infantil, apresentam-se outras justificativas como o fato de homens não serem pais, e com isso indicar-se que a não vivência dessa experiência o limitaria na condução de sua relação junto as crianças. A partir dos relatos abaixo, interessa-se ratificar como a atuação profissional na docência infantil é confundida com a atuação no ambiente doméstico, o que denota uma ausência de entendimento de quais são as responsabilidades e atribuições assumidas pela Educação Infantil enquanto etapa do sistema de ensino.

Inadequado na educação infantil, a atuação do homem na escola formal é ideal somente a partir do ensino fundamental (PFMR-31, grifo nosso).

Não concordo, principalmente quando se trata de **assuntos difíceis** de serem tratados com homens que **não são pais** e, com pais de alunos é pior ainda, coisas não vividas e **não tem tato** para lidar (PRO-150, grifo nosso).

Retomando os dados apresentados na tabela 3 (Professores de Educação Infantil), ressalta-se, todavia, que 15,7% das professoras participantes não são mães, o que demonstra um processo de reforço de estereótipos não somente aos homens, mas às próprias mulheres que seriam supostamente aptas naturalmente para o trato com as crianças. Os relatos PFMR-31 e PRO-150, nesse contexto, evidenciam que a formação exigida para assumir a docência, a saber a formação em nível médio em cursos conhecidos como Normal, ou Magistério, ou em nível superior nas licenciaturas, em especial a Pedagogia, é ignorada no imaginário social. Em razão de ser um posicionamento comum a diferentes públicos da pesquisa, inclusive por professores, seria um indicativo de que para atuar na Educação Infantil a única exigência seria ser do sexo feminino.

Deste modo, acredita-se que há também um imaginário social que desconhece as responsabilidades da Educação Infantil, inclusive por quem trabalha nessa etapa, assim como também se identifica uma inferiorização dessa etapa da educação básica, uma vez que a sugestão de que o homem em outros níveis ou funções que não à docência não seria questionada, muito menos quanto a qual percurso foi necessário para o desempenho destas. Por essa razão compreende-se que no eixo temático de estigmas e preconceito é evidenciado o reforço de estereótipos também quanto as habilidades comportamentais e/ou socioemocionais, ao apontar algumas condições para que o homem possa atuar com crianças pequenas, conforme apresenta-se a seguir:

Pode enfrentar algumas limitações, principalmente no que diz respeito a construção de um **elo de confiança** com as crianças (PFMR-110, grifo nosso).

Apesar do estereótipo feminino acolhedor materno, o homem pode sim estar trazendo uma nova atitude e implementação atuante quando isso **se fizer com amor e responsabilidade** (PRO-145, grifo nosso).

Vejo com bons olhos desde que se passe o aprendizado para a criança e tenha **respeito e calma** para ensinar. O sexo da pessoa não faz diferença (MFFR-123, grifo nosso).

A partir dessas participações é suscitada a reflexão de que ao homem é inculcada a inaptidão pela dificuldade em demonstrar habilidades como amor, calma, confiança e responsabilidade, o que indiretamente condiciona-as às mulheres como um fator próprio de seu sexo. Logo, evoca-se a hipótese de que *a construção histórico-social da educação demonstra que a mulher assume as funções de cuidadora, ao passo em que o homem assume a função educadora*, haja vista que como indicado anteriormente o homem pode atuar na Educação Infantil desde que no desempenho de atribuições e funções restritas do cuidado com as crianças.

Contudo, ao supor que esse estereótipo seja uma construção histórico-social ele deve encontrar-se presente no desenvolvimento e formação do sujeito, inclusive desde a sua infância. Neste sentido, Ramos (2013) ao evidenciar que a oferta e o incentivo de alguns brinquedos em detrimento de outros demarca a circulação dos discursos e “verdades” acerca dos papéis masculino e feminino em nossa sociedade, por meio da regulação das crianças sobre o quê e de que elas poderiam e deveriam brincar, a partir da disciplinação destas pelos adultos conforme o repertório social integrado à sociedade. A esta disciplinação, Bento (2011) reforça-a como integrante de uma rede de “tecnologias discursivas”, cuja função se situa na preparação do corpo para o desempenho exitoso do gênero considerando uma vida referenciada pela heterossexualidade, a partir da ideologia da complementariedade dos sexos que se institui a partir de gêneros hegemônicos.

Tido e propagado de maneira normal e natural, por meio de incentivos ou inibições de comportamentos, insultos ou piadas, se constituem tal qual uma pele, algo que está conosco desde sempre, o que nos faz esquecer os inúmeros, cotidianos e reiterados ‘ensinamentos’ (Bento, 2011). Ressalta-se que estes depoimentos representam a emergência que o termo gênero apresentou socialmente, uma vez que segundo Butler (2018), esta categoria se refere à organização social do sexo, a qual desenvolve-se pela estilização repetida do corpo, inscrita em uma estrutura reguladora altamente rígida, e cristalizada como uma expressão natural de ser. Isto é, aquilo que a autora nomeia de performatividade do gênero. Por essa razão uma validação acerca do conceito de masculinidade agressiva e violenta seria, portanto, um projeto que interessa à sociedade e que, conseqüentemente não necessitaria de intervenções, afinal é o modelo que se deseja para a performance da masculinidade desde a infância.

Ainda com relação ao estereótipo masculino, a partir dos relatos abaixo percebe-se um conflito acerca do que se prevê como função social do homem:

Desnecessária. A não ser **guarda/vigilante** (PRO-96, grifo nosso).

Um exemplo de como se fosse um pai, uma **autoridade, segurança...** acho que seria uma equipe perfeita junto com professoras (MFFR-156, grifo nosso).

Vejo como importante porque a presença masculina transmite **seriedade** (igual figura paterna) (PRO-56, grifo nosso).

Como poderia um homem desempenhar uma função de promover segurança a outrem, a exemplo de sua atuação como guarda, vigilante ou autoridade em razão de sua seriedade estereotipada? Qual seria a real dificuldade imposta aos homens? Por essa razão, salienta-se a indicação de Scott (1998) que caracteriza o gênero como uma organização social da diferença sexual, com a qual se constrói o sentido acima da realidade biológica, portanto, devendo ser empreendidas reflexões situando-a como uma estrutura social móvel que merece ser analisada sob os diferentes contextos históricos.

Por essa razão, retoma-se as proposições de Silva e Bertuol (2015) e Dos Santos, Filho e De Lima (2019, p. 2) quanto a sutileza com que recursos diversos preparam a criança para o espaço público e privado, tendo como vetor a regulação da brincadeira infantil enquanto operadora de transformação das semióticas socioculturais, inscrevendo subjetivamente a assimilação das formatações sociais. Nomeados como artefatos culturais, Silva e Bertuol (2015) relatam como os brinquedos e as brincadeiras produzem significados que dão sentido e estabelecem posições e identidades no mundo social, conforme se explicita abaixo:

Nessas brincadeiras, o público é reservado ao masculino, ou seja, o carro e a arma representam a violência, o domínio, a decisão; já o privado é reservado ao feminino, associando a boneca ao trabalho de casa, ao fogão e à maternidade. A partir dessas colocações, as personalidades de homens e mulheres vão sendo atribuídas, gerando a necessidade de um ser frágil (mulher) em detrimento de um ser forte (homem) (Silva e Bertuol, 2015, p. 141).

