

Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil

Gender Relations in school: Femininity and masculinity in early childhood education

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
tamb@terra.com.br

Valéria Pall Oriani
valeriaoriani@marilia.unesp.br

Resumo: O texto tem como objetivo refletir sobre masculinidade e feminilidade na Educação Infantil, ambiente quase que eminentemente feminino. Apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou as relações sociais de gênero nesse nível de ensino em uma escola na qual atuava um homem como professor. Para a consecução da pesquisa foram observadas as práticas pedagógicas de uma professora e do professor de Educação Infantil. Ao final das observações foram entrevistados: a professora, o professor, a coordenadora pedagógica, a diretora e uma atendente de creche. Com base nas contribuições teóricas acerca de cultura e gênero e da análise do material empírico, mostra-se que a identidade masculina e feminina, bem como os papéis sociais para ambos os sexos, historicamente, são construções humanas que podem ser modificadas, principalmente na escola.

Palavras-chave: gênero na Educação Infantil, masculinidade e feminilidade na docência, cultura e educação.

Abstract: The text aims to reflect about masculinity and femininity in children's education, an almost entirely feminine environment, bringing findings of a study that investigated the social relations of gender in this level of teaching in a school where a man worked as a teacher. Data was composed by observations of pedagogical practices of a woman teacher and a man teacher of Early Childhood Education. After that, those teachers, the pedagogical coordinator, the headmaster and a nursery worker were interviewed. Based on theoretical contributions about culture and gender, the paper shows that the masculine and the feminine identities and social roles for both sexes, historically, are human constructions that can be modified, especially at school.

Key words: gender in early childhood education, masculinity and femininity in teaching, culture and education.

Introdução

A menina constata que o cuidado das crianças cabe à mãe, é o que lhe ensinam; relatos ouvidos, livros lidos, tôda a sua pequena experiência a conforma; encorajam-na a encantar-se com essas riquezas futuras, dão-lhe bonecas para que tais riquezas assumam desde logo um aspecto tangível. Sua ‘vocação’ é-lhe imperiosamente ditada (Beauvoir, 1975, p. 24).

Tornar-se mulher ou homem, de acordo com a perspectiva de Beauvoir (1975), envolve, desde a infância, uma constante busca pela construção da identidade *feminina* ou *masculina*, que vai sendo delineada baseada em características opostas e que definem os papéis sexuais bem como os comportamentos e os caminhos que homens e mulheres seguirão na vida.

Atualmente, constatamos mudanças nessa lógica histórica graças ao papel importante de mulheres que se insubordinaram aos costumes que lhes eram impostos, dos movimentos feministas que desvelaram a realidade injusta das mulheres bem como das teorias feministas que comprovaram e ainda comprovam a desigualdade construída culturalmente.

Acrescentamos, também, no caso brasileiro, os avanços legais, tendo como marco a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), contudo, na vida em sociedade se constata a discriminação de gênero. Pesquisas revelam que as escolas, de uma maneira geral, ainda desenvolvem práticas que reforçam a cultura da desigualdade, baseada numa visão androcêntrica de mundo.

Nesse processo, temos que considerar que todas as inter-relações sociais são dominadas pela cultura existente, que consiste numa série

de padrões de comportamentos desenvolvidos a partir de hábitos de massa que, uma vez estabelecidos, projetam-se no futuro e são tidos como *naturais*. Em toda a sociedade, a diferenciação baseada em sexo e idade é universal: existem padrões de comportamento distintos para homens e mulheres, jovens e adultos; cada grupo tem suas próprias características de comportamento, que é fortemente influenciado pelos padrões de cultura.

Conforme Molinier e Welzer-Lang (2009, p. 101), *masculinidade e feminilidade* existem e se definem em sua relação, designam as características e as qualidades atribuídas social e culturalmente aos homens e às mulheres. Explicam ainda que “são as relações sociais de sexo, marcadas pela dominação masculina, que determinam o que é considerado “normal” – e em geral interpretado como “natural” – para mulheres e homens.”

Quando um indivíduo nasce ou entra no grupo, é submetido ao processo de treinamento ou doutrinação, isto é, de socialização. No decorrer da vida, as sanções positivas serão induzidas em conformidade com as normas estabelecidas e as sanções negativas vão desencorajar e reprimir possíveis desvios.

Segundo Bruschini (1981, p. 73), os modelos *masculino* e *feminino* são mais históricos e sociais do que biológicos. Eles vão sendo construídos gradativamente na família ou na escola, através de jogos e brinquedos, da televisão e de “outros mecanismos transmissores da educação informal. Vão sendo inculcadas diferenças de temperamento entre os sexos que passam a ser consideradas diferenças ‘naturais’, próprias à biologia do homem e da mulher [...]”

Considerando tais questões, pretendemos, neste texto, refletir sobre a importância da escola para desnaturalizar as diferenças construídas e reforçadas culturalmente de ambos os sexos e o quanto ainda existem dificuldades para o desenvolvimento da educação na perspectiva da igualdade de gênero, principalmente em níveis de ensino como a Educação Infantil, em que os aspectos relacionados à feminilidade são tão presentes.

Na Educação Infantil, constata-se a predominância de mulheres na docência, sendo vista, historicamente, como uma área de atuação apropriada para as mulheres, pelas características tidas como *naturais* às mulheres, dentre elas o *cuidar*, principalmente por trabalhar com crianças pequenas. Por essas razões, consideramos instigante refletir sobre o que é ser um homem, professor na Educação Infantil, num ambiente quase que essencialmente feminino¹.

