

**ANA BARBOSA**

*DEPARTAMENTO DE POLÍTICA SOCIAL DA FACULDADE DE SERVIÇO  
SOCIAL/ UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO*

## **MASCULINIDADE E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL**

---

### **1. INTRODUÇÃO**

O campo educacional é área de atuação, eminentemente feminina, nas sociedades ocidentais. Assim, no Brasil, a partir dos anos 1980, com as lutas empreendidas pelos movimentos sociais no contexto de redemocratização política, que culminou no fim do período da ditadura civil-militar, o debate sobre o atendimento à infância até seis anos intensificou-se. Uma das repercussões dessa mobilização foi a inclusão do direito de acesso às creches e pré-escolas no elenco de reivindicações contempladas no texto constitucional vigente. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) regulamentou a questão, instituindo a Educação Infantil: segmento composto por creches (para crianças até três anos) e pré-escolas (cujo atendimento destina-se, atualmente, a crianças até cinco anos).<sup>1</sup>

Um dos desdobramentos da Lei nº 9.394/96, no âmbito das Prefeituras em todo o país, foi a necessidade de vincular as creches aos seus sistemas educacionais. Na cidade do Rio de Janeiro, a primeira fase desse processo ocorreu apenas em 2001, com a lotação de professoras do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação (SME) para realizar a supervisão pedagógicas das creches. Essa ação marcou o início da transferência administrativa das creches situadas em diferentes comunidades, antes vinculadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS).

No que se refere ao quadro de profissionais responsáveis pela manutenção desse atendimento, o ano de 2008 marcou um segundo momento de transição: foi concluído o primeiro concurso para o acesso ao cargo de

---

<sup>1</sup> Essa Lei, com suas alterações posteriores, hoje determina que a educação escolar obrigatória e gratuita é oferecida na Educação Básica (formada pela Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio - para alunos de 4 a 14 anos). A Educação Infantil e a Educação Superior também compõem a educação escolar.

Agente Auxiliar de Creche (AAC) no Quadro de Pessoal de Apoio à Educação. Segundo a Lei Municipal nº 3.985 (Rio de Janeiro, 2005), o acesso ao cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC) dá-se através de concurso público e desse profissional exige-se Nível Fundamental completo (ou seja, 8 anos de escolaridade obrigatória) e, no momento, o cumprimento de 30 horas semanais de trabalho. Nesse período, a/o AAC deve realizar, entre outras, as seguintes tarefas: participar em conjunto com o educador do planejamento, execução e da avaliação das atividades propostas (...); disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos; (...) responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças; cuidar da higiene e do asseio das crianças (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2005).

Em termos quantitativos, após o primeiro concurso público, ocorrido no segundo semestre de 2007, no período de abril de 2008 a agosto de 2010, foram feitas cinco chamadas do quadro de aprovados: do total de 4.461 agentes auxiliares de creche, 449 dos convocados são homens, o que corresponde a, aproximadamente, 10,06 % do total. Já nas primeiras convocações, estabeleceu-se um ambiente de desconfianças em relação aos homens que tomavam posse. Com raras exceções, diferentes segmentos institucionais reafirmavam, através de arranjos e interdições, que as mulheres eram mais confiáveis para o exercício do cargo de AAC.<sup>2</sup> A título de exemplificação, Joel<sup>3</sup>, agente auxiliar de creche, aturdido com a perseguição de que se tornou alvo, um dia desabafou: “Hoje, quando eu saía de casa para trabalhar, a diretora da creche me ligou. Disse que não era para ir porque receberam uma ligação bem cedo, me ameaçando. Diziam que se eu subisse para trabalhar hoje, não desceria vivo”. É importante ressaltar que essa creche está localizada em uma favela do Rio de Janeiro, que era parte de um território dominado por grupos armados.

Considerando-se o exposto, as diferentes experiências modeladas socialmente para mulheres e homens e o seu impacto na configuração das relações de gênero nos mais diversos contextos sociais, foram estudados na pesquisa desenvolvida, tendo-se como objetivo geral compreender as

<sup>2</sup> Convém esclarecer que essa “forma de precisar” o objeto de estudo aqui privilegiado, ainda que fazendo remissão ao “sexo feminino” e ao “sexo masculino” (notando-se que a ideia de “sexo” tem ancoragem na constituição física do ser humano), não desconsidera o fato de que as pessoas podem ser identificadas pelo seu reconhecimento de “gênero” (em que não há, necessariamente, correspondência entre características corporais e a feminilidade e a masculinidade) e também por sua orientação sexual. Acredita-se, igualmente, que o simplificador par “feminino-masculino” não é suficientemente abrangente para representar a diversidade das experiências humanas no que tange à constituição da identidade (por fazerem remissão a um limitado enquadramento que remete à heterossexualidade).

<sup>3</sup> Esse nome é fictício, assim como os demais que se referem a pessoas entrevistadas ou que fizeram algum relato referente ao tema em estudo.

bases que alicerçam a ordem sexo/gênero, analisando os empecos à sua superação. Convém salientar que por “ordem sexo/gênero” entende-se as prescrições feitas a mulheres e homens que, baseadas em um dado biológico, determinam padrões obrigatórios para a expressão da feminilidade e da masculinidade sob a perspectiva heteronormativa. Tal perspectiva, para além de trazer à lembrança aspectos referentes à expressão do desejo sexual, robustece-se com um elenco de determinações para homens e mulheres, indicando posturas e comportamentos que lhes seriam mais adequados e que ganharam um estatuto de “normais”.