Tem-se, portanto, no eixo temático de “Estigmas e preconceitos” a identificação dos estereótipos de gênero que são constituídos desde a infância pela extensa rede de tecnologias discursivas e ideológicas a qual os sujeitos estão imersos. Ressalta-se, porém, que essa rede se apresenta de maneira natural, quase que uniformemente, sob a alegação de que a Educação Infantil seria um cenário desafiador ao homem e que, em razão disso, mais adequado seria continuar promovendo o seu afastamento dos ambientes em que se

apresentem crianças pequenas. Mesmo sob a justificativa de estatísticas de abuso e violência infantil, pouco se percebe como intervenção nas reais causas desses crimes.

4.5.2 Naturalização

Evidencia-se aqui a delicadeza que esse assunto apresenta não sendo indicativo somente da manifestação de comportamentos, habilidades ou modos de ser homem ou mulher. A relevância deste estudo se funda justamente no que está além dessas impressões manifestadas diretamente pela linguagem, característica esta indicada por Eni Orlandi (2003) como um entendimento trazido pelas Ciências Humanas e Sociais, em geral sustentam a noção de sujeito, de linguagem e de situação, colocando o enfoque no efeito destas e sua relação com a redefinição do que é político, do que é ideologia, do que é histórico, do que é social, a partir da intervenção pela/na linguagem, o que a autora caracteriza com a expressão “a linguagem não é transparente”.

Silva e Bertuol (2015, p. 143) reforçam por sua vez que “diversos autores postulam que estamos/somos construídos e subjetivados pelos atravessamentos de uma infinidade de discursos que circulam em diferentes meios nos quais vivemos”, logo não é um assunto que possa vir a ser ignorado, naturalizado e invisibilizado. Dentre os relatos recebidos e categorizados no eixo temático “Naturalização”, algumas respostas caracterizaram-se por palavras únicas, ou expressões curtas, as quais se mostraram bastante recorrentes, conforme tabela abaixo:

Tabela 9 – Frequência de respostas de única palavra, ou expressão curta

Resposta	Frequência
Normal / Com normalidade / Vejo como algo normal / Acho normal / Normal, sem distinção	20
Natural / Com naturalidade / De forma natural	7
Não vejo problema/empecilho	3
Tranquilo	2
Aceitável	1
Boa / Como uma coisa boa	3
Respeito	1
Legal	1
Ótima	1
Não é comum	1
Nada contra	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Diante dessa característica, não as reconhece como respostas que permitam uma compreensão dos sentidos e contextos de sua produção. Contudo, entende-se que os primeiros passos para trazer a visibilidade a este assunto decorrem da reflexão e ressignificação do conjunto de concepções e interpretações associadas à Educação Infantil e ao papel social da figura masculina, o que se mostra necessário a partir dos depoimentos categorizados nesse eixo temático, representados a partir dos excertos abaixo:

Os homens **estão mais presentes** na Educação infantil atualmente (MFFR-169, grifo nosso).

Pra [mim] não tem diferença (PRO-9).

Por mim tudo bem, mas **aos outros não posso opinar** (PRO-42, grifo nosso).

Estes depoimentos estão diretamente associados à terceira hipótese trazida neste estudo, isto é o entendimento de que *a falta de reflexão acerca da baixa participação de homens nessa etapa da educação básica, configura um ambiente de promoção de preconceitos e estereótipos sociais de gênero*. Em vista disso, o relato de MFFR-169 naturaliza o cenário motivador deste estudo, haja vista que a presença de homens nessa etapa da educação é muito baixa e em muitos casos podem nem aparecer nas unidades

escolares em decorrência da extensão territorial do país. No contexto da Rede Municipal de Ensino de Pouso Alegre, por exemplo, no ano de 2023 na função de professor regente, aquele que constitui o professor de referência da turma de Educação Infantil, contou-se somente com um professor do sexo masculino. Em 2024, até o presente momento, dois professores nesta função.

Mesmo com a presença desses profissionais, neste ano de 2024, um aspecto merece ser reforçado. A função a que eles foram atribuídos, são de professor eventual e professor recreador, as quais não se mantêm o vínculo específico a uma única turma, mas sim às demandas percebidas pela instituição, a exemplo do suporte administrativo, da confecção de recursos didático-pedagógicos, da substituição de professores na ocorrência de sua ausência etc. Nas demais situações o que se percebe é a presença do homem nessa etapa da educação básica em funções específicas, como a de professor de Educação Física, Arte ou Supervisor Pedagógico, todas elas em situações em que o cuidado com as crianças não é tão frequentemente requerido.

Ao apresentar as respostas de PRO-9 e PRO-42, traz-se a problematização de que de fato não se pode opinar pelos outros, todavia, evoca-se o dever de refletir e compartilhar com a comunidade escolar esse tema, principalmente em observância à função sociopolítica e pedagógica prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus **direitos civis, humanos e sociais**; II - assumindo a responsabilidade de **compartilhar** e complementar a educação e cuidado das crianças **com as famílias**; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às **possibilidades de vivência** da infância; V - construindo **novas formas de sociabilidade e de subjetividade** comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o **rompimento de relações de dominação** etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009b, p. 2, grifo nosso)

De modo a compreender quais as possibilidades de significação sobre a figura masculina na Educação Infantil, contrapondo as concepções reais e imaginárias sobre o homem, ressalta-se a diretriz contida no artigo quinto das DCNEI:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais **não domésticos** que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados **que educam e cuidam** de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, **regulados e supervisionados** por órgão competente do sistema de ensino e **submetidos a controle social** (Brasil, 2009b, 1, grifo nosso).

Por essa razão, novamente se reforça a necessidade de se ratificar tanto a Educação Infantil enquanto ambiente não doméstico de educação e cuidado de crianças, quanto o caráter de profissionalismo ao qual a etapa está associada, inclusive sob regulação e supervisão dos órgãos competentes. Além disso, ao estar submetida ao controle social, reconhece-se que a escola está aberta à comunidade escolar, sendo, portanto, um modo de construir a segurança às famílias com relação a responsabilidade e função sociopolítica e pedagógica das instituições dessa etapa da educação.

4.5.3 Adequação e qualificação profissional

Noutra parcela de depoimentos, foi possível perceber um posicionamento que condiciona a atuação dos homens à competência na execução de suas atividades, contudo já reconhecendo que há uma habilitação que sugira a permissão para o ingresso na Educação Infantil. Todavia, essa concessão denota traços ideológicos que naturalizam o contexto de baixa participação de homens nessa etapa da educação básica, impondo ao homem o olhar vigilante de sua prática profissional.

Este conjunto de depoimentos foram classificados, portanto, com base na Análise de Conteúdo, como o eixo temático de “Adequação e qualificação profissional”. Alguns deles são apresentados a seguir:

Tendo a **habilitação** necessária, é uma figura capaz de desenvolver um trabalho de qualidade com os pequenos (PRO-18, grifo nosso).