Cultura e gênero: a construção da desigualdade

A cultura é transmitida por ensinamento a cada nova geração, tendo como modelo o comportamento dos adultos. É assim que se formam estruturas de personalidade básica das crianças, persistindo no decorrer da vida do indivíduo.

Segundo Stearns (2007, p. 27),

[...] por volta do quarto milênio, também a maior parte das sociedades agrícolas tinha desenvolvido novas formas de desigualdades entre homens e mulheres, num sistema chamado de patriarcal – com o domínio de maridos e pais. As civilizações, de uma forma geral, aprofundaram

¹ Alguns resultados da pesquisa realizada por Oriani, com bolsa CNPq, em nível de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Campus de Marília, intitulada *Direitos humanos e gênero na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas* serão apresentados, mostrando como são controversas as relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

o patriarcado e, ao mesmo tempo, definiram seus detalhes de formas distintas que combinavam com crenças e instituições mais amplas de cada civilização em particular. Nesse sentido, pondo um selo próprio do patriarcado, cada civilização uniu as questões de gênero com aspectos de sua estrutura cultural e institucional.

Como constatado, cada sociedade constrói as relações de gênero de acordo com sua cultura. A esse respeito, também se lê em Rosaldo (1989), que os homens são definidos historicamente em termos de suas conquistas nas instituições sociais. Eles produzem *cultura*, ou seja, o mundo da cultura é deles. Já a mulher, por seu *status* ser derivado do estágio no ciclo da vida, de suas funções biológicas, de seus laços sexuais e biológicos a homens específicos, é definida como *natureza*, em contraposição ao homem que significa *cultura*.

Ainda a esse respeito, Safiotti (1991, p. 153), afirma, através da teoria do esquema de gênero, que

[...] a criança, além de aprender o conteúdo de qualquer informação sobre gênero, capta a rede heterogênea de associações relacionadas a ele, que lhe serve para avaliar e processar informações. [...] O processo de tipificação de gênero tem raízes na descoberta dos vínculos entre o próprio auto-conceito de um indivíduo e o esquema de gênero. Isto implica a aprendizagem não apenas dos atributos conferidos e dos papéis sociais atribuídos ao gênero de uma pessoa, mas ao domínio de um esquema de gênero que prescreve condutas para representantes dos dois gêneros.

Assim, a construção da identidade feminina e da masculina é estabelecida por meio do contraste ou da diferenciação entre o papel social da mulher e do homem durante o processo de socialização da criança. Como Schäffer (1990, p. 13) afirma,

é através da internalização dos diversos papéis (centrados em torno de idade, sexo, imagem do próprio corpo, etc) que a pessoa assume “na realidade do grupo familiar que sua identidade começa a ser gerada. Posteriormente, a identidade de papel vai sofrendo um processo gradual de individualização, sendo substituída pela identidade do EU”.

É preciso ressaltar o que Oliven (1986) expõe, que, se a elaboração do modelo de identidade masculino/feminino é gerado na vida social, a ideologia é então condição dessa identidade, portanto, a identidade social é uma ideologia que está presente em todas as atividades de homens e mulheres, em atividades religiosas, morais, estéticas, filosóficas.

A esse respeito, podemos lembrar as afirmações de Habermas (1983, p. 57), ao dizer que

[...] a identidade do EU é gerada pela socialização, ou seja, vai-se processando à medida que o sujeito - apropriando-se dos universos simbólicos - integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela individualização, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais.

Chauí (1984, p. 111) apontava também, na década de 1980, que as primeiras manifestações feministas iam contra o poder burguês porque ele era fundamentalmente um poder masculino que discriminava social, econômica, política e culturalmente as mulheres. Além disso, “é um poder que legitima a submissão das mulheres aos homens tanto pela afirmação da inferioridade feminina (fraqueza física e intelectual) quanto pela divisão de papéis sociais a partir de atividades sexuais (feminilidade como sinônimo de maternidade e domesticidade)”.

A autora afirmava, além do mais, que os movimentos feministas ti-

nam como ideias norteadoras que as mulheres não deveriam se sujeitar à ideologia da inferioridade nem à ideologia dos papéis sexuais, mas lutar por igual direito ao trabalho. Esse pensamento, assimilado por muitas mulheres e não aliado à contestação sobre os papéis sexuais, inclusive no cotidiano delas, nas sociedades contemporâneas, levou a uma sobrecarga de responsabilidades na tentativa de ser dona de casa primorosa até profissional de alta competência; nisso pode-se incluir a professora que, com a desvalorização de seu trabalho, assumiu para si uma dupla ou até tripla jornada de trabalho. Neste momento citado pela autora, não ficava clara a questão da exploração do trabalho pela sociedade capitalista para a maioria das mulheres. Assim, ao mesmo tempo que o trabalho proposto pela teoria marxista é visto como um dos meios para a emancipação das mulheres, é usado, também, pelo capitalismo, para sua exploração, como tão bem nos mostra Fraser (2007).

Ainda conforme Chauí (1984), é na pequeno-burguesa que a ideia de família nos moldes tradicionais é mais forte, mais do que em outras classes, constituindo-se numa instituição importante à preservação da ideologia burguesa, pois oferece

[...] ao pai uma autoridade substitutiva que o compense de sua falta de poder na sociedade e que, por isto, ele aparece como devendo encarnar para toda sociedade o ideal do Pai [...] à mãe, um lugar honroso que a detenha fora do mercado de trabalho para não competir com o pai e não lhe roubar a autoridade ilusória, e que, por isto, a mulher desta família está destinada a encarnar para toda a sociedade o ideal de mãe (Chauí, 1984, p. 117).

