

# A INSERÇÃO DE HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O MEDO DAS SEXUALIDADES DESVIANTES E A (RE)PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO HETERO-NORMATIVO

**André Luiz dos Santos Silva**

Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil

**Richard Simon Ávila**

Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil

## Resumo

Este texto analisa as relações de gênero no processo de inserção de professores homens na Educação Infantil. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral, foram entrevistados dois professores de Educação Física e duas diretoras da rede privada de ensino. Articulados ao conceito de gênero e ao acúmulo de discussões sobre Educação Infantil e Educação, os depoimentos foram analisados por meio dos procedimentos da “análise de conteúdo”. Ao longo do processo de inserção na Educação Infantil, os professores tiveram sua sexualidade questionada, ao passo que sua atuação nesse nível da educação foi legitimada pela “necessidade de uma referência masculina para as crianças”. Ao mesmo tempo em que os professores necessitam ser vigiados, sua presença garantiria a manutenção de um currículo heteronormativo.

**Palavras-chave:** Gênero. Educação Infantil. Educação Física. Docência.

## Introdução

O desejo de compreender as relações de gênero no processo de inserção de professores homens na Educação Infantil, um ambiente histórico e culturalmente concebido como feminino, é o estímulo aos desdobramentos deste estudo. O interesse por essa temática emerge por ocasião de minhas primeiras inserções em um espaço onde há, soberanamente<sup>1</sup>, professoras, e ser homem colocou-me sob suspeita. O estranhamento dos familiares, das crianças e a insegurança da equipe diretiva evidenciavam certo desconforto e dúvidas quanto à minha conduta, sugerindo que minha presença naquele espaço merecia cuidados constantes.

Em uma cultura em que meninos e meninas são ensinados que práticas de cuidado e educação relacionam-se ao universo feminino, não é de se estranhar que outros tantos profes-

<sup>1</sup> A temática, a problematização e as análises deste estudo não têm a intenção de colocar os homens em condição de vulnerabilidade ou vitimização, muito menos de subjugar a importância histórica das mulheres no campo da Educação. Ainda que este texto parta, em certa medida, da denúncia aos entraves à inserção e à manutenção de professores do sexo masculino na Educação Infantil, não se intenciona colocar as mulheres em condição de privilégio. Ressalta-se ainda que os empecilhos colocados aos professores homens na Educação Infantil são fruto da nossa própria visão androcêntrica, que isenta os homens das funções de educar e cuidar. Ao fazermos uso, neste texto, de conceitos advindos dos Estudos de Gênero, nos colocamos politicamente em um campo de investigação que é altamente vinculado aos movimentos feministas e aos enfrentamentos às relações assimétricas de poder que, de modo geral, privilegiam os homens em detrimento das mulheres.

sores homens tivessem sido problematizados quando na Educação Infantil. Assim, longe de ser um caso isolado, os constrangimentos decorrentes do meu processo de inserção na Educação Infantil eram partilhados por outros professores, o que conduziu uma busca inicial por depoimentos que permitissem compreender esse fenômeno. Desse processo, foi possível perceber que, em escolas onde havia maior ingerência dos pais, a inserção de docentes do sexo masculino tornava-se mais problemática. Nesse sentido, a atenção voltou-se para as escolas da rede privada de Educação, cujos questionamentos e suspeitas acerca dos professores homens pareciam mais evidentes e acolhidos pela gestão escolar.

Em um levantamento preliminar, somente dois professores foram identificados no universo de escolas particulares que atendem a Educação Infantil, em um município de aproximadamente 240 mil habitantes<sup>2</sup>. Esse dado indica possíveis obstáculos ao vínculo de docentes do sexo masculino nesta fase da Educação Básica. Outro fator observado aponta que, à medida que os professores permaneciam nas escolas, os estranhamentos sobre sua presença iam se tornando mais tênues. Portanto, privilegiaram-se os períodos de início da docência em escolas que atendem a Educação Infantil, quando os entraves de gênero parecem ser maiores. Para este texto, foram ouvidos os dois professores de Educação Física já mencionados e duas diretoras que acompanharam o processo de inserção desses sujeitos nas escolas.

Assim sendo, este artigo analisa as relações de gênero no processo de inserção de professores homens na rede privada de Educação Infantil, de um município do interior do Rio Grande do Sul.