Se o profissional obtém **conhecimento da área** para atuar, não vejo razões para **preconceito** (PRO-54).

Percebe-se por meio dos relatos PRO-18 e PRO-54 que o critério a ser considerado para a atuação profissional na Educação Infantil é a habilitação adquirida, conforme os parâmetros que são exigidos pela legislação. Contudo, o relato PRO-54, ao enunciar “não

vejo razões para preconceito”, evidencia que a presença do preconceito quanto a atuação de homens nessa etapa, o que corrobora com o que já foi discutido anteriormente.

Outro relato PRO-104 em que se reforça a qualificação como um fator importante para o exercício profissional.

Atualmente **muito normal**, temos excelentes profissionais **dedicados e qualificados** para desempenhar com maestria a função de professor regente (PRO-104, grifo nosso).

Contudo, outro aspecto é demonstrado nessa categoria de análise, a qual se exemplifica pelo depoimento PRO-178. Percebe-se nesse relato que há um olhar de vigilância acerca do desempenho profissional do homem, conforme é apresentado a seguir:

Penso que não há nada que impeça que homens trabalhem com a educação infantil, basta que eles **queiram, gostem e sejam capazes** de lidar com os pequenos (PRO-178, grifo nosso).

Nesta exposição, embora seja atribuída a decisão de trabalhar com a Educação Infantil como algo que depende do sujeito, de seu interesse, percebe-se que o fato de evocar a sua competência impõe discursivamente um cenário desafiador a sua atuação em decorrência da necessidade de se comprovar a sua eficiência enquanto profissional.

Outros relatos destacam essa característica, conforme a seguir:

Visando a **qualidade** de serviço oferecido pelo homem, eu não vejo problema em tê-lo junto as crianças (MFFR-99, grifo nosso).

Normal, desde que atue de forma **competente** no que faz (PRO-136).

Acredito que **há bons profissionais** (PRO-132).

Na dimensão categorizada nesse eixo temático, o que se percebe é a ênfase conferida aos resultados da atuação profissional, superando inclusive qualquer histórico de habilitação e/ou qualificação, embora estes sejam percebidos como condições de acesso à Educação Infantil. Portanto, caracterizando essa etapa como um ambiente que faculta ao profissional o interesse de ingressar ou não, a partir de suas habilitações e qualificações, mas que, contudo, favorece a constituição de um cenário desafiador aos homens em decorrência da vigilância em torno de sua eficácia e competência.

4.5.4 Constituição de identidade(s)

Revisitando as contribuições de Silva e Bertuol (2015), pelas quais se compreende que os brinquedos e as brincadeiras produzem significados que dão sentido e estabelecem posições e identidades no mundo social, compreende-se existir um mecanismo de condicionamento do gênero.

Nessas brincadeiras, o público é reservado ao masculino, ou seja, o carro e a arma representam a violência, o domínio, a decisão; já o privado é reservado ao feminino, associando a boneca ao trabalho de casa, ao fogão e à maternidade. **A partir dessas colocações, as personalidades de homens e mulheres vão sendo atribuídas**, gerando a necessidade de um ser frágil (mulher) em detrimento de um ser forte (homem) (Silva e Bertuol, 2015, p. 141, grifo nosso).

Aliada a essa formação de personalidade, potencializa-se as noções até aqui representadas a partir das contribuições da psicanálise de Freud e Lacan, trazidas por Mrech (2011) ao indicar que a eleição sexual é tomada como um processo a ser construído e não como um produto já conferido pelo sexo biológico da criança. Estes psicanalistas reforçam a concepção de que os seres humanos são orientados pela linguagem e pela fala, embora não percebam os efeitos que elas acarretam, sobretudo sobre como tecem a realidade psíquica dos sujeitos.

A realidade psíquica da criança não pode ser reduzida à realidade psíquica dos seus pais ou professores. Quando o professor ou os pais tentam capturá-la a partir das suas próprias representações, o que fazem é perdê-la irremediavelmente, para uma máscara que eles compuseram acreditando que fosse ela (Mrech, 2011, p. 158-162).

Reafirmar a formação da personalidade e da realidade psíquica dos sujeitos se denota emergencial ao se identificar que elas se estruturam, no contexto da infância, por meio das interações e da brincadeira. Ou seja, os eixos que estruturam a caracterização a Educação Infantil possuem uma função dupla, não somente de organizar a prática pedagógica, mas de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Por essa razão, a Educação Infantil constitui um ambiente essencial para se desconstruir algumas concepções imaginárias acerca da presença do homem nesta etapa, sendo essa

desconstrução aparentemente possível a partir da abertura que os depoimentos abaixo suscitam:

A figura masculina na Educação Infantil pode ser benéfica em várias situações, mas, na minha visão o principal é ter alguém em quem a criança possa se espelhar, na possível **ausência da figura masculina em casa**. Essa é a realidade da maioria dos meus alunos (PRO-108).

Muitas crianças **não têm esta referência** no seu **contexto familiar** e tê-la na escola já faz muita diferença (GE-86).

O homem na maioria das vezes exerce a **função paternagem** na educação infantil (GE-124).

Um exemplo de como se fosse um pai, uma **autoridade, segurança...** acho que seria uma equipe perfeita junto com professoras (MFFR-156).

Da Silva (2004) indica, neste sentido, os estudos da psicanalista Geneviève de Parseval, que relatam que na cultura ocidental contemporânea há uma negação da paternidade. Segundo a autora, do ponto de vista da psicanálise, a função do pai se desdobra em múltiplas representações: pai real, pai simbólico, pai imaginário; metáfora paterna, significante nome-do-pai, pai encarnado etc. Este movimento representacional demonstra a aparente necessidade de muitas palavras para tentar definir a figura paterna, estando ele sempre em um movimento que escapa a estas definições. Parseval, nesse contexto, contrapõe essa multiplicidade de representações com a definição atribuída à mãe, cuja uma única expressão popular já basta “mãe só tem uma!”. Logo, parece indicar-nos que a mãe se encontra do lado do real, enquanto o pai do lado da representação.

Contudo, embora sejam reconhecidas manifestação de crianças nomearem homens em escolas de Educação Infantil, em um primeiro momento de contato com figuras masculinas em seu ambiente escolar, com a palavra “Pai/Papai” e conjunto à ação de admiração às características físicas destes, a exemplo do carinho junto a barba (situação que já vivi algumas vezes), a presença do homem na Educação Infantil não deve ser confundida como uma substituição de papéis indicados à família, tal como a atuação da professora também não o deve ser, principalmente pela sua definição como espaço institucional não doméstico.

Nesse contexto, traz-se o depoimento PRO-122 que parece sugerir uma busca pelo rompimento dessa percepção da Educação Infantil como um contexto doméstico:

São profissionais dedicados e uma figura masculina para as crianças é bem-vinda, pois acaba com aquela ideia de tia (PRO-122).

Todavia, este relato nos leva a refletir e pensar em uma futura necessidade de investigação: Por que a figura masculina na Educação Infantil é confundida com a figura paterna, ao passo em que a figura feminina é associada à tia? Por que não à mãe? Que atravessamentos este fenômeno poderia indicar? Por que a presença do homem “acabaria” com a ideia em torno do termo “tia”, tão comum nas formas de interação nessa etapa da educação?