Louro (1997, p. 445-446) acrescenta que: “[...] as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de

educação utilizadas para transformar crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas [...]”. Além do mais, diante das diferentes concepções de educação para a mulher, um discurso era comum a muitos grupos sociais, “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas [...] a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter [...]”.

Somente na Constituição de 1823 é que se encontra a ideia de proporcionar legalmente instrução ao sexo feminino, mas essa tendência liberal é sufocada com a dissolução da Assembleia. No projeto de lei da Constituição de 1824, no que se refere ao ensino, aparece apenas uma referência à instrução feminina, com a justificativa de propiciar à mulher melhores condições de cumprir suas funções domésticas; mas foi um avanço, pois reconhecia legalmente a necessidade de se instruir a mulher brasileira (Saffioti, 1976). Embora defendessem a educação para a mulher, apenas para preparar boas mães de família que iriam formar o homem do futuro, essas ideias liberais, transplantadas da Europa, influenciaram algumas mulheres brasileiras das classes mais abastadas no que se refere a seus direitos.

No final do século XIX, foram essas mulheres que, contando com uma imprensa reivindicatória, lutavam pela educação da mulher, assim como de outras necessidades básicas da população feminina, mostrando que um pensamento emancipador florescia no País. Nísia Floresta, ao traduzir o livro de Mary Wollstonecraft, *Vindication of the Rights of Women*, aborda a privação dos direitos das mulheres brasileiras e a injustiça cometida pelos homens, que as impediam de se desenvolver, e denunciava que as desigualdades promoviam a inferioridade, resultante

da educação e das circunstâncias de vida a que estavam submetidas.

A educação constituiu uma bandeira nas reivindicações das mulheres brasileiras. As ideias liberais, apesar de não defenderem uma educação que promovesse a emancipação feminina, constituíram um avanço, mas é importante questionar: qual escola foi proporcionada às meninas? Sabe-se que o ensino proporcionado para ambos os sexos refletia a visão que se tinha do papel social de cada um deles, ou seja, para a mulher, convém frisar, mais uma vez, um ensino voltado à educação doméstica com o objetivo de refinar o seu comportamento. Ademais, a lei de 1827, apesar de estabelecer a educação para ambos os sexos, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau. Os níveis mais altos eram exclusivamente para os meninos.

Em 1846, foi fundada a primeira escola Normal Paulista; essa escola destinava-se exclusivamente ao sexo masculino por haver desinteresse em relação à educação intelectual da mulher e por achar que a instrução da mulher deveria ser inferior àquela ministrada aos meninos, o que levou a uma tardia instalação da 1ª Escola Normal Feminina (Tanuri, 1979, *in* Brabo, 2005).

Louro (1997, p. 450) nos mostra ainda como havia resistência por parte da sociedade para a inserção da mulher na docência: “para alguns parecia insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças.”

Pode-se considerar que o magistério representava uma das únicas oportunidades para a mulher exercer uma profissão, elevar seus conhecimentos, e uma forma de não interferir na sua função social primeira, de esposa e mãe. Além de representar uma profissão na qual a mulher conciliava suas funções

domésticas, representava também uma solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino devido à má remuneração conforme se lê em Tanuri (1979, *in* Brabo, 2005).

Desde o seu surgimento, a escola reforçou o papel tradicional da mulher na família e na sociedade, formava *boas mães e esposas* professoras, comprometidas apenas com a instrução elementar e não com a formação integral do educando; defensoras dos valores tradicionais, resistentes às mudanças ocorridas na sociedade como um todo, atuando como reforçadoras e mantenedoras da ideologia dominante.

Outra peculiaridade da feminização do magistério no Brasil é que representou um paliativo para a reivindicação feminina de entrar para a vida profissional, não por ser considerado uma verdadeira profissão, mas porque era visto como um prolongamento das funções maternas. Na escola, elas não reivindicavam o poder, ao contrário, sujeitavam-se à hierarquia paternalista de poder. Diferentemente, na Europa, conforme aponta Freitag (1986), a feminização fazia parte das reivindicações das mulheres de participar das decisões e do poder dos subsistemas, tendo estas conseguido, em alguns países europeus, atingir postos importantes na máquina educativa.

Bourdieu (1999) é outro autor que contribuiu para desvelar a construção das identidades, dizendo que estas se iniciam a partir dos brinquedos oferecidos à criança desde a mais tenra idade. As ações no processo de socialização não são neutras e se direcionam na perspectiva androcêntrica de mundo, por meio de discursos e do *habitus*. As diferenças apontadas por Bourdieu (1999) atuam inclusive nas escolhas profissionais, já que se pautam em aptidões naturais para

indicar o que cada um deve fazer. Profissões que, por exemplo, envolvem o *cuidar* são atribuídas às mulheres tendo em vista que possuem o *dom nato* da maternidade. Não é por acaso que as profissões que acabam se tornando guetos femininos são as mais desvalorizadas; prova disso é a feminização pela qual passou o magistério, conforme apontamos antes. De acordo com Almeida (1998), quando o magistério era um campo masculino, representava uma profissão valorizada e, quando perdeu seu valor, acabou sendo ocupada por mulheres.

A desvalorização do trabalho da mulher, para Safiotti (1976), é apenas mais uma artimanha utilizada pelo sistema capitalista para manter a competitividade entre eles e elas e, portanto, justificar o equilíbrio das ordens econômicas. Afinal, de acordo com a perspectiva capitalista, é o homem quem deve manter o sustento do lar e não a mulher.