Apoiadas nos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral, foram realizadas entrevistas<sup>3</sup> com dois professores e duas diretoras, que acompanharam o processo de inserção dos docentes nas escolas. Como uma técnica, um método e uma fonte de pesquisa, a História Oral permite narrar histórias e reconstruir memórias (ROUSSO, 1996). Apesar do uso da História Oral como ferramenta de pesquisa, este texto não se constitui como uma narrativa histórica. A História Oral mostrou-se profícua ao fornecer subsídio teórico e metodológico para compreender os meandros da memória, haja vista que a inserção dos professores nas escolas de Educação Infantil data de 2004 e 2007. Os relatos das colaboradoras e dos colaboradores da pesquisa são concebidos como narrativas permeadas por lembranças adjacentes, esquecimentos e pela forte “presença do passado no presente imediato das pessoas” (MEIHY, 1998, p.13). Assim, a materialidade das memórias manifesta na transcrição das entrevistas constitui possíveis versões, que permitem tecer, na articulação com o conceito de gênero e por meio da “análise de conteúdo”, uma de tantas interpretações do texto que segue (JENKINS, 2004).

A análise de conteúdo, enquanto um conjunto de técnicas de estudo das comunicações, permite, pelo intermédio de seus procedimentos, a descrição do conteúdo das falas dos depoentes, conduzindo sua organização em unidades analíticas (BARDIN, 1977). Esse processo apoia-se no conceito de gênero como categoria analítica que concebe as diferenças entre homens e mulheres como construções discursivas, portanto, não determinadas biologicamente. Assim, de acordo com Louro (2008, p. 7), “Gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado”. Na qualidade de mecanismo que atribui sentido à prática social, o gênero é produzido nas re-

<sup>2</sup> Trata-se do município de Novo Hamburgo, localizado no interior do Rio Grande do Sul. Distante 40 quilômetros da capital Porto Alegre, Novo Hamburgo está localizada no Vale do Sinos, fazendo divisa com os municípios de São Leopoldo, Estância Velha, Ivoti, Dois Irmãos, Sapiranga, Campo Bom e Gravataí. Novo Hamburgo tem atualmente 29 escolas estaduais, 76 escolas municipais e 27 escolas particulares. Dados provenientes do sítio oficial do município: [www.novohamburgo.rs.gov.br](http://www.novohamburgo.rs.gov.br). Acesso em: 25 maio 2017.

<sup>3</sup> Após as entrevistas, as falas foram transcritas e encaminhadas a cada colaborador para revisão e possíveis ajustes. Os documentos transcritos, depois de validados, tiveram seu uso autorizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os nomes das depoentes e do depoente foram trocados pelos autores a fim de garantir o anonimato.

lações de poder, constituídas nas especificidades de cada grupo e de cada momento histórico (VEIGA; PEDRO, 2015; SCOTT, 1995).

Assim sendo, práticas de significação, lugares e hierarquizações distintas são produzidas junto com múltiplas identidades de gênero, mediante mecanismos linguísticos. Como efeito, são geradas expectativas que, ao mesmo tempo, incentivam e constroem modos de ser e se portar, produzindo, com isso, identidades desejáveis e, por conseguinte, outras tantas sujeitadas (ANJOS, 2015; MEYER, 2004). Cabe destacar, entretanto que os processos e procedimentos de gênero são polissêmicos e, uma vez produzidos nas relações de poder, sofrem resistências e operam ajustes constantes nas práticas sociais. Essa dinâmica gera experiências múltiplas, produzindo, assim, outros projetos, outras representações e identidades de sujeito diversas (FOUCAULT, 2013).

### **Professores homens na Educação Infantil: do receio das sexualidades desviantes às intenções de uma pedagogia heteronormativa**