Por essa razão, a ênfase que se procura explicitar neste eixo temático é o de salientar que as propostas pedagógicas indicadas à Educação Infantil representam ações com teor profissional, que se materializam na indissociabilidade entre o ‘educar’ e o ‘cuidar’, cuja constituição deve atender às diretrizes abaixo:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. [...] Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009b).

Ao passo em que à família, a Constituição Federal implica a seguinte responsabilidade:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Embora compartilhem algumas responsabilidades, escola e família representam instituições sociais diferentes, embora complementares, logo o ponto em comum que

coordena os deveres de ambas é a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, conforme exposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o **desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social**, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 4º É **dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público** assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, grifo nosso).

Em ambas as instituições, portanto, percebe-se que suas ações influenciam diretamente no modo como o desenvolvimento integral da criança pode ser favorecido, sendo reconhecida a importância da diversidade de referências para a promoção dessa formação integrada e integral da criança, a qual favoreceu a constituição do eixo temático a seguir.

4.5.5 Reflexões e novos direcionamentos

A partir da diferenciação dos papéis atribuídos à escola e à família, traz-se os depoimentos abaixo que sugerem uma compreensão real acerca das possibilidades que a presença da figura masculina na Educação Infantil pode representar à formação integral da criança e para a promoção de novas reflexões e direcionamentos para intervenção nos pontos de conflito apresentados até aqui e que constituem o eixo temático de “Reflexões e novos direcionamentos”:

Presença rara nas instituições de EI. Acredito que a figura masculina muito somaria ao **desenvolvimento integral** das crianças (SP-8).

São tão **bem recebidos pelos alunos** quanto às mulheres (GE-66).

Penso que assim como a mulher, o homem TB (*sic*) representa e muito, trabalho na educação, e sei como faz diferença **referência masculina** em todos os sentidos, tanto o homem quanto a mulher precisam estar presentes na educação e no desenvolvimento da criança (PFMR-154).

Vejo poucos ou quase nenhum homem atuando na educação infantil até seria muito necessário para proporcionar **diversidade** de perspectivas e referências às crianças (MFFR-85).

As crianças, com experiências que já tivemos, precisam de uma figura masculina na escola. Acredito que da mesma forma, quando necessita em casa. Os **meninos se identificam** (GE-4).

Concebendo que a Educação Infantil se estrutura a partir das interações e da brincadeira, e tendo em mente que o desenvolvimento integral da criança deve contemplar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança (Brasil, 1999) e respeitar aos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades (Brasil, 2009b), discute-se enfim que os benefícios na presença da diversidade nos ambientes da educação, principalmente na sua primeira etapa, são muito maiores do que se supõe quando compreende-se o cuidado como meramente ação de cuidados de higiene pessoal.

A abertura para a modificação desse cenário é encontrada no depoimento de GE-66 quando indica que a criança percebe a presença do homem tão bem quanto da mulher no ambiente educativo, embora possa por vezes confundir-se com a associação à palavra “pai”, o que é compreensível visto que ela se encontra em desenvolvimento de sua identidade pessoal e coletiva. Também é nessa fala que se ressalta aquilo que Haddad e Marques (2022) indicaram como não característico das crianças, o estranhamento acerca da presença de homens na escola, uma vez que elas não carregam marcas históricas construídas socialmente. São por essa razão, a própria sociedade adulta aquela que promove esse estranhamento, inclusive sendo observada na própria escola, seja por gestores, supervisores pedagógicos ou professores.

A escola, portanto, com base nos relatos de PFMR-154, MFFR-85 e GE-4, possui um papel relevante, tal como Dos Santos, Filho e De Lima (2019) indicaram a descrevê-la campo promotor do agenciamento, isto é interligada à ação de forma autônoma e deliberada, em que se enfatiza o papel ativo dos indivíduos na construção de suas experiências e conhecimentos e na manutenção de semióticas, apresentadas linguisticamente ou não, dos signos associados à figura masculina. Salienta-se, por consequência, que a escola, além de outras instituições sociais, constitui-se como responsáveis pela reflexão dos padrões associados ao gênero e destacados ao longo deste trabalho.

Assim sendo, a baixa presença de homens na Educação Infantil constitui-se como um fenômeno social a ser refletido socialmente uma vez que a sua compreensão demanda maiores investigações, haja vista ser um contexto que não pode ser entendido somente em questões quantitativas, mas sim qualitativas. Reforça-se, enfim, que esse estudo se estruturou como uma pesquisa qualitativa em razão desta se adequar ao campo das Ciências Humanas e Sociais, na qual a Educação se enquadra, e, portanto, se utiliza da consciência de que elas se centralizam a partir da linguagem como De Souza e Dos Santos (2020, p. 1397) destacaram “centraliza-se na linguagem e, por assim dizer, tudo que é dito, é dito para alguém em algum lugar, de algum lugar ou para algum lugar”.

Salienta-se, nesse interim, o ponto de intervenção da escola frente aos padrões estereotipados de gênero, haja vista que essa instituição pode assumir dois papéis, conforme Da Silva (2004). Em um papel a escola encontra-se escrava das “modas sociais” reproduzindo seus, ao passo em que tudo aquilo que se afastar das normas de comportamento esperadas será considerado psicopatológico ou desajustado. Noutro, a escola constituir furos nas instâncias no discurso dominante – e no caso das instituições escolares o discurso dominante é o feminino –, configurando-se como um oásis neste mundo tão sem referências para nossas crianças, principalmente para os “guris”. Ressalta-se que aqui o que se implementa não é um discurso de combate ao feminino, mas sim um discurso de promoção da diversidade de referências às crianças.

Finaliza-se, temporariamente esse estudo, na necessidade de se compreender que estamos em uma sociedade envolta em uma multiplicidade de interações inscritas em sistemas de significação e de representação cultural, caracterizando-nos como sujeitos pós-modernos (Hall, 2006), que nos atravessa com uma variedade de identidades possíveis, resultantes da produção de significados construída a partir da linguagem e que, em razão disto, permiti-nos a possibilidade de (re)construir a história, renovar identidades e a sociedade. Tal como Louro (1997, p. 33) evidenciou, e aqui corroboro, “os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de ‘homem dominante versus mulher dominada’”. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo desta oposição, sendo necessário, portanto, implementar-se o processo desconstrutivo desta dicotomia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorda-se aqui que esta dissertação possui como problema de pesquisa a necessidade de identificar as possíveis significações da figura masculina na Educação Infantil, tendo em vista a constituição imaginária sobre o homem. Deste modo, mobilizou-se o objetivo de se compreender essas possíveis significações, perante o processo de constituição do imaginário sobre o tema. Por essa razão empreendeu-se esforços na investigação do constructo sócio-histórico da Educação Infantil, assim como das temáticas subjacentes como a definição de sujeito, identidade e masculinidade.