Ao se tratar da docência, essa perspectiva parece ainda mais presente em níveis educacionais como a Educação Infantil, em que os *cuidados* são necessários, além do *educar*. Acrescente-se a isso a visão apontada por Carvalho (1999, p. 71) de que

[...] quanto mais o trabalho docente com crianças é idealizado como não-intelectual, enfatizando suas dimensões relacional e afetiva, mais se aproximam as imagens da escola primária e seu trabalho docente das características tidas como femininas.

Assim, a mulher é eleita como ideal para atuar com as crianças pequenas porque, de acordo com suas características biológicas, ela traz consigo a *aptidão natural* para o *cuidar*. Essa mesma justificativa, aliada ao fato de que o salário da mulher seja suplementar ao do marido, o responsável pelo sustento da família, se aplica aos baixos salários e à

desvalorização da profissão, tendo em vista que, se as habilidades são *naturais*, então, não requerem uma formação específica.

Louro (1997, p. 450) enfatiza que, se a maternidade era a função primordial da mulher, bastaria pensar que o magistério representava “[...] a extensão da maternidade, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. [...] a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la e sublimá-la”.

Todas essas questões apontadas justificam a ausência do homem atuando como professor na Educação Infantil e, embora sejam poucos, eles precisam ser considerados e ouvidos, tendo em vista que esse nível de ensino representa os primeiros contatos da criança com um grupo social diferente dos membros da família além do que esses contatos contribuirão também para a construção da identidade de gênero da criança. Ademais, o fato de homens procurarem o magistério, principalmente para atuarem com crianças pequenas, pode significar um processo decorrente dos avanços com relação a relações sociais de gênero.

Sendo assim, consideramos importante conhecer as rotinas pedagógicas de uma escola de Educação Infantil Municipal da cidade de Marília/SP, na qual atuava um homem para compreender como e se as relações de gênero influenciavam nas práticas pedagógicas.

Entretanto, é importante ressaltar que questões como essas só ganharam visibilidade como responsáveis pela discriminação e pela subordinação das mulheres a partir das contribuições teóricas das feministas. Os questionamentos suscitados por elas permitiram pensar não apenas em homens e mulheres, mas nas relações que se estabelecem entre eles e o quanto essas relações são permeadas de poder.

Como afirma Harding (1993, p. 13-14),

A pesquisa feminista não representa a substituição da lealdade a um gênero pela lealdade a outro – a troca de um subjetivismo pelo o outro-, mas a transcendência de todo gênero, o que, portanto, aumenta a objetividade.

Assim, com o objetivo de pensar as contribuições das teorias feministas para as relações de gênero na escola, especificamente em uma escola de Educação Infantil na qual um homem atua como docente, apresentaremos, posteriormente, algumas constatações da pesquisa anteriormente citada, que permitem explicitar considerações a respeito de como professores e professoras de Educação Infantil lidam com as questões de gênero no cotidiano escolar, ambiente em que masculinidades e feminilidades precisam se relacionar e são construídas.

De acordo com Medrado e Lyra (2008), é dentro do feminismo, a partir da década de 1980, que os estudos sobre as masculinidades começam a aparecer, mas, a partir de 1990, é que começam a se destacar.

Conforme Fialho (2006, p. 2) foi Robert Connel quem definiu o conceito de masculinidade como “[...] uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero [...]”. Devido à diversidade de identidades, como aponta Fialho (2006), não é possível se falar a respeito de *masculinidade*, mas de *masculinidades*, numa reflexão similar à do movimento feminista quando afirma a necessidade de se referir às *mulheres*, na tentativa de abarcar a diversidade humana.

Dentre as masculinidades, existe uma ideal, que serve de base para as demais que, segundo Fialho (2006), foi definida como hegemônica por Robert Connel, a partir do conceito

de Gramsci (1978). A masculinidade hegemônica subordinaria as demais masculinidades que permanecem em constante conflito pela conquista da hegemonia. Conforme Weaver-Hightower (2011, p. 190), as outras masculinidades são *marginalizadas*: “As masculinidades de classe, de raça, rural e deficiente física, apesar de suas semelhanças com os comportamentos da masculinidade hegemônica, recebem menos recompensa material e exaltação cultural por causa de seu *status* marginal”.

Para Badinter (1993), as masculinidades e feminilidades estão em constante relação, porque a masculinidade se fundamenta nas feminilidades para se constituir. Ela afirma,

Embora o ‘macho’ e a ‘fêmea’ possam ter características universais, ninguém pode compreender a construção da masculinidade ou da feminilidade sem referência ao outro. Longe de ser pensada como um absoluto, a masculinidade, atributo do homem, é relativa e reativa. Tanto que, quando a feminilidade muda – em geral, quando as mulheres querem redefinir sua identidade –, a masculinidade se desestabiliza (Badinter, 1993, p.11).

Complementando, a autora afirma ainda que a identidade de um homem passa por outros agravantes para seu delineamento. Ao contrário das mulheres, os homens precisam comprovar a todo instante que realmente são *homens*, questão que se torna um problema, tendo em vista que o peso social se torna maior, porque qualquer comportamento que saia dos padrões heteronormativos permite o questionamento da masculinidade do homem.

Sendo assim, como afirmam Medrado e Lyra (2008, p. 825), pesquisar sobre masculinidades significa discutir preconceitos e estereótipos além de repensar a possibilidade de construir outras versões e sentidos

para a masculinidade e “não apenas apreender e analisar os signos e significados culturais disponíveis sobre o masculino [...]” Nesse sentido, é possível pensar em como a educação influencia e é influenciada por esses signos e significados culturais que definem as masculinidades e como ela pode atuar para a construção de relações menos desiguais.