O movimento de expansão da Educação Infantil brasileira, iniciada na década de 1980, tinha como argumento a igualdade de oportunidades para crianças das classes populares (ALMEIDA, 1998), bem como o aumento do contingente de mulheres no mercado de trabalho, o que gerou a necessidade de instituições educacionais para um número maior de crianças (KUHLMANN Jr., 2000). Essa meta demandou, entretanto, o aumento do contingente de professores que se encarregariam dos processos pedagógicos e do cuidado com as crianças pequenas, o que gerou, como resposta, a reificação do fenômeno da feminização na Educação Infantil. Cabe ressaltar, no entanto, que, até meados do século XIX, o magistério era uma profissão masculina destinada, sobretudo, à educação dos meninos. Em decorrência da expansão quantitativa do campo educacional brasileiro, as mulheres passaram a ser vistas como uma alternativa à necessidade de docentes (ALMEIDA, 1998). Todavia, de acordo com Louro (2007), esse processo não se deu de forma tranquila; enquanto as mulheres eram consideradas incapazes de educar os “filhos do Brasil”, por serem despreparadas intelectualmente, a “natureza feminina” teria funcionado como argumento legítimo para sua inserção nesse campo. Dotada de “vocação, amor e dedicação”, a “essência materna”, além de ter contribuído para o processo de feminização do magistério, tem auxiliado, desde então, a ocultar as m s condições de trabalho nesse meio, da mesma maneira que funcionado como um recurso que compensa deficiências das crianças, das escolas e da própria formação pedagógica (AMADO; BRUSCHINI, 1988; WERLE, 2005; ROSEMBERG, 1999).

Esse processo tem gerado o não reconhecimento da Educação Infantil como possibilidade de inserção de professores do sexo masculino, o que parece se intensificar quando esses docentes prov m do curso de Pedagogia (ZANETTE, 2014). Cabe ressaltar que, durante o processo de pesquisa, na cidade investigada, não foram encontrados professores homens atuando como “regentes de turma” nas escolas particulares. Entretanto, ainda que historicamente o sexo biológico (masculino) tenha se constituído em um obstáculo   inserção de homens nessa fase da escolarização, esses empecilhos parecem ser atenuantes em face de funções como gestão escolar e ensino de Educação Física (CARDOSO, 2007). Assim, se   possível perceber a presença, cada vez mais frequente, de professores de Educação Física do sexo masculino na Educação Infantil, como sugere Varotto (2015), tal processo não deve ser encarado como tranquilo ou mesmo desejável.

A presença de um docente homem na Educação Infantil tem causado uma série de estranhamentos, dado o “descompasso” gerado pelo modo como as masculinidades têm sido representadas historicamente (viril, forte, intempestiva) e pelas atribuições de um professor de Educação Infantil (afetivo, paciente, maternal) – elementos que, de acordo com os depoentes,

parecem colocar sob suspeita a sexualidade desses professores. Segundo o depoimento da Diretora 2, uma mãe, durante uma conversa, teria questionado:

Tá, mas ele é gay? (cara de espanto) Aí eu falo, claro que tem que cuidar muito o que tu fala né? Porque a minha pergunta é: E se ele for? Qual o problema? Porque aí tu já tá lidando com um outro preconceito, aí primeiro eu escuto sobre isso, mas quando eu pergunto, daí a pessoa já se defende e diz: Não, não tem problema, só pra gente saber assim, ou então, alguns dizem: Eu não quero que meu filho faça aula com um gay, porque vai “ficar” gay. (TRECHO DA ENTREVISTA DA DIRETORA 2)

Segundo o Professor 2, situações semelhantes teriam sido frequentes em seu processo de inserção na Educação Infantil:

tive muito que responder inicialmente, [...] em relação a minha sexualidade. Na verdade, acho que questionavam a direção e a direção pedia “pra” que eu falasse. Então eu sempre tinha que falar, sou heterossexual. Parecia que tirava 50 toneladas das costas dos pais. (TRECHO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR 2)

Alvos de preconceitos diversos, os sujeitos “desviantes” são representados de modo pejorativo e a escola, como espaço normativo, tem reproduzido e reiterado conceitos negativos acerca da não heterossexualidade (PETRY; MEYER, 2011). Desde sua constituição, “a escola moderna é marcada por diferenças e está implicada, também, com a produção dessas diferenças” (LOURO, 2008). Assim, identificar e evitar o desviante significaria, ao mesmo tempo: conduzir as crianças para um terreno “estável”, evidenciando a heterossexualidade como forma “sadia” de exercício de sexualidade; posicionar o desviante como excêntrico, dado o seu afastamento daquilo que é considerado centro/norma das condutas sexuais. Nessa perspectiva, a presença de sujeitos que “ousam” distanciar-se do comportamento sexual esperado poderia ser considerada pernicioso para o processo de formação de crianças pequenas. Sob esse aspecto, as falas dos colaboradores da pesquisa evidenciam a preocupação dos familiares sobre a sexualidade de seus filhos e filhas, talvez porque as sexualidades desviantes, ali inseridas, poderiam ter influência sobre elas. Ao desacomodar o terreno estável da heterossexualidade compulsória, aparente na “suposta” relação “harmônica” entre sexo (feminino) e gênero (cuidado, carinho e maternagem) manifesta na presença das professoras nessas escolas, as famílias acionam o histórico processo de vigilância exercida em torno da sexualidade infantil (FOUCAULT, 1997). Desse modo, o professor “gay” parece conferir materialidade ao que Dal’ Igna (2011) chama de risco, modo como a contemporaneidade tem se relacionado com o futuro. Incertezas de diversas ordens como: ameaças sobrenaturais, doenças, catástrofes, fatalidade, desvios de conduta e o receio do desconhecido geram sentimentos de insegurança que produzem a necessidade de serem prevenidos ou evitados. Saber sobre a sexualidade dos professores e manifestar o estranhamento sobre sua presença funciona como um mecanismo que permite verificar a presença do perigo, bem como sinalizar a atenção e a vigília por parte das famílias sobre aqueles professores e sobre a escola, um procedimento que evidencia o gerenciamento do risco.

Ademais, a construção cultural e histórica de que o homem tem a “carne fraca”, é “instintivo” e que não domina seus desejos e anseios também se constitui em uma preocupação. A exemplo disso, tem-se o relato do Professor 2 que, em uma conversa com uma das mães, informa que teria trocado a fralda de seu filho.

Ela fez aquela cara [...], se fechou. Ela “tava” rindo, eu falei e ela fechou (o semblante). Ficou me olhando, eu fiquei tranquilo, segui

conversando com ela, e aí eu perguntei se o pai trocava, ela disse: não. Acho que isso causou o espanto. (TRECHO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR 2)

Apesar de parecer incomum para as famílias, os professores relataram que esta é uma prática rotineira na escola e que, sempre que preciso, a exercem. Em situação semelhante, o Professor 1 sinaliza:

[...] as famílias tinham um certo receio assim, no sentido de, “ah”, quem é que vai levar a criança ao banheiro? Ele que vai ter que cuidar disso? Ele vai ver a criança assim, é ele que vai ser o responsável por levar a criança ao banheiro quando não tiver outra pessoa? As famílias tinham essa preocupação [...]. (TRECHO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR 1)

Se, por um lado, o instinto masculino, muitas vezes, foi e é justificativa para comportamentos, afirmando desigualdades entre homens e mulheres, por outro, coloca sob suspeição o trato de homens adultos com crianças pequenas. Concebidos historicamente como dotados de sexualidades animais, os desejos masculinos não deveriam ser postos à prova, o que demanda decoro nas vestimentas femininas, assim como o afastamento de seus corpos dos corpos das crianças. Tais concepções vêm sendo descritas desde fins do século XIX, momento em que teorias sobre o sexo e a sexualidade ganharam conotações científicas. O sexo, portanto, passou a ser concebido como um "impulso natural", “força e energia absolutamente avasadoras”, que exige satisfação (WEEKS, 2013). O apetite sexual masculino, entendido como algo da ordem das necessidades fisiológicas, ou da tendência natural, deveria ser atendido regularmente, sob o risco de fugir ao controle das condutas normatizadas, ocasionando práticas como o estupro e a pedofilia.

Sedimentadas ao longo dos anos e reinventadas dentro dos atuais modelos de masculinidade, tais representações parecem presentificar e legitimar receios sob a conduta de professores com as crianças, incapazes de entender e manifestar possíveis abusos. Se, por um lado, o temor das sexualidades desviantes configura-se em um empecilho para a inserção e a manutenção de professores do sexo masculino na Educação Infantil, por outro, sua presença ao lado das professoras e das crianças parece funcionar como uma metáfora de família constituída por “mãe, pai e filhos”. Os papéis ocupados por professores e professoras da Educação Infantil, muitas vezes, legitimam a concepção heteronormativa constituída por homem, mulher e filhos, elementos que, ao longo das entrevistas, emergem como justificativa para a existência da figura masculina nesse ambiente. Segundo o Professor 2:

[...] é importante também, que a criança, na escola, ela não tá próxima ao pai né, e essa figura masculina essa figura paterna, é muito importante pra isso, ela causa um outro envolvimento de sentimento em relação a isso, que ao mesmo tempo que é de respeito, teoricamente, “ah”, historicamente parece que o homem coloca mais limite pela potência da sua voz, né, e ao mesmo tempo, é o afeto que é diferente, né, um outro tipo de amor [...]. (TRECHO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR 2)

A escolha dos professores homens para representarem os pais permite que a noção de família seja reiterada de acordo com preceitos heterocentros. Baseados em modelos normativos, a escola constitui-se em um ambiente onde se reafirma, constantemente, aquilo que é definido como “norma central”, uma vez que aparecem em seus currículos e em suas práticas. Neste texto, o entendimento de currículo advém de Silva (2003), que o define como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que operam processos pedagógicos em diversas instâncias e lugares. Para além dos “componentes curriculares clássicos”, os currículos se fa-



zem na dinâmica social, nos espaços e equipamentos institucionais, na disposição dos sujeitos, nas expectativas sobre suas condutas, ensinando “verdades” sobre marcadores, tais como: gênero, raça, geração, classe etc. Nesse sentido, a heteronormatividade acaba por se “reproduzir” com mais frequência e continua sendo o modelo “ideal”, perseguido desde a modernidade (ARAÚJO, 2005).

O discurso empregado na justificativa do homem nesse espaço remete justamente a esses padrões que se reproduzem e estruturam modelos em que o professor/pai torna-se uma referência de homem heterossexual. Subjetivados por esse discurso, os professores colaboradores deste estudo exercem sua masculinidade de acordo com aquilo que se espera dos homens em processo de educação das crianças: a obediência e a atribuição de limites às condutas. Tal entendimento confere sentido ao que os colaboradores relataram: “Eu já ouvi que a direção prefere homem pra dar aula de Educação Física” (Professor 2) ou “o homem consegue ter mais controle de turma” (Professor 1). Nas palavras da Diretora 2:

É, tem que cuidar para não ter o preconceito com a mulher né? Mas é porque, especificamente, assim, aqui, a gente já tem tantas mulheres como professoras, né? Eu até já tive professor de música homem, também. É “pra” isso, pra trazer a figura masculina mais pro universo da escola, acho que as nossas crianças precisam mais dessa presença. E eu tenho que cuidar “pra” não falar besteira, mas eu vejo assim que a brincadeira da professora de Educação Física, claro que existe a técnica, mas ela é diferente do professor, o homem é mais, assim, a mão é mais pesada, o salto é maior, a liberdade, e hoje as nossas crianças elas são tão protegidas, são tão superprotegidas. O homem vai desafiar mais, o pai faz isso, né? A mãe diz “ah, cuidado o banquinho”, o pai vai lá e bota dois, “pra” criança subir (risos), então é isso entendeu? O homem faz essa diferença. (TRECHO DA ENTREVISTA DA DIRETORA 2)

Culturalmente investida do exercício da função disciplinadora, a figura masculina no espaço das escolas investigadas parece reivindicar para si a noção de que os homens, dotados de força, são capazes de exercer uma postura impositiva de obediência diante das crianças. Na medida em que o professor exerce a “função de pai”, assim como as mulheres, “a função de mãe”, é possível ver no espaço da Educação Infantil a (re)produção e o ensino de comportamentos esperados e desejados pela sociedade. Afinal, ao passo que o professor é colocado no lugar de pai, autoridade, e, portanto, as mulheres professoras ficam responsáveis pelo cuidado e afeto, é possível presenciar um currículo heteronormativo que coloca à margem aqueles posicionados fora dessa referência (JUNQUEIRA, 2010).

Os colaboradores da pesquisa, entretanto, parecem não ter clareza sobre esses processos de “normatização” e operam reiterando esse modelo sem maiores questionamentos.

A equipe diretiva acredita que a inserção da figura masculina na Educação Infantil, nesse meio materno, onde as crianças convivem quase o tempo todo com mulheres, é importante. Elas veem a importância de se ter essa figura, do homem, numa atuação quase que paterna, com as crianças, então por isso elas procederam dessa maneira. Além delas confiarem no nosso conhecimento teórico, técnico. (TRECHO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR 1)

No contexto investigado, tais concepções parecem encontrar sustentação nas ações práticas dos professores que, por vezes, tentam responder ao que as famílias esperam. Assim, as relações de gênero estabelecidas entre homens/professores e mulheres/professoras na escola acabam por ensinar tais modelos a meninas e meninos e, à medida que a escola não problematiza outras formas de masculinidade e feminilidade, reafirmam aquelas já consagradas

como sendo a referência (LOURO, 2012). Como efeito, a escola transforma-se em um ambiente que somente (re)produz tais normas, reificando-se como instituição disciplinar, espaços de organização e formação de crianças e jovens conforme normas vigentes.