No que tange à metodologia, nesse estudo<sup>4</sup> de cunho qualitativo foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e buscou-se o aporte da Análise de Discurso para a compreensão das falas das educadoras e dos educadores. Foram ouvidos 19 profissionais de 22 instituições de Educação Infantil, localizados em 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Contudo, foram analisadas nove entrevistas: aquelas cuja gravação foi permitida. O grupo de entrevistadas/os foi composto por agentes educadores de creches e representantes dos moradores que residem no entorno das creches. A inclusão de representantes dos moradores justifica-se porque foi no âmbito das lutas desenvolvidas pelas Associações de Moradores de cada localidade que, originalmente, muitas dessas instituições estruturaram-se.

Tendo em vista o exame da experiência educacional brasileira, a temática referente à feminização do magistério enriquece as análises elaboradas. É importante contextualizar também que, atualmente, a rede pública carioca, a maior da América Latina, é composta por 1.457 instituições, sendo 449 destinadas à Educação Infantil (entre creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDI) e que são responsáveis pelo atendimento de 133.182 crianças de três meses a cinco anos (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2015).

## **2. MAGISTÉRIO: UMA CARREIRA FEMINIZADA**

A inserção da creche na área educacional reforçou sua vinculação com os fazeres femininos, já que a escola — e, conseqüentemente, o magistério — passou, desde o final do século XIX, por um processo de feminização que caracteriza a área até os dias atuais. Nessa esfera, excetuam-se, apenas, os estabelecimentos de ensino militares e determinadas carreiras de nível superior.

<sup>4</sup> O desenvolvimento da pesquisa dependeu de autorização do Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil (CEP/SMSDC/RJ), identificado pelo Protocolo de Pesquisa n. 68/11 – CAAE n. 0709.0.000.314-11.

Nesse sentido, Clara Araújo e Celi Scalon, ao divulgarem os resultados da pesquisa *Gênero, trabalho e família em perspectiva comparada* (2005), indagam-se quanto às mudanças que podem estar ocorrendo nas famílias brasileiras nas quais as mulheres “trabalham fora”.

A partir da citada pesquisa - realizada em âmbito nacional, em 2003, envolvendo 2.000 pessoas maiores de dezoito anos (984 homens e 1.016 mulheres) -, as autoras concluíram que os homens entrevistados são “pouco permeáveis à incorporação masculina de novas atribuições na esfera do doméstico” (Araújo & Scalon, 2005, p. 23).

Constatando que “a divisão sexual do trabalho doméstico ainda continua sendo amplamente dominada pelo padrão tradicional” (Araújo & Scalon, 2005, p. 47) e o cuidado com as crianças ainda constitui-se atribuição feminina, as autoras assumem terem se surpreendido com “a elevada aceitação da ideia do homem provedor e da mulher dona-de-casa” (Araújo & Scalon, 2005, p. 67). Nesse cenário, analisam que o oferecimento precário de creches e pré-escolas contribui para a desvalorização dessas instituições: os indivíduos acabam por considerar que, nesses espaços, as crianças ficarão “jogadas” e desassistidas. Assim, “65,6% acham que a melhor situação para uma criança de até dois anos é ficar em casa com a mãe. (...) Ser boa mãe é, antes de tudo, cuidar dos filhos” (Araújo & Scalon, 2005, p. 50).

A ideia de que se o homem trabalha e garante a provisão para a casa, a mulher deve fazer a sua parte cuidando do patrimônio e da família, também é, contraditoriamente, desenvolvida no trabalho de Gary Barker (2008). Essa contradição é evidenciada pelo próprio autor ao observar que “para a maioria dos jovens do sexo masculino, o trabalho ainda é a base principal de sua identidade ou o principal requisito cultural socialmente exigido para o reconhecimento de sua masculinidade adulta” (Barker, 2008, p. 188). Trabalho de pesquisa analisado por Elaine Ferreira do Nascimento faz a mesma indicação nesse sentido (2008, p. 159).

No entanto, alcançar uma boa colocação no mercado de trabalho não é uma tarefa fácil e a busca por corresponder a um certo ideal de “masculinidade” acaba por ser demonstrada em outras situações sociais, como no campo dos relacionamentos afetivos. Envolvendo jovens com idade entre 15 e 24 anos, moradores de diferentes países (Brasil, Caribe, Estados Unidos, Nigéria e outras regiões africanas) e que se assumiram como heterossexuais, a pesquisa - realizada mais ostensivamente durante o ano de 1994 e que culminou no livro *Homens na linha de fogo* -, permitiu a Barker a constatação de que, em alguns casos, a “violência surge quando a mulher não ‘cumpre sua parte no trato’, o que inclui não tomar conta das crianças

ou da casa, gastar muito dinheiro com as amigas, ou provocar suspeitas de infidelidade sexual” (Barker, 2008, p. 189).

Essas visões contemporâneas conduzem-nos a refletir sobre o processo de inserção feminina na educação sistemática, uma conquista concretizada, apenas, no século XX. Assim, registra-se que, no cenário europeu, as primeiras instituições escolares organizaram-se entre os séculos XV e XVII, inspiradas nas fundações monásticas nas quais predominava o regime de internato. Essas escolas pioneiras destinavam-se ao sexo masculino: meninos e jovens eram submetidos à reclusão e à rigorosa disciplina, de forma a moldar o pequeno burguês francês ou o *gentleman*, conforme o modelo inglês. As meninas burguesas somente tiveram acesso à educação no início do século XIX, período no qual poucas passaram a ser educadas em conventos ou eram enviadas para casas de outra família para o aprendizado de um ofício. A maioria, porém, continuou a receber educação assistemática em seus lares (Louro, 2001).