Para Weaver-Hightower (2011, p. 191), a educação está diretamente relacionada à difusão desses símbolos que reproduzem as características da masculinidade hegemônica. Segundo argumenta, “Da pedagogia ao currículo e aos regimes disciplinares, formas hegemônicas particulares são favorecidas, exaltadas, recompensadas e em última análise reproduzidas enquanto as formas subordinadas são sancionadas, marginalizadas ou punidas”.

A esse respeito, é importante pensar: se e como essas questões influenciam as práticas pedagógicas dos homens? Eles teriam um modelo diferente de atuação? Como são vistos e avaliados na docência da Educação Infantil?

Homens, masculinidades e docência

De acordo com Carvalho (1998), o modelo hegemônico de masculinidade nas sociedades ocidentais se baseia principalmente no sucesso profissional para indicar a percepção que os homens têm de si e dos outros.

Entretanto, segundo Vianna (2001, p. 90), e como vimos anteriormente neste texto, a profissão docente “que inicialmente constituiu-se por ser masculina, a partir do século XX passou pelo processo de feminização, que não se caracterizou apenas pela predominância feminina, mas também pela desqualificação do trabalho docente”. Além disso, conforme aponta, “o

processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como a reprodução de estereótipos por parte da escola”.

Dessa forma, de acordo com Sarmiento (2004, p. 105), em pesquisa realizada em Portugal com educadores de infância, a escolha dos homens por essa profissão feminina requer determinação:

Mais do que as educadoras, os homens-educadores têm que possuir convicções muito fortes para levarem por diante seus propósitos, dado terem que se confrontar com muitas pressões sociais, quer de tipo familiar quer do tipo mais geral, que identificando o exercício desta profissão com o gênero feminino, não aceitam a inscrição de homens na mesma.

Em consonância com a perspectiva da autora, Carvalho (1998, p. 5) afirma que

Trata-se de pessoas do sexo masculino, lidando quotidianamente com expectativas, conceitos e tarefas culturalmente associados à feminilidade e que, uma vez que a estreita correlação entre feminilidade e mulheres, masculinidade e homens também é um pressuposto estabelecido, são igualmente expectativas, conceitos e tarefas estreitamente associadas às mulheres.

É preciso considerar, além do mais, de acordo com Ribeiro e Siqueira (2007), que a mídia exerce uma grande influência no que se refere à masculinidade dos professores. Em pesquisa realizada por essas autoras com homens docentes, elas identificaram o surgimento de um *novo homem*. Esse *novo homem* se diferencia dos padrões esperados do homem tradicional, principalmente em relação à família. Tais atitudes, de acordo com Ribeiro e Siqueira (2007), representam uma diminuição

no distanciamento entre homens e mulheres. A nosso ver, essa constatação mostra um avanço nas relações sociais de gênero.

Para Medrado e Lyra (1998), a mídia tem realmente contribuído para uma nova imagem de homem que ele identifica como o *novo pai*, que, além de se responsabilizar pelo sustento da família, também demonstra carinho em relação às crianças.

Outro autor que se refere a essa imagem de *novo pai* é Fonseca (1998). Para ele, essa imagem tem sido recorrente em autores da Psicologia, que buscam respostas sobre a participação dos pais no desenvolvimento da criança, além disso, esse tema tem se expandido nas pesquisas acadêmicas brasileiras e, principalmente, na mídia.

A busca por uma nova imagem de homem parece surgir em resposta à pressão pela qual passa o homem para manter-se dentro dos padrões normativos heterossexuais e, no caso de atuar em uma profissão considerada feminina como a docência, o julgamento a respeito de sua masculinidade pode causar problemas, conforme pondera Garcia (1998).

Além disso, as expectativas que se criam a respeito de um homem atuando com crianças também causam questionamentos. De acordo com Cruz (1998), se à mulher é associada a figura materna, com as características afetuosas que se espera da mãe, ao homem, a imagem não é a de um pai carinhoso ou educador, mas de alguém que não consegue conter sua sexualidade. Essa imagem negativa da masculinidade gera desconfianças em relação ao homem, principalmente no que se refere aos cuidados com a criança, sendo agravada pelos casos de pedofilia,

que são frequentemente noticiados.

Segundo Werebe (1988), a pedofilia corresponde ao abuso sexual de crianças pelo adulto, e geralmente o adulto corresponde a alguém próximo a criança ou de confiança da família. Assim, o medo do abuso acaba gerando repulsa à proximidade de homens com as crianças. De acordo com Saporoli (1998), possivelmente, são os mitos e as ideias arraigadas sobre a masculinidade, associados ao medo do abuso, que ainda mantêm o homem afastado da atuação docente na Educação Infantil.

É importante ainda apontar o que Weaver-Hightower (2011, p. 189) afirma e que ilustra as questões apontadas desde o início do texto no que diz respeito à cultura. O autor lembra que “a masculinidade não está somente conectada aos corpos masculinos ou a feminilidade aos corpos femininos”. Argumenta que a masculinidade das “mulheres é um componente crucial da manutenção dos projetos de gênero mais amplos da sociedade, legitimando e desafiando e destacando os traços da masculinidade do homem e também a opressão das mulheres e dos *queer*”. Quando essa masculinidade das meninas é identificada na escola, por exemplo, quando elas se interessam por atividades dos meninos, tanto adultos quanto colegas logo agem no sentido de restringi-las, colocando a feminilidade “em seu lugar”, o mesmo se pode dizer com relação aos meninos desde a Educação Infantil, conforme constatamos na escola e na vida em sociedade. Qualquer comportamento considerado *desviante é mal visto*.