Partindo-se do pressuposto que a baixa presença de homens em atuação no quadro de magistério da Educação Infantil, seja em função docente ou noutra, a exemplo da Supervisão Pedagógica, sugeriam inicialmente reflexos de um cenário de preconceitos em que se acreditava que ao homem era retirado essa possibilidade de atuação. Contudo, ao investigar as significações em torno da reflexão sobre a presença e atuação nessa etapa o que se percebe é que há uma extensa rede de subjetivação integrada à constituição sociocultural, advinda das relações de poder mantidas na sociedade, sendo um de seus aspectos o da submissão de gênero. Neste sentido, pode-se compreender como essas relações de subjetivação interferem na dinâmica da educação, em especial na Educação Infantil.

A partir da investigação do processo de constituição da educação brasileira, de modo a identificar a origem e instituição da Educação Infantil, nota-se que a sociedade brasileira se estruturou por meio do atravessamento de modificações culturais e tecnológicas, mas que, contudo, persistiam a valorizar as relações de dominação e subjetivação. Como fruto desse atravessamento tem-se a manutenção da mulher em posição de submissão frente ao homem, estando ela indiretamente associada às funções do cuidado mesmo quando assumindo novas oportunidades de trabalho após os movimentos feministas da década de 60.

Diante disso, o que se percebe é que temos inicialmente a sensação de um impedimento dos homens de atuação na Educação Infantil, estando ele condicionado à subjetivação da mulher que passou a constituir a engrenagem das funções do cuidado. Todavia, esse impedimento constitui um funcionamento ideológico “disfarçado”, o qual naturaliza os papéis sociais de gênero. Contudo, por meio da análise dos resultados obtidos por meio dessa pesquisa, reconhece-se que há um sistema de relações de poder e

opressão na sociedade brasileira que mantém e propaga os estereótipos de gênero acerca dos papéis sociais assumidos por homens e mulheres. É a partir desses estereótipos de gênero que se desenvolveu as delimitações em torno da masculinidade e que se percebe como os padrões hegemônicos favorecem uma concepção de masculinidade viril, violenta e competitiva.

É sob o pano de fundo dos padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade que se percebe a constituição do movimento ideológico que se caracteriza uma sociedade patriarcal com manifestação objetiva do machismo. Sociedade em que mesmo “permitindo” o ingresso da mulher ao trabalho, a atribui ao lugar social cristalizado do cuidado e do mundo privado, sendo notoriamente reconhecidas as jornadas múltiplas de trabalho, fora e dentro de casa, sendo este último uma instância imposta culturalmente às mulheres e que constitui uma das formas de invisibilização da mulher neste aparato ideológico. Conseqüentemente, aquela sensação indicada anteriormente passa a ser compreendida não como uma restrição do homem na Educação Infantil, mas sim como um fruto desse movimento que, por sua vez, aos homens invisibiliza a possibilidade de atuar com o cuidado.

A partir dos resultados obtidos pela utilização do método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, reconhece-se ser uma contribuição para as Ciências Sociais e Humanas o esclarecimento de que o estereótipo de gênero é uma construção cultural que se expressa independente de formação ou posição social. A respeito da masculinidade, o que se identifica é uma ênfase de limitações impostas aos homens em que as possibilidades de atuação profissional na Educação Infantil são apartadas do cuidado das crianças pequenas por uma suposição de que este não seria competente para manifestar habilidades comportamentais e/ou socioemocionais específicas, como amor, confiança, paciência, respeito, responsabilidade e postura. Em detrimento dessa concepção o que se percebe é um movimento de estranheza e desconfiança que favorecem um contexto de desafios ao homem.

Salienta-se que essas limitações não são de ordem legal, uma vez que a legislação que regulamenta a Educação Infantil não preconiza essa a atuação profissional nesta etapa ao sexo/gênero, inclusive incentivando a garantia da diversidade nos ambientes escolares. Contudo, ao identificar que o discurso dos mais diferentes sujeitos de pesquisa conflui para a apresentação desses entraves, percebe-se que estes assumem caráter ideológico, portanto, manifestando-se de maneira velada em decorrência da sua constituição cultural. Mesmo na tentativa de criação de projetos de lei, como o nº 1.174/2019 (São Paulo, 2019),

citado anteriormente, o que se percebe é um deslocamento do enfrentamento das causas dos fatores que cristalizam as posições sociais estereotipadas, por meio da ênfase às ideologias que constituem a sociedade brasileira, designadamente patriarcal e machista.

Adicionalmente aos estigmas e preconceitos construídos a partir desse estereótipo de masculinidade, tem-se também a naturalização do cenário em que não se reconhece como necessário refletir as circunstâncias que se associam a baixa atuação de homens na Educação Infantil. Em decorrência disso, o que se percebeu ao longo das análises efetuadas é que de maneira análoga a própria Educação Infantil enquanto integrante do sistema nacional de educação é desconhecido do imaginário social acerca de suas funções e responsabilidades. Isto se demonstrou ser intrigante, pois mesmo na fala de professores e gestores foi possível perceber que com a justificativa de que a mulher é a mais recomendada para a atuação profissional nesta etapa, não se faria ênfase à formação profissional, o que favorece a manutenção de uma percepção desta educação como meramente assistencialista.

Contudo, embora tenham sido promovidas intensas reflexões a partir de alguns relatos recebidos durante essa pesquisa, reconhece-se que essa temática não desperta prontamente o interesse pelo exame do problema de pesquisa apresentado, o que se materializou nas participações pouco discursivas e que infelizmente impediram maiores apontamentos acerca da compreensão social do fenômeno apresentado. Como aspectos que considero serem muito relevantes para a concepção social acerca do papel do desenvolvimento da criança, cito o processo de desenvolvimento da identidade a qual se dá por meio da interação, sendo desejosa a garantia da diversidade nos espaços de convívio da criança.

É neste contexto de desenvolvimento da identidade que se pareceu perceber uma possível presença na compreensão de alguns participantes, mas que geralmente surgiam como um direcionamento à identificação menino/homem por meio da instituição do homem na Educação Infantil como um substituto do homem no ambiente domiciliar, indicado por eles como uma figura comumente ausente. Nesse sentido, o que se percebe é que o problema de pesquisa está inscrito em uma extensa rede de relações de ideologias e significados, e que, portanto, muito mais pontos de investigação a surgir.

Um destes pontos de investigação que sugeriria favorecer outros aprofundamentos seria como a manutenção dos estereótipos de gênero corroboram com a instituição de padrões hegemônicos que divergem da constituição real dos homens e mulheres e como isso afeta diretamente o modo como a Educação Infantil, enquanto espaço de educação e

cuidado de crianças pequenas, implementa suas práticas pedagógicas na promoção de uma sociedade estereotipada, preconceituosa e que valida as dissidências de comportamento, a exemplo da violência, como aspectos inatos do ser humano, nesse contexto o homem, o perverso gênero masculino.

Nesse interim, embora o problema apresentado como motivador deste estudo tenha partido de um aspecto quantitativo quanto a participação de homens na Educação Infantil, demonstrou-se ser resultante de um conjunto de fatores que se encontram integrados nas subjetividades dos sujeitos em uma constituição sócio, histórica e cultural, o que, por exemplo, incute estereótipos aos corpos em razão de diversas dimensões que não somente o sexo. Compreender o processo que está associado a esse fenômeno se justificou pelo entendimento de que somos atravessados pela Ideologia, que materializada em discursos, retomam o papel crucial da Linguagem na constituição e manutenção dos processos sociais.