Tendo a realidade brasileira como objeto de reflexão, no que tange à educação desenvolvida fora dos marcos domésticos, o período colonial caracterizou-se pela atuação majoritária dos jesuítas (Ribeiro, 2003, p. 21). Num tempo em que ainda não se podia falar em uma educação escolarizada nos moldes conhecidos hodiernamente, a proclamação da independência, em 1822, foi fato determinante para as tímidas modificações postas em prática. Guacira Lopes Louro discorre sobre a inserção social feminina no período em apreço, afirmando que não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada (Louro, 2001, p. 445). Assim, após 1759, com a expulsão dos jesuítas, “foram homens que se ocuparam do magistério com mais freqüência, tanto como responsáveis pelas ‘aulas régias’ - oficiais - quanto como professores que se estabeleciam por conta própria” (Louro, 2001, p. 449). Nesse sentido, diferentes autoras localizam no ano de 1827, o primeiro instrumento legal autorizando o funcionamento de escolas de Primeiras Letras para as meninas e que deveriam ser ensinadas por professoras (Campos, 2002, p. 16; Demartini & Antunes, 2002, p. 69). Não obstante, na metade do século XIX, o nível secundário acolhia principalmente estudantes do sexo masculino. Essa situação perdurará até a Reforma Leôncio de Carvalho (19/04/1879) por meio da qual se organiza o ensino feminino em nível secundário, no âmbito da iniciativa privada (Ribeiro, 2003, p. 57; 67). Por sua vez, o Decreto nº 1.331-A, que “Aprova o

Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte” - no capítulo que versa sobre as “Condições para o magisterio publico; nomeação, demissão e vantagens dos professores” - expressa, claramente, o recorte de gênero:

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

As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecimda moralidade (Imperio do Brazil, 1854).

No item “Das escolas publicas; suas condições e regimen” há a seguinte orientação:

Art. 50. Nas escolas para o sexo feminino, além dos objectos da primeira parte do art. 47 [instrucção moral e religiosa; leitura e escripta; noções essenciaes da grammatica; principios elementares da arithmetica; systema de pesos e medidas do municipio], se ensinarão bordados e trabalhos de agulha mais necessarios.

Art. 51. Em cada parochia haverá pelo menos huma escola do primeiro grão para cada hum dos sexos (Imperio do Brazil, 1854).

No final do período em estudo, não por acaso, o analfabetismo caracteriza marcadamente a população feminina, muito embora não lhe seja uma especificidade, já que o quadro geral é desalentador. Sabe-se que uma pequena parcela de mulheres era tradicionalmente preparada na família pelos pais e preceptores, limitando-se, entretanto, às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e de boas maneiras. Uma quantidade ainda menor recebia uma instrução secundária não muito profunda, até porque esses cursos não permitiam o acesso ao Nível Superior, incluindo o ensino de línguas modernas, ciências (especialmente consideradas em suas aplicações práticas) e as disciplinas pedagógicas (Ribeiro, 2003, p. 67).

Embora fosse no âmbito dos direitos políticos - cujo reconhecimento buscava-se através da conquista do direito de votar e ser votada - que erigiu-se a bandeira de luta do movimento feminista brasileiro até 1930, o

acesso à educação também já era reivindicado por outros segmentos sociais, como o movimento anarquista. No entanto, as reivindicações em prol da educação das mulheres contavam com justificativas diversas: se para o movimento anarquista tal acesso significaria emancipação e igualdade perante os homens, na visão representada por Fábio Luz, conforme transcrito a seguir, era uma educação que perpetuaria uma visão romântica das mulheres e cujos traços caracterizavam as “heroínas do Brasil”:

boas mães, carinhosas e formadoras do caráter de filhos fortes e varões prestáveis, [caracterizavam-se também pela] abnegação, desprendimento, (...) sacrifício de saúde e de comodidades, o sacrifício da felicidade em bem de outrem, os silenciosos martírios, os trabalhos galerianos do lar, sem protestos, sem alegrias (Luz, 1918, p. 215).

Em termos de acesso à educação, da frequência à escola ao exercício da atividade profissional, “ser professora” pressupunha que se tinha ocupado os bancos escolares na condição de aluna, condição de difícil concretização até que o ideal de co-educação se tornasse hegemônico: havia um número muito maior de escolas para meninos e, se apenas mulheres devessem lecionar às meninas, o quantitativo de profissionais disponíveis também era exíguo. Assim, as escolas de formação de professores constituíram-se em peças-chave para que ocorresse a feminização da docência nas séries iniciais do sistema educacional. Sendo a primeira Escola Normal brasileira fundada em 1835, em Niterói e, em 1880 a segunda, a Escola Normal da Corte - instituição, destinada a ambos os sexos, que sempre contou com maior demanda feminina (Bonato, 2002, p. 163).

A saída dos homens da carreira do magistério, notadamente no então chamado “ensino primário”, não deixou de ser objeto de preocupação:

Já affirmei e repito, ainda uma vez, é necessario alargar o horizonte do professor, abrir-lhe possibilidades novas, capazes de lhe compensar, quando as carreiras rendosas se multiplicam e seduzem as intelligencias e as melhores capacidades de acção. O sacrificio pela profissão de educar. Ninguem que attente em taes assumptos ignora o exodo do professorado intelligente e activo para as profissões rendosas: - o commercio e a industria (Leão, 1926, p. 158).