Historicamente, a escola tem funcionado como espaço que constituiu um currículo generificado, estabelecendo limites entre o ser menino e o ser menina, colocando as mulheres em lugares de servir, sugerindo que as meninas deveriam ser comedidas, puras, recatadas e doces, ao passo que estimulam os meninos a serem agressivos, competitivos e viris (FELIPE, 2007). Essas representações de masculino e feminino constantemente reiteradas têm contribuído para a construção de “verdades” sobre gênero. Nesse modelo, a presença de professores do sexo masculino que ocupam, por meio de suas prerrogativas, o lugar do “pai” que faz calar, ouvir e obedecer constitui-se em uma ferramenta importante na operação de um currículo heteronormativo.

### Considerações finais

Concebida como uma profissão feminina, a docência na Educação Infantil, historicamente, não tem se constituído em uma profissão designada aos homens. Desde o século XIX, as atividades do jardim de infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas (ROSEMBERG, 1999). Naquele contexto, também eram entendidos como competências das mulheres os saberes e práticas necessários à formação do professorado que iria trabalhar com as crianças pequenas. Tais aprendizagens serviriam ao mesmo tempo para a formação técnica das professoras e para a formação de mães exemplares (KUHLMANN Jr., 2000). Historicamente, o magistério vem sendo alvo de desprestígio, baixa remuneração e qualificação (WERLE, 2005), elementos constituintes de um discurso que coloca as mulheres como “naturalmente aptas” para o exercício da função docente. Como efeito, tais sentidos de gênero, como dito, têm invisibilizado as más condições de trabalho na Educação Infantil e se dirigido, quase exclusivamente, às mulheres que, em nome do “cuidado e do amor maternal”, seriam sujeitadas por esses discursos. Em meio a esse processo, estudos como os de Cardoso (2007) têm apontado que, dos poucos professores homens inseridos na Educação Infantil, muitos deles têm se distanciado da docência e assumido outras funções no âmbito educacional, lugares que conferem maior status e retiram esses sujeitos da constante suspeita sobre sua sexualidade e do trato direto com os corpos das crianças.

Especificamente no contexto investigado, o receio das famílias acerca da “sexualidade desviante” tem inquietado professores e equipes diretivas sobre os riscos de sexualidades instintivas, selvagens, que agem por impulso e não dominam seus desejos. Estas representações incitaram “estranhamentos” acerca do banheiro, das trocas de fraldas e das ações do professor, quando sozinho com as crianças. Em contrapartida, a “metáfora de família” demanda a presença do pai na figura do professor, atendendo a um modelo de gênero social e culturalmente esperado.

A justificativa para a presença de professores do sexo masculino torna-se, ao longo das entrevistas, uma preocupação constante, sugerindo a necessidade de se reafirmar sua presença naquele espaço. Sob esse ângulo, é possível perceber que, ao mesmo tempo em que as representações de gênero colocam-se como entraves, são os argumentos mais utilizados para tornar legítima a presença de homens na Educação Infantil. Assim, de um lado, tem-se o medo das sexualidades desviantes, de outro, a necessidade da figura masculina para reiterar o modelo heteronormativo de sociedade. A possibilidade de exercer masculinidades quando os professores homens adentram o universo da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que emerge como algo a ser vigiado, garante a manutenção de masculinidades e feminilidades desejadas.

Entretanto, analisar as relações de gênero no processo de inserção de docentes homens na Educação Infantil suscitou, ao longo do processo, questionamentos sobre minhas próprias

vivências, sobre aquilo que tenho representado nesses locais, assim como a importância de estar nessas escolas. As reflexões sobre minha prática, como professor de Educação Física inserido na Educação Infantil, sinalizam a reprodução de situações que perpetuam a manutenção de concepções heteronormativas, além de atender aos anseios das famílias por um professor representativo de tais normas. Permitiu-me pensar sobre os “estranhamentos” e os atravessamentos de gênero no meu local de trabalho, o que foi fundamental para entender o meu papel e o que signifique nesse espaço. Entender gênero no currículo, pensar sobre a masculinização da Educação Infantil, por meio da figura do homem como “pai”, “paternal”, faz com que novas inquietações surjam. Afinal, o que se espera de um homem professor? Por que mesmo o homem deve estar ali? As relações de gênero ganham relevância com a presença de homens nesses locais? Problematizar formas de se lidar com as crianças, abordar questões de gênero e discuti-las com os alunos e com a comunidade escolar, de modo geral, pode constituir maneiras produtivas de se abordar os estranhamentos das famílias. Estes, talvez, podem ser os primeiros passos para a construção de um espaço comprometido com a democracia e com a construção de uma sociedade que respeite as diversidades (BRASIL, 2010).