Não é, por essa razão, uma temática que possua uma solução simplista, haja vista que é um produto cultural em que não se consegue perceber quem, quando ou onde foi imposto esse padrão hegemônico de masculinidade. A complexidade em torno do problema de pesquisa foi manifestada nas respostas atribuídas ao questionamento “Como você enxerga a presença e atuação do homem na Educação Infantil?”. Por meio das unidades de sentido que compuseram os eixos temáticos, a partir da utilização da Análise de Conteúdo de Bardin, temos a constituição de um imaginário social acerca da figura masculina que opera em torno de diferentes concepções que refletem as redes ideologias que constituem as subjetividades dos sujeitos.

A presença de homens na educação infantil enfrenta diversos desafios, os quais foram sintetizados por meio do eixo temático "Estigmas e Preconceitos". Homens são frequentemente colocados em uma posição de inferioridade devido à naturalização do instinto maternal como uma característica exclusivamente feminina. Esse preconceito é reforçado pela percepção de que o papel masculino na escola é apenas o de uma figura paterna ou de referência masculina, em vez de educador. Além disso, o ambiente predominantemente feminino, a resistência de colegas e famílias, e o estigma associado a altos índices de denúncias de abusos sexuais cometidos por homens contribuem para uma desconfiança generalizada e um desconforto com a presença masculina nesse espaço.

Apesar dessas barreiras, há indicações de que a atuação masculina pode ser aceita na educação infantil, desde que os homens mantenham respeito e uma postura adequada nas interações com as crianças. A presença masculina é valorizada principalmente em

segmentos onde as crianças são mais independentes, como a pré-escola, ou em funções específicas. No entanto, essa aceitação é frequentemente condicionada à atuação feminina, destacando que a contribuição dos homens é vista como complementar à das mulheres. Assim, o eixo temático "Estigmas e Preconceitos" permeia a discussão sobre a inclusão de homens na educação infantil, refletindo os desafios e as limitações impostas por percepções sociais arraigadas.

Já com relação ao eixo temático "Naturalização", o que se percebe é a alegação de naturalização e/ou normalização quanto a atuação e permanência do homem na Educação Infantil, a qual se dá em decorrência do silenciamento desse assunto, haja vista a falta de intenção em se refletir esse contexto. Diante disso, tem-se um processo que não busca a investigação das causas desse fenômeno social, contentando-se simplesmente com a não consideração de que o homem possui um papel no desenvolvimento integral da criança.

Ao passo em que essa invisibilização passa a ser percebida, tem-se o estabelecimento do primeiro confronto aos estereótipos de gênero, mas que inicialmente se apresentou nessa pesquisa por meio do eixo "Adequação e qualificação profissional" em que se percebe a Educação Infantil como um ambiente profissional, mesmo que ainda se configure como um ambiente em que se vigie o desempenho de professores homens e destes exija a qualidade e competências cotidianamente comprovadas. A medida em que esse cenário foi caracterizado, percebeu-se a possibilidade de instituir o eixo de "Constituição de identidade (s)" em que se concebe a vantagem da promoção da diversidade de referências nos processos educativos da primeira infância, momento em que as bases da constituição das identidades e subjetividades estão em desenvolvimento, logo sendo potentes inclusive para o confronto dos estereótipos de gênero.

Por fim, a categoria "Reflexões e novos direcionamentos" que fundamentam que o cenário apresentado não possui sentidos únicos e simplistas, e que se constitui em uma sociedade marcadamente pela desigualdade e o preconceito de diversas ordens. No tocante as relações de gênero, reconhecendo-as como concebidas de maneira sócio-histórica e cultural, percebe-se que muitos fatores condicionam o desenvolvimento das identidades e estas se inscrevem na dinâmica social desde a primeira infância. À Educação Infantil, enquanto etapa da educação de crianças pequenas, evoca-se a responsabilidade de promover o rompimento com as formas de dominação que são mantidas socialmente, em vista de favorecer a constituição de uma sociedade justa e de valorização da diversidade e promotora do desenvolvimento integral.

Compreende-se, enfim, ao longo dos enfrentamentos advindos do percurso da pesquisa e dos estudos científicos que ela nunca acaba, uma vez que um problema pode e irá manter conexões com uma rede extensa de significados que nos atravessam enquanto sujeitos de linguagem. Pode ser que nem sempre em mesma medida, mas sempre atravessam, e assim constituímos-nos como sujeitos históricos... não somente de direitos, mas com certeza de muitos deveres. Deveres com a coletividade, com a sociedade, com o outro, mas sobretudo com as nossas identidades e singularidades. Em especial, tendo como “o outro” a criança que depende de nós adultos para que o seu desenvolvimento seja favorecido, espera-se que esse estudo favoreça novos interesses de reflexão e de subsídio para a constituição de uma sociedade responsável por ela.

Em conclusão, salienta-se que as intervenções que podem ser implementadas para o cenário que carrega as inquietações motivadoras dessa dissertação não serão resolvidas simplesmente com o aumento da quantidade de homens, ou a equiparação entre os sexos no magistério da Educação Infantil. O que está posto, após as reflexões e discussões que esse estudo permitiu é a compreensão de que a baixa participação dos homens nessa etapa, constitui-se como um reflexo de uma sociedade machista e estereotipada que desde a infância molda os corpos e mentes para o desempenho de gênero amparado em padrões conflitantes e desconexos com a potencialidade do ser humano. Pensar a intervenção nessa realidade é refletir o modelo de sociedade e cidadania que se deseja e, nesse interim, o modelo de educação que seria coerente para a promoção do desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

- AFEMINAR. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=afeminar>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- AGÊNCIA. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ag%C3%A2ncia>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- ALMEIDA, Breno Alvarenga; RIBEIRO, Cláudia Maria. “Você é homem ou mulher?”: desestabilizando certezas na figura de um mágico nas problematizações de professores homens na Educação Infantil. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 2, p. 313-329, 2021.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, pág. 107-120, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. A educação infantil e seus objetivos: algumas considerações. In: ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de; ASSIS, Mucio Camargo de (Orgs.). **Proepre: fundamentos teóricos da educação infantil**. 7. ed. Campinas: Book Editora, 2013. p. 39-44.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. Caxambu: Anais ANPED, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, 225 p., 1977.
- BASÍLIO, Helda Maria Carvalho. **O papel do Supervisor Pedagógico na transição do pré-escolar para o 1º ciclo, nas escolas de 1º ciclo com pré-escolar do Concelho de Santa Cruz Madeira**. 2013. Tese (doutorado em Ciências de Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira.
- BELLO, Alexandre Toaldo; ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade. **Zero-a-Seis**. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância-NUPEIN/CED/UFSC. Vol. 22, n. 42 (jul./dez. 2020), p. 558-579, 2020.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.
- BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2015.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Constituição Política Do Imperio Do Brazil. Promulgada em 25 de março de 1824. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 28 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em 28 de setembro de 2023.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 1854. 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 30 de setembro de 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 30 de setembro de 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos Do Brasil. Promulgada em 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ: 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 07 de outubro de 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ: 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 13 de outubro de 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ: 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 13 de outubro de 2023.

Organização das Nações Unidas. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em 26 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1961. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 13 de outubro de 2023.

BRASIL. Ato Institucional nº 01, de 09 de abril de 1964 – Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ: 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm. Acesso em 03 de novembro de 2023.

BRASIL. Ato Institucional nº 05, de 13 de dezembro de 1968 – São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em 03 de novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf. Acesso em 22 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília: 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2009c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=118441-pceb007-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: educação é a base. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 2013.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília, DF: UNDIME, 2018.

BRASIL. [Boletim epidemiológico (2024)]. Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2015 a 2021. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de->

conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2023/boletim-epidemiologico-volume-54-no-08. Acesso em 23 mar. 2024.

BULLYING. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Vxme>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora José Olympio, 2018.

CABRAL, Nara Lya Simões Caetano. Mídia, controle discursivo e liberdade de expressão: o politicamente correto como princípio regulador. Universidade de Minho, Braga. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=5ff13a913720317102feb28eda66110f9302ce1b#page=80>. Acesso em setembro de 2023.

CAPACITAR. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=capacitar>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CARLOS, Jociane Aparecida; LODI, Ivana Guimarães. A prática pedagógica em supervisão escolar: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. **Revista Evidência**, v. 8, n. 8, 2012.

CHAMBOULEYRON, Rafael. A evangelização do novo mundo: o plano do Pe. Manuel da Nóbrega. **Revista de História**, n. 134, p. 37-47, 1996.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. A criança e sua educação: do Brasil Colonial aos tempos atuais. I Encontro Norte e Nordeste de História da Educação, V Encontro Cearense de Historiadores da Educação, 2006.

CRESTANI, Leandro de Araújo. A luta e resistência da memória coletiva sobre o fim da ditadura militar. In: VIII Semana Acadêmica de História, 2011, Marechal Cândido Rondon. **Histórias e Revolução no Mundo Contemporâneo**, 2011. p. 1-11.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Angela Rabelo. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: Brasil, MEC. **Coleção Leitura e Escrita na educação infantil: Crianças como leitoras e autoras**. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 47-77.

COSTA, Isaac. Relações entre corpo, formação cultural, formação discursiva e formação imaginária. **Revista (Entre Parênteses)**, v. 12, n. 1, p. 1-17, 2023.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DE OLIVEIRA, Danielle; CAMPOS, Elisangela; CHAGAS, Gabriela, DURÃES, Jesilane, FERREIRA, Lucivânia; SANT'ANNA, Vera Lúcia Lins. A presença da figura masculina na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 14, n. 2, p. 51-66, 2020.

DE OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Cortez Editora, 2014.

DE SOUSA, José Raul; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

DA SILVA, Ieda Prates. Para ser um guri: espaço e representação da masculinidade na escola. **Estilos da Clínica**, v. 9, n. 17, p. 70-83, 2004.

DA SILVA, Alexandre Ribeiro; NETO, José de Caldas Simões; RODRIGUES, Katissa Galgania Feitosa Coutinho. Estrutura e funcionamento do ensino no período pombalino no Brasil. ID on line. **Revista de psicologia**, v. 12, n. 41, p. 637-648, 2018.

DIAMOND, Michael J. Masculinity and its discontents: Making room for the “mother” inside the male-an essential achievement for healthy male gender identity. REIS, Bruce; GROSSMARK, Robert (Orgs.). In: **Heterosexual masculinities: contemporary perspectives from psychoanalytic gender theory**. New York: Routledge, 2009. p. 23-53.

DOS SANTOS, Fernanda Cristina da Encarnação. A Ratio Studiorum nos Colégios da Companhia de Jesus. **Revista Labirinto (UNIR)**, v. 31, p. 318-330, 2019.

DOS SANTOS, Elis Denise Lélis; FILHO, Luciano Nery Ferreira; DE LIMA, Tiago Jessé Souza. A transmissão dos papéis de gênero na infância a partir das brincadeiras infantis na escola. In: Congresso Nacional de Educação (Conedu), 2019. Anais... ISSN 2358-8829.

DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; MARTINS, Ida Carneiro. A constituição da masculinidade e feminilidade na educação infantil. Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN), v. 6, n. 1, 2022.

DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; GIMENEZ, Roberto; MARTINS, Ida Carneiro. O cuidar e o educar realizado por professores homens na educação infantil: desafios de um cenário feminilizado. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 20, p. 91-106, 2022.

ELIOT, Lise. **Cérebro Azul ou Rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

EMASCULAR. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=emascular>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FARIA, Patrícia Souza de. A companhia de Jesus. Sem data. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/religiao/a-companhia-de-jesus/>. Acesso em 18 jan. 2024.

FARIAS, Washington Silva de. A Ratio Studiorum e o Verdadeiro Método de Estudar como espaços de memória da disciplinarização do português. In: VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa, PB. Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN. João Pessoa, PB: Idéia, 2009. p. 3077-3084.

FARIAS FILHO, José Almir; ALVIM, Angelica Tanus Benatti. Higienismo e forma urbana: uma biopolítica do território em evolução. urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 14, 2022.

FERNANDES, Rogério. Orientações pedagógicas das "casas de asilo da infância desvalida" (1834-1840). **Cadernos de Pesquisa**, p. 89-114, 2000.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 333-355, 2008.

FINCO, Daniela. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. Reunião Anual da Anped, v. 28, p. 1-18, 2005.

FOUCAULT, Michael. **Ditos e escritos**, vol. V: ética, sexualidade política. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRÓIS, Érica Silva. A construção da expressão de gênero na infância: do gesto à palavra. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2020.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgette Prado. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. VIII Seminário em Educação e IV Colóquio de Pesquisa, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. O cuidado como direito público: desafios da docência na creche. **Linhas Críticas**, v. 29, 2023.

GOMES, Alessandra Rodrigues Cezário; MWEWA, Christian Muleka. Homem que é homem não chora": questões de papéis de gênero em "O menino Nito". **Anais Seminário de Filosofia e Sociedade**, v. 6, 2022.

GOMES, Marcel Maia; FERRERI, Marcelo; LEMOS, Flávia. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, p. 189-195, 2018.

HADDAD, Lenira; MARQUES, Claudia Denise Sacur. A produção acadêmica brasileira sobre homens na educação infantil no período de 2019 a 2021. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 20, p. 29-52, 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, 104 p. Título original: The question of cultural identity.

HANSEN, Fábio. As formações imaginárias e seus efeitos de sentido no ensino e na aprendizagem de criação publicitária. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 02, p. 465-476, 2013.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. *Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade*, v. 3, 2012.

HETERONOMIA. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=heteronomia>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Unicamp. Coleção “Navegando pela história da educação brasileira”. Campinas: Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando>. Acesso em 18 mar. 2024.