Ratificando essas inferências, Magda Chamon avalia que “o magistério tornou-se feminino, em parte, porque os homens o abandonaram” (Chamon, 2005, p. 49), salientando que o século XIX, no Brasil, distinguiu-se pelo insipiente crescimento urbano no bojo da atividade econômica que

transitava da agro-exportação para o modelo agroindustrial, havendo maior investimento no comércio e ampliação do aparato burocrático do Estado, gerando novos empregos. A autora afirma ainda que

o exercício do ofício de ensinar na escola elementar se associava às precárias condições de trabalho e aos baixos salários, a ponto de ser visto como desonroso e até humilhante para o homem continuar atuando como profissional da instrução pública elementar. A evasão dos professores do sexo masculino do magistério primário era uma realidade reconhecida e justificada pelos representantes do poder instituído. Os baixos salários oferecidos reforçavam a associação entre magistério de primeiro grau e fracasso profissional, o que acentuava o desprestígio do homem que continuasse atuando nesse campo de trabalho (Chamon, 2005, p. 49).

Cabe ressaltar que a predominância da atuação feminina nas escolas não se estabeleceu, inicialmente, em clima de harmonia, como se fosse um espaço social a que as mulheres tivessem direito. Além de Almeida (1998, p. 64), Guacira Lopes Louro (2001, p. 450) refere “Para alguns parecia uma completa insensatez entregar à mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. (...) Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afir-mavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais” educadoras (...).

É importante notar que, no cenário brasileiro, os estudos referentes aos anos de 1933 e 1942 mostram a tal ausência de homens no nível maternal e ratifica-se a hegemonia feminina nos demais níveis. Em se tratando do Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro), a atuação masculina é majoritária nos níveis secundário e superior, bem como nos estabelecimentos educacionais militares.

Assim, quando se aborda o processo de feminização da docência é sempre importante situá-lo em contextos sócio-históricos determinados, bem como especificar os níveis educacionais em referência, já que não é um processo que engloba toda a realidade educacional.

Pesquisadoras que se dedicam ao estudo do processo de feminização de expressivos segmentos do magistério elencam razões e repercussões dessa hegemonia no setor educacional. Maria Eulina Pessoa de Carvalho examina que uma “conjunção de fatores sócio-estruturais e ideológicos” colaboraram para a definição deste quadro, citando as “res-tritas oportunidades ocupacionais acessíveis às mulheres [principalmente

aquelas pertencentes às classes médias] e às supostas naturais qualidades femininas”, redundando na constituição do magistério como “uma ocupação de baixa qualificação e remuneração, e precárias condições de trabalho” (1989, p. 397). A autora tematiza a questão da inespecificidade pedagógica que parece caracterizar o trabalho docente nas séries iniciais, no qual o amor pelo seu fazer e o puro e simples contato com as crianças justificariam a escolha profissional e criassem uma “mística” vinculada às qualidades que definem o papel social da mulher (Carvalho, 1989, p. 400; Carvalho, 1989, p. 405).

Fazendo um contraponto, Jane Soares de Almeida advoga que “O magistério, por sua especificidade, foi uma das maiores oportunidades com a qual contou o sexo feminino pra atingir esse equilíbrio” com os homens no acesso aos bancos escolares (Almeida, 1998, p. 32); sendo um terreno também influenciado pelas mudanças no desenho do patriarcado, ocorridas a partir do século XX (Almeida, 1998, p. 66). Em seu entendimento, contudo, não se pode explicar a desvalorização da categoria docente apenas em razão da feminização da carreira, sendo necessário desmistificar determinadas idéias, já convertidas em “mito” a saber: a ideia de que o magistério era uma profissão bem remunerada que conferia estatuto social e excelente remuneração; a certeza da passividade da professora primária; a percepção de sentimento de vitimização da professora, decorrente de sua condição feminina; a concepção de que o salário feminino recebido no magistério era destinado a pequenos gastos e pouco significativa para a família (Almeida, 1998, p. 77). Ao reafirmar que “o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar” (Almeida, 1998, p. 77), a autora ressalta que a aceitação dos supracitados mitos significa “acatar concepções ancoradas na inferioridade sexual das mulheres e contribuir para a permanência de um raciocínio reducionista que ressalta as relações de desigualdade de gênero” (Almeida, 1998, p. 79). De forma que as críticas formuladas pela autora fundamentam-se, entre outros, sob os seguintes pilares: a “feminização do magistério foi um potencial de poder e de liberação e não de submissão e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar” e a “inserção feminina na carreira não promoveu a desvalorização salarial de uma profissão que [na verdade] nunca foi bem remunerada” (Almeida, 1998, p. 78).

A este respeito, referindo-se ao período entre 1808 e 1889, Maria Christina Campos avalia que a:

história das primeiras escolas normais constituiu-se em uma série de tentativas mais ou menos frustradas para a

formação do magistério que se fazia necessário para a provisão de um número enorme de cadeiras primárias criadas, mas vagas por falta de mestres. A atividade docente não adquiriu o prestígio na sociedade pela má remuneração que oferecia, criando assim um círculo vicioso que impedia que indivíduos mais bem preparados se dirigissem a ela (Campos, 2002, p. 25).