---

### **THE INSERTION OF MALE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN THE FEAR OF NON-HETERSEXUAL PERSONS AND THE (RE)PRODUCTION OF A HETERONORMATIVE CURRICULUM**

#### **Abstract**

This text analyzes gender relations in the process of insertion of male teachers in Early Childhood Education. Based on the theoretical and methodological assumptions of Oral History, two Physical Education teachers and two female directors of private teaching schools were interviewed. After being transcribed, the statements were analyzed in articulation with the concept of gender and through the procedures of "Content Analysis". Throughout the process of insertion in Early Childhood Education, teachers had their sexuality questioned since their performance at this level of education was legitimized by the "need for a male reference for students. At the same time that teachers need to be watched, their presence would ensure the maintenance of a heteronormative curriculum.

**Keywords:** Gender. Early Childhood Education. Physical Education. Teaching Profession.

### **LA INSERCIÓN DE HOMBRES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ENTRE EL MIEDO DE LAS SEXUALIDADES DESVIANTES Y LA (RE)PRODUCCIÓN DE UN CURRÍCULO HETERONORMATIVO**

#### **Resumen**

Este texto analiza los atravesamientos de género en el proceso de inserción de profesores hombres en la Educación Infantil. Con base en los presupuestos teórico-metodológicos de la Historia Oral fueron entrevistados dos profesores de Educación Física y dos directoras de la red privada de educación. Tras transcritos, los testimonios fueron analizados en la articulación con el concepto de género y a través de los procedimientos del “Análisis de Contenido”. A lo largo del proceso de inserción en la Educación Infantil, los profesores tuvieron su sexualidad cuestionada al paso que su atención en ese nivel de la educación fue legitimada por la “necesidad de una referencia masculina para los alumnos. Al mismo tiempo en que los profesores necesitan ser vigilados, su presencia garantizaría el mantenimiento de un currículo heteronormativo.



**Palabras clave:** Género. Educación Infantil. Educación Física. Docência.

---

## Referências

AMADO, T.; BRUSCHINI, C. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 64, p. 4-13, fev. 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/712.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

ALMEIDA, J. S. **Mulheres e educação: paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

ANJOS, L. A. Vôlei masculino é para homens: Representações do homossexual e do torcedor a partir de um episódio de homofobia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 11-24, jan./mar. 2015. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/43189/33305>> Acesso em: 13 set. 2016.

ARAÚJO, M. F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005.. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pc/v17n2/v17n2a04.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília : MEC; SEB, 2010. 36 p. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2017

CARDOSO, F. A. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 30. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. SP.

DAL'IGNA, M. C. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011.182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 77-87, 2007.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia poder-saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

JENKINS, K. **A história repensada**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 2, n. 2, p. 208-230, 2010.

KUHLMANN Jr., M. História da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade : o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: GO-ELLNER, S. V.; FELIPE, J.; LOURO, G. L. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-18, jan./fev. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2013.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, set. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 set. 2015.

PETRY, A. R.; MEYER, D. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193-198, jan./jun 2011. Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewArticle/7375>>. Acesso em: 12 out. 2015

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2014.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2003.

VAROTTO, M. A. **Educação Física com bebês: as práticas pedagógicas nas creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2015. 347 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VEIGA, A. M.; PEDRO, J. M. Gênero. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (Org.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Editora da UFGD, 2015. p. 304-307.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 35-81.

WERLE, F. O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de pesquisa**, v.

35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n126/a05n126.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2014.

ZANETTE, J. E. **Homens futuros pedagogos?** Relações de gênero nos caminhos da profissionalização. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Saúde, Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2014.

.....

Recebido em: 15/06/2017

Revisado em: 11/08/2017

Aprovado em: 25/08/2017

Endereço para correspondência:

[andrezaoufv@live.com](mailto:andrezaoufv@live.com)

André Luiz dos Santos Silva

Universidade Feevale -

Vila Nova - Novo Hamburgo - RS, 93525-075