Ainda seguindo as afirmações do autor, ao mesmo tempo, na escola, educadoras “participam da reprodução da dominação masculina por meio da incorporação da masculinidade, de comportamentos

masculinos e do endosso dos interesses dos homens e dos meninos”. Fica claro que essas situações apontadas pelo autor dizem respeito ao funcionamento da “ordem de gênero” na instituição educacional e em outros espaços. Diante das colocações feitas, resta-nos ir para *dentro da escola*, comprovando os apontamentos feitos pela literatura aqui relembra.

Um estranho no ninho: professor na Educação Infantil

Essas questões se mostraram presentes no cotidiano da escola de Educação Infantil da cidade de Marília/SP² onde realizei minha pesquisa de mestrado. Para a consecução da pesquisa foram observadas as práticas pedagógicas de uma professora e de um professor de Educação Infantil. Ao final das observações foram entrevistados a professora, o professor, a coordenadora pedagógica, a diretora e uma atendente de creche.

Durante as observações e entrevistas, foi constatado o quanto os estereótipos parecem estar naturalizados nesse contexto e, a olhos menos atentos, insensíveis à problemática de gênero, passam despercebidos.

Em relação à sua masculinidade, o professor, em entrevista, afirmou que, em seus primeiros dias de atuação, sentiu-se avaliado. Além do estranhamento natural de um homem atuar nessa profissão totalmente feminina, ele contou que sabia que, mesmo de forma indireta, sua masculinidade havia sido questionada.

[...] eu não ouvi diretamente, as outras pessoas vinham e falavam para mim, elas pensavam que você tinha algum problema com a masculinidade,

² De acordo com dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação de Marília (SP), o número de docentes da Educação Infantil é de quatrocentas e quarenta e cinco mulheres e de apenas um professor.

porque homem tem que ser firme tem que ser grosso não sabe lidar com criança, os pais eu encontrei um pouco de dificuldade e receio por ser homem como que vai cuidar do meu filho, a minha primeira turma foi um maternal com crianças de três anos então as crianças vinham porque na Educação Infantil o cuidar e o educar são importantes não apenas o educar o cuidar junto e o cuidar é reservado a quem mais? Às mães. Às mulheres. Então, foi essa dificuldade que eu encontrei, o cuidar como eu iria cuidar dos filhos deles? Será que essa minha masculinidade esse meu jeito de ser ia me atrapalhar? [...].

A diretora confessou que, inicialmente, havia ficado admirada por um homem querer atuar como docente com crianças tão pequenas “[...] quando tem homem a gente estranha, a gente já pensa logo que é bicha [...]”. A coordenadora pedagógica também enfatizou que ter um professor atuando em sua escola causava estranheza para as demais coordenadoras, dizendo que

[...] quando a gente fala na minha escola tem um professor, ah, tem um professor? Sabe assim, a gente ouviu também tem um professor e como que é? Tem gente que pergunta e como é que é? Eu falei como que é, normal, mas são crianças pequenas? Sabe, então tem essa curiosidade às vezes quando a gente fala que tem um professor por ser educação infantil, se fosse, lá na escola de educação básica, ensino fundamental não teria tanto isso porque como as crianças são menores eu acho que tem essa coisa [...].

A curiosidade e o estranhamento não estão apenas nas habilidades do profissional, mas em como iria lidar com sua masculinidade. Ele deixaria de agir como homem para realizar a mesma função que as professoras, ou ele representaria um risco para as crianças?

A maioria desses questionamentos poderia não ocorrer mais com

tanta frequência porque já estava atuando nesta escola há aproximadamente dezesseis anos no momento da pesquisa. Contudo, a diretora explicou que não atribuía turma de crianças muito pequenas a ele. Ela considerava que as crianças pequenas tinham mais apego com a figura feminina e que, normalmente, a figura paterna se mantinha afastada da criança, por isso quando as crianças pequenas chegassem e não vissem uma mulher, elas não ficariam na escola. Ela complementou, dizendo que por ele ser homem “ele fica bem com turmas integrais, as crianças precisam um pouco mais de disciplina e firmeza e eles obedecem melhor a um homem, a figura masculina impressiona também [...]”.

Como constatamos, a diretora utiliza os estereótipos masculinos para justificar a atribuição ao professor de turmas maiores e, pelos mesmos motivos, por não ser aconselhável ficar com as crianças menores. A coordenadora complementou dizendo que, devido ao fato de ele ficar sempre com turmas maiores, os pais e as mães das crianças que iniciam sua vida escolar naquela escola já vão se acostumando à presença dele, porque sabem que, quando os filhos estiverem maiores, serão seus alunos. Além disso, justifica dizendo que

a professora em si, ela tem mais aquele não sei mais aquele acolhimento com as crianças assim aquele contato mais físico e eu acho que talvez ele, apesar de que, ele é carinhoso com as crianças e tudo, mas eu acho, que já não tem tanto quanto uma professora assim o contato mesmo físico com as crianças [...].

A esse respeito, a professora também comentou que se ela tivesse a oportunidade de escolher sua turma no início do ano letivo, escolheria a de crianças pequenas para deixar a classe das crianças

maiores para ele, porque considera que, pelo fato de ser homem, poderá ter dificuldades. Argumentando, mostrou o que considera *natural* para as mulheres e não para os homens, afirmando que

[...] quanto menor a criança mais difícil para eles estarem ali de contato a limpar nariz porque você sabe que nos pequenos você tem essa toda essa parte, então você vê que tanto deles em se adaptar a esses novos papéis, mas também, porque aí eles também são pais uma hora chegam a ser pais, mas até eles serem pais, terem uma família, estar em contato com o filho deles esse amadurecimento. Então, eles sofrem e a gente como mulher parece que as mães já mandavam a gente olhar os sobrinhos e assim por diante então a gente já está mais acostumada [...].