Contemporaneamente, como a Tabela 1 permite observar, o último Censo realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2003, continua a reiterar o histórico fato de que as instituições onde se desenvolve a educação formal, atendendo-se a bebês, crianças e jovens, configuram-se como territórios femininos. Este último levantamento do perfil do professorado brasileiro que se dedica à Educação Básica, mostra que, aproximadamente, 90% das profissionais de todo o país são responsáveis pela condução das atividades diárias nos estabelecimentos educacionais públicos e privados. Este quadro pode ser confirmado tanto no contexto nacional, quanto se observando a realidade do Estado do Rio de Janeiro.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO E VINCULAÇÃO	TOTAL	FEMININO	MASCULINO
<b>Brasil</b>	<b>1.542.878</b>	<b>1.306.635</b>	<b>228.426</b>
Pública	1.355.866	1.151.742	197.173
Federal	5.333	2.534	2.788
Estadual	608.570	497.235	108.308
Municipal	741.963	651.973	86.077
Privada	187.012	154.893	31.253
<b>Rio de Janeiro</b>	<b>109.898</b>	<b>94.987</b>	<b>14.433</b>
Pública	86.247	75.228	10.629
Federal	1.043	600	441
Estadual	34.732	29.079	5.475
Municipal	50.472	45.549	4.713
Privada	23.651	19.759	3.804

Tabela 1: Caracterização dos profissionais do Magistério da Educação Básica (INEP, 2006)

Considerando esse perfil do Magistério em âmbito nacional, cabe contextualizar que há expectativas bem definidas quanto à vivência dos seres identificados como “masculinos” e “femininos” no campo da formação para o trabalho: de forma geral, pode-se lembrar que eles ocupam carreiras e postos relacionados à força, ao risco, ao pensamento abstrato - características

das chamadas ciências duras, das quais as áreas de Matemática, Engenharia são exemplares; e elas atividades na qual a sensibilidade, o trato com o outro e o cuidado são, predominantemente, mais exigidas - características do campo da Enfermagem, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, por exemplo.

Pelo exposto, as especificidades que seriam inerentes ao “masculino” e ao “feminino” - concretizadas em suas respectivas atribuições de gênero - são acionadas nos processos que se instauram para dificultar a presença dos homens como educadores da primeira infância.

Corroborando o fato de que o estudo das dicotomias que baseiam as construções de “masculino-feminino” é fulcral para a pesquisa em tela, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, ao apresentar *Trajetórias de feminização do magistério* (Chamon, 2005), remete-se à Revolução Industrial, quando se destacaram emergentes fazeres profissionais para o público masculino, justificando a aproximação das mulheres com o campo educacional. Para o autor, no entanto, a hegemonia feminina nesta área não é “uma mudança puramente biológica, ela se inscreve no campo do simbólico. Na realidade, o que muda é o gênero do magistério e não o sexo, de uma ação eminentemente masculina para uma atividade feminina” (Chamon, 2005, p. 11).

Este ponto de vista, é reiterado por Marília Pinto de Carvalho que, privilegiando a análise do trabalho docente a partir da concepção de cuidado infantil, analisa que, considerando a bipolaridade

em que nossa cultura compreende a masculinidade e a feminilidade, o trato com as emoções e a ênfase nas relações interpessoais é terreno feminino, o que nos permite apreender uma das dimensões da feminização da escola primária e seu ensino, percebidos culturalmente como instituição e ocupação do gênero feminino, independentemente do sexo de quem os corporifica, se professor ou professora (Carvalho, 2005).

### **3. FALAS EMERGENTES DO TRABALHO DE CAMPO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Na análise das entrevistas realizadas dar-se-á ênfase à forma como as mulheres são referenciadas, tanto pelos homens quanto pelas suas companheiras de trabalho. Assim, após o estudo das transcrições das entrevistas, um aspecto que salta aos olhos é a recorrente menção ao pronome pessoal na terceira pessoa - ela -, definindo um lugar de comando e tomada de decisão em diferentes momentos do cotidiano. Abaixo, os trechos dos relatos

possibilitam a análise de que são as mulheres que transmitem os sentimentos que caracterizarão a ambiência institucional diária, (re)estruturam o trabalho a partir de suas percepções e avaliam o que “será melhor para evitar problemas”, diante da inusitada inserção dos homens no cargo de AAC:

**Relato 1** (Comentário sobre uma reunião feita assim que o rapaz chegou na creche, para apresentá-lo às famílias)  
“P: E quem se colocou mais nessa reunião?  
E: Quem se colocou mais, assim, foram as mães e as avós...” (Relato de Bento).

**Relato 2** “Aí, eles [os pais] foram se acalmando mais. Mas mesmo assim durante as outras semanas, era assim: eu era uma novidade. Eu ficava com a sala aberta, as pessoas vinham, ficavam olhando. Aí apontava... Tinha mães que chegava, lá fora, ficava se juntando, se mobilizando com outras pra reclamar...Até que a direção ajudou, falava com elas que não, que a gente ia continuar trabalhando, que a gente fez concurso público” (Relato de Gael).

**Relato 3** “A recepção [a chegada na creche] não foi assim, tão... Foi difícil. Então aí, como a minha irmã já tinha sido diretora de escola pública há 22 anos, então, e ela conhecia a minha irmã, aí ela começou a relaxar” (Relato de Nollan).