INANIÇÃO. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/9oy8O/inanição/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

INEP. Censo da educação básica 2022: resumo técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

INEP. Censo da educação básica 2023: resumo técnico – versão preliminar. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

INSTITUTO LIBERTA. Contexto da violência sexual contra crianças e adolescentes. Disponível em: <https://liberta.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Apresentac%CC%A7a%CC%83o-para-o-site.pdf>. Acesso em 25 mai. 2024.

KASEKER, Mônica Panis; OTA, Angela Yoshiko. O telejornalismo e o reconhecimento dos povos indígenas do Brasil como sujeitos comunicacionais. Chasqui: **Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 152, p. 155-171, 2023.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte (1851/1852). Tradução de Néelson Jahr Garcia. Edição: Ridendo Castigat Mores, 2000.

MEDEIROS, Clayton Gomes; RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz. A Educação Infantil e o ranço do assistencialismo. **Cadernos da Escola de Direito**, n. 20, 2014.

MRECH, Leny Magalhães. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). O brincar e suas teorias. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2011. cap. 8, p. 7-72. E-book. ISBN 9788522113965. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522113965/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. Três reflexões sobre os povos indígenas e a Lei 11.645/08 1. **Moitará. 1º Encontro Brasil Indígena: A temática indígena na escola. Edição Especial**, v. 1, n. 1, 2014.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”: introdução e tradução. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 154-157, 2000.

KINZO, Maria D.'Alva Gil. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em perspectiva**, v. 15, p. 3-12, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.) **Tendências e impasses**. O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do estudo e pesquisa**: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016106-108.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente—revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011.

MAIO, Natividade; SILVA, Helena Santos; LOUREIRO, Armando. A supervisão: funções e competências do supervisor. EDUSER: **Revista de educação**, p. 37-51, 2010.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARTINS, D. A. C. **O coordenador pedagógico escolar e a competência relacional**. 2012. 60f. (Monografia de Especialização) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MARTINS, Paulo Sena. Contexto histórico do financiamento da educação no Brasil. **Propuesta educativa**, n. 52, p. 69-78, 2019.

MELO, Fabíola Cristina. Desenvolvendo competências para a gestão escolar: os implícitos nas relações diretor/supervisor/professor. **Revista Evidência**, v. 1, n. 1, 2005.

MELO, J. A. L.; OLIVEIRA, K. K. D. Entendendo a Resolução 466/2012 e suas principais orientações para os pesquisadores. In: NASCIMENTO, E. G. C.; SANTOS, P. C (Orgs). **Comitê de ética em pesquisa com seres humanos: O que é necessário saber para aprovar um projeto de pesquisa?** Mossoró, RN: EDUERN, 2018. p. 83-94.

MELO, Scheila Giacomelli. A presença da figura masculina como professor na Educação Infantil. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Referência de Minas Gerais. SEE, Belo Horizonte, MG: 2019. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.

NADER, Maria Beatriz; CAMINOTI, Jacqueline Medeiros. Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. *Anais do*, v. 16, 2014.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. *Paidéia*, 2008.

NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva; BENFATTI, Flávia Andrea Rodrigues; SANTOS, Marcela Ernesto dos; SOUZA, Davi Silistino de; SOARES, Luiz Henrique Moreira. A masculinidade hegemônica e a (im) posição dos corpos: resquícios da virilidade patriarcal na história e na literatura. *Polifonia*, v. 27, n. 46, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. **Seminário de Estudos em Análise de Discurso**, v. 1, p. 8-18, 2003.

PEREIRA, Rita Ribes. Infância e cultura. In: Brasil, MEC. **Coleção Leitura e Escrita na educação infantil: Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 47-77.

PERRENOUD, Phillippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. **Série Ideias**, v. 30, p. 205-251, 1998.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009, p. 118-146.

POUSO ALEGRE, Câmara Municipal. Lei ordinária nº 4.122 de 22 de fevereiro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Pouso Alegre (MG). Pouso Alegre, 2003. Disponível em <https://pousoalegre.siscam.com.br/Normas/Exibir/55725>. Acesso em 22 mar. 2024.

POUSO ALEGRE. Departamento de Políticas e Estratégias Educacionais Educação Infantil. Regimento Escolar Municipal Unificado da Educação Infantil. Pouso Alegre, MG: 2019.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7e. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

RAHME, Mônica Maria Farid. Movimentos transativistas em um contexto de inclusão: uma transmissão entre pares. **Estilos da Clínica** (USP. Impresso), v. 15, p. 26-39, 2010.

RAMOS, Anne Carolina. A construção social da infância: idade, gênero e identidade infantis. **Revista Feminismos**, v. 1, n. 3, 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 180 p.

ROCHA, Simone. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. **ANPED SUL**, v. 10, p. 1-14, 2014.

ROLLA, L. C. de S. **Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar**. 2006. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

RUIZ, Juliana Machado; DE TILIO, Rafael. Análise do discurso sobre gênero e cuidados em saúde de homens internados num hospital. **Revista Psicologia Política**, v. 20, n. 47, p. 132-148, 2020.

SAGGESE, Gustavo Santa Roza; MARINI, Marisol; LORENZO, Rocío Alonso; SIMÕES, Júlio Assis; CANCELA, Cristina Donza. Marcadores sociais da diferença. **São Paulo: Terceiro Nome**, Editora Gramma, 2018..

SAMPAIO, Ronaldo Sousa; GARCIA, Claudia Amorim. Dissecando a masculinidade na encruzilhada entre a psicanálise e os estudos de gênero. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 1, p. 81-102, 2010.

SAMPAIO, Ronaldo Sousa. **Do universal ao particular: uma discussão sobre o masculino na psicanálise**. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Projeto de lei nº 1.174/2019. Confere a profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. São Paulo, 2019. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>. Acesso em 22 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”, v. 20, p. 21-27, Campinas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 474 p.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; BERTUOL, Bruna. Estás sempre chorando, tu és de açúcar?: pedagogias de gênero na educação infantil. **Revista Iberoamericana de educación**, 2015.

SEMIÓTICA. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=semi%C3%B3tica>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SEXISMO. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=sexismo>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SIGNO. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=signo>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SOUSA, Vilmar Nunes de. **Determinismo biológico entre professores do Ensino Médio cursistas do mestrado profissional PROFBIO da Universidade de Brasília**. Trabalho de Conclusão de Mestrado – TCM, Brasília, 2021.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos. XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: 'civilização, fronteiras e diversidade' e IV seminário do grupo de pesquisa 'Educação e processos civilizador', 2012.

WARMLING, Diego Luiz. Foucault, a Psicanálise e a Questão Queer: Por Uma Subversão da Identidade. **Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 15, n. 38, p. 128-160, 2023.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap. 1, p. 7-72.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap. 1, p. 103.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap. 1, p. 73-102.

Vitória, Maria Inês Côrte. O brinquedo e a brincadeira: uma relação marcada pelas práticas sociais. In: Sissa Jacoby (Org.). **A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

ZERO, Arethusa Helena. Ingênuos, libertos, órfãos e a Lei do Ventre Livre. In: Congresso Brasileiro de História Econômica. 2003.

ZOBOLI, Fabio; MANSKE, George Saliba; GALAK, Eduardo. A generificação dos corpos de atletas trans e políticas de biologização do sexo. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, p. e79304, 2021.