Em relação às práticas pedagógicas, a professora justifica as diferenças entre sua atuação e a dele por meio dos estereótipos,

[...] quando a gente vê alguns pais falam, mas é homem né? Depois se apaixonam, porque eles vão ver que é diferente a relação de professora com as crianças e de professor com as crianças é um pouco diferente. A gente tem, eu principalmente tenho, um pouco mais de medo de aventuras tipo balançar muito alto subir em brinquedos que eu acho que representam um certo perigo parece que os homens tem mais facilidade de lidar com essa coisa de movimento, de movimento mais amplo mesmo e isso é enraizado desde pequeno pra gente né homem tem mais liberdade nesse sentido e essa liberdade deles faz parte da Educação Infantil também [...].

O professor também considera que há diferenças em suas práticas pedagógicas e que é criticado por isso. Citou, como exemplo das diferenças, a confecção de cartazes, que, para ele, tem que ser uma atividade da criança, e não dele, dizendo

[...] eu não fico enfeitando os trabalhos dos meus alunos, é mão de gato vamos dizer assim, o aluno pinta uma tinta põe o dedo tira o dedo correndo tira o trabalho da mão dele e põe EVA e põe cola glitter e põe não sei o quê, você não vê o trabalho da criança, dá na mão dela ela fala não foi eu que fiz, entendeu e eu, eu não, eu valorizo o que a criança faz eu ponho o que ela fez claro eu faço às vezes eu falo não você consegue fazer melhor você vai conseguir vamos fazer de novo tem que estimular a criança a ser mais caprichosa e organizada, mas não, eu fazer um painel lindo ali fora e não foi eles que fizeram foi eu que fiz tudo pra quê? Que sentido tem pra criança [...].

Afirmou, ainda, que ouvia, frequentemente, por parte das professoras, que não se preocupava em enfeitar os cartazes porque era homem e homem não costumava dar atenção a esse tipo de coisa. Durante as entrevistas, a professora também mencionou a prática pedagógica do professor nessa mesma perspectiva de que ele não se importava com alguns detalhes que são importantes para as mulheres, sempre reafirmando estereótipos da feminilidade e da masculinidade, dizendo que “Eu acho que as mulheres ficam mais atrás de flu-flu sabe enfeitando mais aquela coisa toda, mas ele já vai, mas a mulherada é um pouco mais tato e homem, é um pouco mais oralidade e leitura [...]”.

Outro aspecto a ser ressaltado a respeito da prática pedagógica do professor foi que, nas entrevistas, tanto a diretora quanto a atendente comentaram que muitas mães pediam para colocar seus filhos e filhas na turma do professor naqueles casos em que estavam com problemas com os maridos, ou separadas, para que o professor substituísse a figura paterna.

Para constatar se o professor também se sentia como substituto da

figura paterna, durante a entrevista, sua resposta foi:

[...] muitas vezes eu tive que assumir um pouquinho o papel de pai, teve mães, que vieram pedir pra mim e às vezes as mães gostam de colocar comigo filhos que são separados de pais que o pai não tenha participação entendeu? E, elas gostam falam ai eu não estou com meu marido, meu marido também não vai mais ver o filho, eles precisam do referencial masculino, menina também precisa de um referencial masculino [...] a firmeza de um pai às vezes pegar no colo eu pego no colo eu abraço eu beijo uma coisa que um pai podia ter feito, mas tantas crianças que não tem um pai pra pegar no colo, eu faço questão às vezes da afetividade eu sou muito sensível sou uma pessoa eu choro fácil eu sou um homem diferente a minha mulher fala pra mim você chora mais que eu [...].

É importante observar que, quando o professor menciona as características de um pai para explicar sua atuação, ele inicia falando da firmeza e depois da afetividade, ressaltando que é um homem diferente, sensível e que costuma chorar, ou seja, características que não costumam ser atribuídas à *masculinidade hegemônica*. Ser um homem diferente nesse contexto onde a maioria é de mulheres pode significar a tentativa de conquistar um espaço que não seria nem do *macho* tradicional e nem da mulher, mas intermediário dos dois.

Considerações finais

As constatações a respeito das relações sociais de gênero nessa escola trazidas a debate permitem questionamentos que levem, tanto o professor quanto a professora, a repensar sobre suas práticas, buscando não reforçar os estereótipos existentes, porque, como afirma Finco (2008, p. 261),

[...] se pretendemos construir uma sociedade realmente democrática, onde a igualdade entre mulheres e homens exista de fato e não apenas na lei, mas também nas relações e práticas cotidianas, é preciso que estejamos atentos em promover uma prática educativa não discriminatória desde a primeira infância.

Encerrando, queremos lembrar as palavras de Carvalho (2009, p. 13) que, citando Bourdieu, diz que a problemática de gênero afeta homens e mulheres de variadas formas, de acordo com “classe, raça/etnia, sexualidade e idade, mas implica subordinação e desvantagem para as mulheres e privilégios para os homens, embora se reconheça que eles também são prisioneiros e vítimas das representações dominantes.”

É preciso relembrar que o feminismo configura novas identidades, tanto feminina quanto masculina. Nesta perspectiva, trabalhar para que as relações sociais de gênero desde a Educação Infantil sejam pautadas no respeito, na ideia de que o/a outro/a é *sujeito de direitos* é essencial para que se forme cidadãos que compreendem e respeitam as diferenças.

Concordando com Sousa (*in* Brabo, 2009), a escola trabalha na perspectiva do “mito da igualdade”, a identidade feminina e a masculina são assumidas como categorias naturais que explicam as diferenças de comportamento e interesses.

Não os concebendo como categorias culturais, que podem ser modificadas, não promovem mudanças. Assim, conforme a autora e o que temos constatado em nossas pesquisas, é que “desde os três anos, as crianças têm consciência do papel cultural que lhes corresponde segundo o sexo”, e a escola continua trabalhando no sentido de manter essa cultura que, como vimos, discrimina mulheres e homens; e o círculo vicioso da desigualdade continua.

Referências

- ALMEIDA, J.S. 1998. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo, Editora UNESP, 228 p.
- BADINTER, E. 1993. *XY: sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 274 p.
- BEAUVOIR, S. de. 1975. *O segundo sexo: a experiência vivida*. 3ª ed., São Paulo, Difel, 485 p.
- BOURDIEU, P. 1999. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 158 p.
- BRABO, T.S.A.M. 2009. *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo, Icone/FAPESP, 272 p.
- BRABO, T.S.A.M. 2005. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo, Icone, 248 p.
- BRUSCHINI, C. 1981. *Vocação ou profissão*. *Revista da ANDE*, 1(2):70-74.
- CARVALHO, M.E.P. de. 2009. Feminismo e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XXI. In: T.S.A.M. BRABO, *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo, Icone/FAPESP, p. 11-34.
- CARVALHO, M.P. de. 1998. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. *Latin American Studies Association*. Chicago, 1998. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf>. Acesso em: 15/04/1998.
- CARVALHO, M.P. de. 1999. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo, Xamã, 247 p.
- CHAUI, M. 1984. *O que é ideologia*. São Paulo, Abril Cultural, 47 p.
- CRUZ, E.F. 1998. "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: M. ARILHA; S.G. RIDENTI; B. MEDRADO (orgs.), *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo, ECOS, Ed. 34, p. 235-258.
- FIALHO, F.M. 2006. *Uma crítica ao conceito de masculinidade hegemônica*. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, p. 1-14.
- FINCO, D. 2008. Socialização de gênero na Educação Infantil. *Ciências e letras*, 43:261-274. Disponível em: www.fapa.com.br/cienciasletras. Acesso em: 15/07/2010.
- FONSECA, J.L.C.L. da. 1998. Paternidade adolescente: da investigação à intervenção. In: M. ARILHA; S.G. RIDENTI; B. MEDRADO (orgs.), *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo, ECOS, Ed. 34, p. 185-214.
- FRASER, N. 2007. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, 70:101-138. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006>
- FREITAG, B. 1986. Educação para todos e indústria cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67(155):171-206.
- GARCIA, S.M. 1998. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: M. ARILHA; S.G. RIDENTI; B. MEDRADO (orgs.), *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo, ECOS, Ed. 34, p. 31-50.
- GRAMSCI, A. 1978. *Concepção dialética da história*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 342 p.
- HABERMAS, J. 1983. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo, Brasiliense, 247 p.
- HARDING, S. 1993. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas*, 1:7-31.
- LOURO, G. L. 1997. Mulheres na sala de aula. In: M. Del PRIORE (org.), *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, p. 443-481.
- MEDRADO, B.; LYRA, J. 2008. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Estudos Feministas*, 16:809-840. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300005>
- MEDRADO, B.; LYRA, J. 1998. Homens na arena do cuidado infantil. In: M. ARILHA; S.G.U. RIDENTI; B. MEDRADO (orgs.), *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo, ECOS, Ed. 34, p. 145-162.
- MOLINIER, P.; WELZER-LANG, D. 2009. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: H. HIRATA (org.), *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo, Editora UNESP, p. 101-102.
- OLIVEN, R.G. 1986. O nacional e o regional na construção da identidade brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 12:68-74.
- RIBEIRO, C.R.R.; SIQUEIRA, V.H.F. de. 2007. O novo homem na mídia: ressignificações por homens docentes. *Estudos Feministas*, 15:217-241. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2007000100013>
- ROSALDO, M.Z.; LAMPHERE, L. (coord.). 1989. *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 254 p.
- SAFFIOTI, H.I.B. 1991. Novas perspectivas metodológicas de investigação das relações de gênero. In: M.A. de M. SILVA (org.), *Seminário temático II*. Araraquara, Faculdade Ciências e Letras da UNESP, p. 141-176.
- SAFFIOTI, H.I.B. 1976. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis, Vozes, 384 p.
- SAPAROLLI, E.C.L. 1996. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. *Psicologia da educação: revista do Programa de estudos pós-graduados em Psicologia da educação*, 6:107-125.
- SARMENTO, T. 2004. Correr o risco: Ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, V, Portugal, 2004. *Anais...* Portugal, p. 99-107.
- SCHÄFFER, M. 1990. A identidade do professor. *Contexto & Educação*, 5(17):11-16.
- STEARNS, P.N. 2007. *História das relações de gênero*. São Paulo, Contexto, 250 p.
- VIANNA, C.P. 2001. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 17/18:81-103.
- WEAVER-HIGHTOWER, M. 2011. Masculinidade e educação. In: M. APPLE; W. AU; L.A. GANDIN, *Educação crítica: análise Internacional*. Porto Alegre, Artmed, p. 188-202.
- WEREBE, M.J.G. 1988. *Sexualidade, política e educação*. Campinas, Autores Associados, 221 p.

Submetido: 13/01/2012

Aceito: 27/02/2013

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Universidade Estadual Paulista
Campus de Marília
Av. Hygino Muzzi Filho, 737
17525-900, Marília, SP, Brasil

Valéria Pall Oriani
Universidade Estadual Paulista
Campus de Marília
Av. Hygino Muzzi Filho, 737
17525-900, Marília, SP, Brasil