**Relato 4** (Comentário de uma mulher, AAC, sobre a organização no trabalho, narrando sobre o artifício usado para evitar o envolvimento do homem no banho das crianças)  
“Eu falava: ‘Deixa que eu vou dar banho.’ Não falava assim pra ele: ‘Não, ô... não dá banho, não’. Eu não falava isso, entendeu? Eu pegava e eu ia e falava: ‘Leo, vai mandando as crianças que eu vou dando banho’. (...) Então, eu tentei assim, de uma certa forma, eu acho, a gente tem esse negócio de mãe, de tentar proteger, eu quis deixar ele um pouco fora disso. Por que sei lá, acusar... Porque se, por ventura, viesse a acontecer alguma coisa, alguma criança... ‘Ah, o tio Leo mexeu...’ ‘Não, o tio Leo não mexeu, não. O tio Leo nem dá banho’”. (Relato de Ada)

**Relato 5** “Mas que as mães ficaram muito assustadas, ficaram... Um homem na creche. Acha que homem é... O quê? Tarado<sup>5</sup>?” (Relato de Nollan).

<sup>5</sup> Esse vocábulo faz referência a homens que investem, seguidamente, no assédio de pessoas em busca de satisfação sexual.

A base do pensamento heteronormativo também é valorizada, havendo recorrente acionamento das figuras do “bom pai” e do “bom marido” na busca pela desejada confiança, conforme os relatos abaixo evidenciam:

**Relato 6** “P: Você estava falando que, quando soube que foi aprovado, você visitou algumas creches.

E: É, até para poder saber um pouco.

P: Só que não veio sozinho.

E: Exatamente, eu levei a minha esposa até porque eu sabia que ia ter um certo desconforto, por ser homem. Então, levei até por uma questão de imagem, né? “Pô ele é pai de família”, ele é casado, a esposa dele tá aqui. Já é um certo cartão de visita para eu poder me prevenir. Eu visitei as creches com ela e assim que eu cheguei aqui, a dona Raica trouxe a gente para dentro, conversou e a gente comentando. Aí ela falou, a minha esposa depois me relatou: “Não, a dona Raica foi muito bacana, trouxe a gente pra dentro, conversou, mas se eu fosse uma mãe de creche, eu ia ficar desconfortável em deixar a minha filha”, que, na época a minha filha tinha ela tinha sete, oito anos...” (Relato de Bento).

**Relato 7** “Veio minha mãe (...) e minha esposa conhecer a creche. Elas vieram aqui, foram em outra creche. Gostaram daqui”. (Relato de Gael)

Tendo a perspectiva de Michel Foucault (2010, p. 54) como alicerce teórico para a Análise do Discurso, é importante compreender que “de uma análise como a que [ele empreende], as *palavras* estão tão deliberadamente ausentes quanto às próprias *coisas* (...); fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso [que não “é” o texto, que ora ganha relevo quando observa-se a recorrência de um pronome “ela”]. Seguindo essa ótica, Michel Foucault refere que

gostaria de mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são (...) um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras (...); gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; (...) (Foucault, 2010, pp. 54-55).

Na tentativa de aproximação com essa proposta, um dos pilares importantes para a Análise do Discurso, baseada no que esse autor propugna, é salientada:

uma tarefa diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2010, p. 55).

Com essa perspectiva, observa-se que a persistente alusão ao “ser feminino” está articulada à conservação de históricas relações de poder. As mulheres, ocupando diferentes espaços na vida dos homens, são destacadas por atuarem como espécies de fiadoras da boa índole desses (seja ocupando a posição de irmã-ex-professora [como no caso de Nollan], seja no lugar de mãe e esposa), gerando uma proximidade que garante uma inserção mais fácil no “território creche”. No contexto das vinte e duas creches visitadas, quem “aplica a lei” são as pessoas que ocupam o cargo de Direção: são mulheres, professoras do quadro efetivo da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, que ocupam postos de comando porque foram escolhidas em reconhecimento aos “bons serviços prestados”, ao longo de muitos anos de trabalho, além de terem boa articulação política no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação a qual sua matrícula está vinculada ou porque foram eleitas pela comunidade escolar.

Estabelecendo-se um contraponto, igualmente ao estudar a ocorrência do suplício - “físico”, definido como “ação imediata e direta do carrasco sobre o corpo do ‘paciente’” (Foucault, 2011, p. 51) -, Foucault esclarece que o “executor não é simplesmente aquele que aplica a lei, mas o que exhibe a força” (Foucault, 2011, p. 51). Esse fato fica patente no relato de Gael, quando se percebe “alvo”:

“Aí, eles foram se acalmando mais. Mas mesmo assim durante as outras semanas, era assim: eu era uma novidade. Eu ficava com a sala aberta, as pessoas vinham, ficavam olhando. Aí apontava... Tinha mãe que chegava, lá fora, ficava se juntando, se mobilizando com outras pra reclamar... Até que a direção ajudou, falava com elas que não, que a gente ia continuar trabalhando, que a gente fez concurso público. Então, aí com o tempo foi acalmando. Até hoje... Mas hoje é mais oculto a questão do preconceito, eles não demonstram tanto. Mas às vezes em algumas situações a gente acaba vendo que ainda tem” (Relato de Gael).

Esse relato oportuniza a lembrança da assertiva de Michel Foucault (2011, p. 43): “O suspeito, enquanto tal, merecia sempre um certo castigo; não se podia ser inocentemente objeto de suspeita”. O relato desse educador demonstra o quanto estar em exibição foi a tática usada na tentativa de driblar determinadas desconfiças.

Nesse cenário, ao “aplicarem a [sua] lei”, as diretoras costumam lembrar também que em virtude de direitos constitucionais, que assegura a igualdade entre homens e mulheres, nada pode ser feito para que um homem, que foi legitimamente aprovado em um concurso público, não exerça o seu cargo. Tais aspectos compõem a tentativa que, por vezes, põem em prática para fazer com que outros discursos circulem. Assim, eles têm o direito de ali estarem, se não por “desejo” delas, pela força da lei. Não obstante, essas mesmas professoras “exibem a sua força”, como “mulheres-mães” “mulheres-diretoras”, ao assumirem como seus os “medos” demonstrados pelas famílias (pais, mães e avós) e a assentirem que, de fato, os homens que chegam para trabalhar como agente auxiliar de creche não devem desenvolver todas as atividades inerentes ao seu cargo, afastando-os das atividades que exigem o contato com o corpo das crianças. Entre a dúvida do que pode ser consentido ou não, parece, para elas, ser melhor não arriscar, embora o trato diário com os rapazes não seja difícil: o outro aparece para justificar as interdições.

Por outro lado, vale ressaltar que, contemporizando, algumas gestoras também não se omitem, difundindo argumentos que justificam a chegada deles na instituição:

Quando eu cheguei aqui, a dona Junia achou por bem, assim, para não me expor ou, não que ela não achasse normal, ela desde que eu entrei aqui ela foi muito clara: “Você vai fazer tudo, você pode fazer tudo”. Então, ela, quando tinha uma mãe que ia ficar desconfortável, em saber que o filho ou a filha ia ficar com um homem, ela (...) dava uma quebrada na mãe. Então, ela sempre foi muito do meu lado, apostando em mim... Mas no primeiro ano, para não me expor muito... Porque criou um certo desconforto na comunidade, algumas mães e tal, ela pediu para que eu não desse banho (Relato de Bento).

Resignação e ressignificação do dito parecem corroborar a análise de Foucault de que “É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos ativar em

cada um de nossos discursos” (Foucault, 2010a, p. 35). Assim, nos relata Bento: “eu deixava a porta aberta. As pessoas passavam... Ficavam olhando. Agora até que melhorou. Mas de vez em quando ainda tem”.

É importante examinar que, ainda que em luta diária, as vozes desses AACs, por vezes, encolhem-se, de certa forma são interdidas — tidas como “palavra proibida”, fazendo com que os/as AACs coloquem-se como meros ouvintes porque, como bem supõe Foucault,

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (Foucault, 2010a, p. 8-9).

Tendo em vista o enriquecimento dessa análise, refere-se a pesquisa feita por Elizabete Franco Cruz em uma creche onde ela afirma que “existem dois masculinos que ameaçam, o agressor e o homossexual” (Cruz, 1998, p. 245). Ela salienta, todavia, que ainda que às avessas, o primeiro ainda remete ao ideal de força e agressividade que caracterizam o estereótipo “do homem”; já o homossexual, “é negado, representa a inadequação, porque tem comportamentos femininos (...) fugindo do que é considerado um masculino ‘normal’” (Cruz, 1998, p. 245).

Com efeito, essa etapa de estudos aqui finalizada evidenciou formas pelas quais há o recrudescimento das lutas, no âmbito das relações de poder, em prol da manutenção de uma moldagem heteronormativa. Na concepção de Spargo, “heteronormatividade” é um “termo que especifica a tendência, no sistema ocidental contemporâneo de sexo-gênero de ver as relações heterossexuais como a “norma” (Spargo, 2006, p. 67). Já por “normatividade” ela entende “Um tipo de operação de poder que estabelece e promove uma série de normas (comportamento, de ser). (...) as normas tendem a ser *moralmente* estabelecidas e têm a força de *imperativos*” (Spargo, 2006, p. 68). Com uma nuance diferenciada, o entendimento de Richard Miskolci (2009) se coaduna com o conjunto de reflexão feitas ao longo do presente trabalho. Contendo a heterossexualidade, a heteronormatividade pode ser entendida como “um conjunto de prescrições que fundamenta

processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto” (Miskolci, 2009, p. 156-157). Nesse conjunto, as “orientações corretas” quanto à vivência da sexualidade e dos demais aspectos correlacionados às duas identidades de gênero hegemônicas (ser homem e mulher, como “manda o figurino”) é um aspecto de um grande elenco de “pressupostos que embasam toda uma visão de mundo, práticas e, até mesmo, uma epistemologia” (Miskolci, 2009, p. 157).

As veementes tentativas de esmaecimento e o desencorajamento de outras formas de viver parecem ser demonstrativos, também, de uma *homofobia institucional* já que, além de os homens terem verbalizado a desconfiança de algumas pessoas sugerindo que eles eram gays, a forma tão aguerrida com que a maioria das mulheres envolvidas nas instituições de educação infantil visitadas defendem o seu “território”, é conveniente à não discussão da heteronormatividade, endossando-a, ao postular que cada qual deve “ficar no seu lugar”. Pelo fato dessas vivências estarem situadas no âmbito das relações de poder, reconhece-se, igualmente, que há possibilidades outras sendo postas em prática. Nesse campo, convém salientar, a crítica à heteronormatividade “não equivale a uma defesa de sujeitos não-heterossexuais” somente, como bem assinala Richard Miskolci (2009, p. 157): a heteronormatividade diz respeito a “mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo” e, lembrando um aspecto acima exposto, ela também diz respeito, de forma aprofundada, a referências que extrapolam as expressões do desejo e do afeto.

Nesse sentido, metaforicamente, é como se existisse sempre um “heteronormômetro” atento à medição do quanto alguém está ou não enquadrada/o naquilo que, em tese, define quem é “uma pessoa normal”. E quando nesse heteronormômetro a seta indicativa dos limites - que só pode apontar para “é homem” ou “é mulher”, tal qual está consignado no registro de nascimento - se agita, enlouquecida, é porque há algo errado, merecendo que seja “cessado”, “impedido”, minimamente “contido”, já que fronteiras estão sendo ameaçadas de ultrapassagem.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Raewyn Connell, atinando para a complexidade da discussão sobre a intersecção entre vivência de gênero e ambiente escolar, indaga-se: “até que ponto as escolas podem afectar a masculinidade e a sua facticidade? E se podem afectar de algum modo a masculinidade, através de que tipo de programas o fazem e que pedagogia deveriam adoptar?” (Connell, 2001,

p. 157). Suas perguntas são formuladas em um contexto em que países como Estados Unidos, Japão, Alemanha e Austrália lançam ações para debates sobre o incômodo baixo desempenho escolar dos meninos. Considera a autora que, por um lado, “é importante reconhecer o facto de que a escola não é a única instituição que modela masculinidades, mas pode ser também a mais importante (Connell, 2001, p. 158). Entremendo essa reflexão, a autora elenca quatro tipos de relações que devem estar envolvidas no tratamento do quadro teórico sobre “gênero”: as relações de poder, já destacadas ao longo do presente estudo; a divisão do trabalho na própria área educacional (áreas eminentemente masculinas ou femininas), conforme já explicitado; os padrões da emoção, sendo um dos temas principais a vivência sexual; os simbolismos, enfatizando que, para além dos códigos fartamente difundidos, a instituição escolar (através de muitos dispositivos, como exigências em relação a roupas, estruturação da linguagem, elaboração das solicitações disciplinares, entre outros) impõe regras que marcam as diferenças de gênero. Não obstante a possibilidade de haver contestação desses “regimes de gênero” próprios da escola, não é absurdo considerar o quanto esses são opressivos (Connell, 2001, p. 161).

Diante desse cenário, o reconhecimento da potencialidade dessas instituições, no âmbito de um trabalho que vise à desmistificação dos estereótipos vinculados ao às identidades de gênero, não deve, contudo, se fazer de forma ingênua: sendo espaço de atuação profissional de pessoas oriundas das mais diferentes áreas, que vivenciam peculiares processos formativos na família e em outros grupos sociais (vinculados seja à religião, ao esporte e aos grupos de amigos, em meio a tantos outros), uma atuação crítica da escola, nesse sentido, constitui-se um desafio de grande monta. Não por acaso, argumentos baseados na naturalização dos fazeres de homens e mulheres têm sido fortemente acionados para defender a forma de organizar os diferentes âmbitos da experiência social em torno do casal heterossexual e da firme delimitação de normas de comportamento, para homens e mulheres, desde a mais tenra idade. Convém enfrentá-los. Fazê-los ruir.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, J. S. (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP.
- Araújo, C.; Scalon, C. (2005). Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil. In C. Araujo & C. Scalon (Orgs.), *Gênero, Família e Trabalho no Brasil* (pp. 15-77). Rio de Janeiro: Editora FGV.

- Barker, G. T. (2008). *Homens na linha de fogo: juventude, masculinidade e exclusão social*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Bonato, N. M. C. (2002). A escola normal: uma escola para mulheres? A formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In M. C. S. Campos & V. L. G. Silva (Orgs.), *Feminização do Magistério* (pp. 163-191). Bragança Paulista: EDUSF.
- Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, Imperio do Brazil.
- Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, Imperio do Brazil.
- Campos, M. C. S. (2002). Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In M. C. S. Campos & V. L. G. Silva (Orgs.), *Feminização do Magistério* (pp. 13-37). Bragança Paulista: EDUSF.
- Carvalho, M. E. P. (1989). *O magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre a sua prática profissional*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Chamon, M. (2005). *Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica-FHC-FUMEC.
- Connel, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nômadias*, 14, 156-170. Acedido em [http://www.ucentral.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=543&Itemid=2442](http://www.ucentral.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=543&Itemid=2442)
- Cruz, E. F. (1998). “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In M. Arilha; S. G. U. Ridenti & B. Medrado (Orgs), *Homens e Masculinidades* (pp. 235-255). São Paulo: ECOS, Editora 34.
- Foucault, M. (2010). *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010a). *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2011). *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes.
- Leão, A. C. (1926). *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio.
- Lei nº 3985, de 08 de abril de 2005, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.
- Louro, G. L. (2001). Mulheres na sala de aula. In M. D. Priore, *História das mulheres no Brasil* (pp. 443-481). São Paulo: Contexto.

- Luz, F. (1918). As heroínas do Brasil. *Escola Publica*, 9, 215.
- Miskolci, R. (2009). A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 11 (211), 150-182.
- Nascimento, E. F. (2008). Marcas identitárias e a saúde de homens jovens. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 24 (7), 1556-1564.
- Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. (2015). *Educação em Números*. Acedido em [www.rio.rj.gov.br/web/sme](http://www.rio.rj.gov.br/web/sme)
- Ribeiro, M. L. S. (2003). *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Spargo, T. (2006). *Foucault e a teoria queer*. Tradução de Wladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF.