



UM BINÔMIO E UMA DICOTOMIA: A NARRATIVA DE UM PROFESSOR HOMEM DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UN BINOMIO Y UNA DICOTOMÍA: LA NARRATIVA DE UN MAESTRO HOMBRE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

A BINOMIUM AND A DICHOTOMY: THE NARRATIVE OF A MALE PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN CHILDHOOD EDUCATION

Julio Cesar Floriano dos Santos¹

Raquel Quintina Pereira Bard²

Josiane Peres Gonçalves³

RESUMO

A educação infantil e a educação física tiveram origens tecnicistas bem marcadas. Enquanto a primeira passou por um processo assistencialista, filantrópico, higienista e sanitaria até formatar-se pedagógica; a segunda seguiu por um trajeto higienista, militarista, esportivista até adotar uma abordagem crítica considerada produtora da cultura corporal de movimento. Como suas origens e trajetórias, outro ponto de convergência é a dialética do binômio cuidar e educar da educação infantil e da dicotomia corpo e mente da educação física. Utilizando-se do método biográfico, a partir da narrativa autobiográfica, o artigo buscou compreender o cuidar o corpo e o educar a mente nas aulas de educação física na educação infantil, ministrada por um professor Homem. Foi realizado um estudo qualitativo de revisão bibliográfica, com referencial teórico dos estudos de gênero e estudos feministas. O resultado encontrado é o reforço do patriarcado na tentativa de deslocamento do homem no ambiente da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos de Gênero. Método Biográfico. Cuidar e Educar. Mente e Corpo.

¹ Especialista em Docência na Educação Infantil, mestrando em Educação (UFMS). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

² Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, mestranda em Educação (UFMS). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela mesma instituição. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Naviraí, Mato Grosso do Sul, Brasil.

RESUMEN

La educación infantil y la educación física tienen orígenes técnicos distintos. Mientras que la primera atravesó un proceso asistencialista antes de configurarse como una disciplina pedagógica, la segunda siguió un camino caracterizado por el militarismo antes de adoptar un enfoque crítico. Más allá de sus orígenes y trayectorias, otro punto de convergencia radica en la dialéctica del cuidado y la educación en la educación infantil y la dicotomía entre cuerpo y mente en la educación física. Utilizando narrativas autobiográficas, este artículo busca comprender el cuidado del cuerpo y la educación de la mente en las clases de educación física en la educación infantil, impartidas por un profesor masculino. Se llevó a cabo una revisión cualitativa de la literatura, utilizando un marco teórico de estudios de género y estudios feministas. Lo resultado destaca el refuerzo del patriarcado en intento de desplazar a los hombres dentro del entorno de la educación infantil.

PALABRAS-CLAVE: Estudios de género. Método Biográfico. Cuidar y Educar. Mente y Cuerpo.

ABSTRACT

Early childhood education and physical education had distinct technical origins. While the former underwent an assistentialist, and sanitarian before shaping into a pedagogical discipline, the latter followed a path characterized by militarism, and sportsmanship before adopting a critical approach seen as a producer of the cultural body of movement. Beyond their origins and trajectories, another point of convergence lies in the dialectic of caring and educating in early childhood education and the dichotomy of body and mind in physical education. Using a biographical method based on autobiographical narratives, this paper sought to understand caring for the body and educating the mind in physical education classes in early childhood education, taught by a male teacher. A qualitative literature review was conducted, drawing on the theoretical framework of gender studies and feminist studies. The results underscore the reinforcement of patriarchy in the attempt to displace men within the early childhood education environment.

KEYWORDS: Gender Studies. Biographical Method. Caring and Educating. Mind and Body.

Introdução

No Brasil os estudos de gênero estão em crescente diálogo com as pesquisas em educação. Para entendermos esse fenômeno, realizamos uma busca avançada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os marcadores Gênero e Educação, considerando a marcação todos os campos para cada um deles. Ao efetivarmos a busca observamos um gradativo aumento de pesquisas, na pós-graduação: 8 dissertações e teses entre 1980 e 1989; 74 dissertações e teses entre 1990 e 1999; 1390 dissertações e teses entre 2000 e 2009; 5846 teses e dissertações entre 2010 e 2019; e nos últimos 4 anos (2020 a 2023) a quantidade de trabalhos somou 2703 dissertações e teses.

A busca pelos marcadores gênero e educação foi escolhida por se tratar do tema central e do campo dessa pesquisa, respectivamente. Utilizaremos o conceito de gênero

conforme Scott (1998, p. 114) que enfatiza: “[...] o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade”.

Essa organização social envolve todos os aspectos da pessoa, incluindo sua relação com o trabalho. Os estudos feministas contribuíram para o avanço do entendimento sobre as relações de trabalho e as condições em que homens e mulheres se submetem e se privilegiam de maneiras diferentes e hierárquicas neste campo. É importante compreender a necessidade de conhecer e aprofundar sobre essa categoria de análise no campo educacional. Também é importante avançar o debate no que diz respeito à generificação do trabalho docente.

Fávaro e Rossi (2020, p. 531) consideram, "que é de extrema importância o aumento de estudos científicos sobre temas que ofereçam subsídios teóricos e empíricos para que seja possível a desconstrução dessa "divisão sexual do trabalho", principalmente nos anos iniciais da educação". No campo da educação, especialmente da educação física e da educação infantil, podemos observar as relações de gênero e poder configuradas à posição da figura do professor. Enquanto a primeira é considerada altamente masculina, a segunda ainda é considerada exclusivamente feminina.

Historicamente no Brasil a instituição do trabalho docente se deu principalmente por meio das entidades religiosas, nas pessoas dos padres jesuítas, homens de superioridade e autoridade intelectual, cultural e religiosa. Esse ensino institucional escolarizado era oferecido para as classes dominantes, com o intuito de reforçar uma elite cultural e a hegemonia, não apenas das classes econômicas, mas também da autoridade masculina. A autoridade masculina é uma condição que favorece o sistema opressor das mulheres e dos mais fracos, o patriarcado.

O patriarcado é uma criação histórica formada por homens e mulheres em um processo que levou quase 2.500 anos até ser concluído. A princípio, o patriarcado apareceu como Estado arcaico. A unidade básica de sua organização foi a família patriarcal, que expressava e criava de modo incessante suas regras e valores (LERNER, 2019, p. 350).

É consenso na história que o poder e a autoridade dada aos homens é tida como natural, justamente porque “as diferenciações entre gêneros são construções sociais a que estamos sujeitos ao longo das nossas vidas, desde antes de nosso nascimento, uma vez que são padrões há muito tempo presente, sendo reproduzidas mesmo em situações que não percebemos” (FÁVARO; ROSSI 2020, p. 530). Essa ideia de consenso histórico

produziu um discurso dominante reforçado por uma sociedade que cala as mulheres e os marginalizados, reforçando pela voz do homem branco o poder por ele reclamado, a partir de sua masculinidade hegemônica.

Segundo Connell (2013), as masculinidades se constroem devido às posições que os sujeitos ocupam na sociedade, essas posições impõem a eles práticas que causam efeitos sociais em si (contradições internas) e nos outros (manutenções ou rupturas históricas). Como este artigo tem o objetivo de investigar o professor homem, entende-se que é importante conceituar as masculinidades as quais esses professores performam. Conforme Connell (2013), essas masculinidades são categorizadas e conceituadas como hegemônica, cúmplice ou subordinada.

Masculinidade hegemônica é representada pelo sujeito dotado de todos os privilégios (homem, heterossexual, branco, rico...) tem destaque em relação às outras no que diz respeito ao tempo e também ao espaço ocupado, encontra legitimidade no patriarcado da cultura ocidental é uma posição sempre disputável e não legítima, porque só se perpetua sob violência, medo e intimidação.

Masculinidade cúmplice é a que oferece cumplicidade ao projeto hegemônico devido a obtenção de vantagens (materiais, honra, prestígio, direito de mandar...). Essa masculinidade permite à mulher mudança e certas condições de privilégios, mas não de poder, pois reproduz e reforça as condições para que os homens obtenham a manutenção do poder.

Masculinidade subordinada está diretamente relacionada com a dominação entre os homens, especialmente aos mais associados à feminilidade. Tem relação não somente aos homossexuais, mas também com a dualidade homem e mulher e a associação de sua imagem ao feminino. No projeto hegemônico é permitido que um homem possa ter características femininas no cotidiano, porém, o que não é permitido a ele é possuí-las ou exercê-las cotidianamente de maneira corriqueira e naturalizada. A homofobia é o controle pela dominância da masculinidade, pois essas aproximações ao feminino geram medo da igualdade de poder entre os sexos.

É preciso entender que o gênero não é singular, pois não existe apenas um único tipo de mulher ou de homem. Porém, a manifestação da identidade de gênero é a condição única e individual de cada homem e mulher existir no mundo. Essa manifestação muitas vezes é demarcada pela opressão de uma sociedade ainda definida pela cisnormatividade. Essa condição social interfere em todos os aspectos da vida, inclusive nas relações sociais e de trabalho.

A escolha de um ofício, a posição em que se ocupa nesse ofício, o salário recebido e todas as outras relações que condicionam o trabalho determinam o que se pode chamar de generificação do trabalho. No campo da educação as relações de poder ocorrem não apenas em relação às posições hierárquicas próprias, designadas pela função, mas também ao ofício exercido em determinadas etapas da educação formal, bem como pelo ofício das disciplinas ao qual o/a professor/a ministra.

Há uma percepção equivocada de que a educação física, por meio de suas práticas corporais, tem menor valor em relação às outras disciplinas que se desenvolvem em práticas que dificilmente integram o aspecto corporal. Outro equívoco é a desvalorização, no Brasil, da educação infantil em relação à todas as outras etapas da educação formal. O binômio cuidar e educar provoca a educação da criança em sua totalidade, solicitando a educação também pelo corpo, especialmente por meio das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2010). Essa solicitação associa o cuidar da educação infantil como próprio do corpo e o educar como próprio da mente.

Conforme Tiriba (2005) a relação cuidar e educar sempre esteve presente no contexto da educação infantil como duas dimensões distintas e independentes, sendo um referente ao corpo e outra aos processos cognitivos. Quando se refere ao corpo remete às ações de cuidado, guarda e alimentação associando ao caráter assistencialista e de caráter leigo, enquanto a associação feita aos processos cognitivos relaciona-se ao caráter pedagógico especializado (TIRIBA, 2005).

O cuidar corporal envolve atividades básicas para a sobrevivência da criança (higiene, alimentação, sono, entre outros). Essas atividades estão associadas como próprias e intrínsecas às mulheres. Há uma cultura que determina apenas que as mulheres são capazes de cuidar e se relacionar com as crianças pequenas, somente elas têm acesso permitido aos seus corpos infantis, delineando uma forma sutil de inferiorização e subalternização das mulheres, haja visto que ainda há uma supremacia cultural do corpo em relação à mente.

A cisão entre Mente e Corpo expõe, também, a soberania da razão sobre o corpo, ou ainda, da superioridade da razão sobre o sensível, como visto anteriormente em Platão, o mundo sensível é o mundo enganoso e o mundo das ideias é o mundo da verdade, sendo que, a verdade só pode ser alcançada por meio da razão, essa razão apartada do corpo, do sensível, do mutável. Desta forma é conceituado, também, a racionalidade Platônica e reforçada por Descartes (ABREU, 2023, p. 38).

Quando homens adentram na educação infantil, eles ajudam a romper com a visão biologizante que associa exclusivamente às mulheres o papel de cuidadoras e educadoras de crianças pequenas. Segundo Rosemberg (1999), a educação infantil sempre esteve associada às mulheres e desempenhada por elas desde o início, ao contrário de profissões consideradas masculinas que se tornaram feminizadas ao longo do tempo. A masculinidade na presença de homens no ambiente educacional infantil traz uma perspectiva diferente e enriquecedora para o desenvolvimento das crianças. Ao assumir o papel ativo de professores, os homens contribuem para quebrar os padrões de pensamento que limitam as possibilidades de meninos e meninas.

A inserção de um professor homem na educação infantil é uma temática que gera muitas reflexões sobre os estereótipos de gênero e a importância da diversidade na formação das crianças. Fávoro e Rossi (2020) enfatizam ser fundamental que se reconheça a importância da perspectiva masculina na área do cuidado, atuação, mediação e educação, demonstrando que é não só viável, mas necessário, associar a masculinidade ao cuidado e à educação, e não apenas à questões financeiras e força física. Além disso, é essencial analisar as experiências vividas por esses professores e compreender as dificuldades que enfrentam no exercício de sua profissão, bem como as motivações que os levam a persistir diante das barreiras sociais.

Seria então um homem apto e disposto a trabalhar na educação infantil? Seria ele capaz de cuidar do corpo e educar a mente? Seria razoável essa dicotomia na educação física e na educação infantil? O artigo tem por objetivo compreender o cuidar e educar na educação infantil nas aulas de educação física ministradas por um professor homem, a partir de narrativas autobiográficas de um dos autores. Vamos investigar as possibilidades do professor homem desenvolver um trabalho consistente e responsável com as crianças pequenas, partindo de algumas experiências singulares de um professor homem de educação física que atuou na educação infantil. Essas narrativas oferecerão possibilidades para compreensão geral do problema.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo se constitui como uma pesquisa narrativa autobiográfica. É uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica e documental que se utilizou de narrativas (auto)biográficas de um dos autores para elucidar o debate acerca do professor homem de educação física na educação infantil e suas possibilidades de práticas considerando o binômio cuidar e educar e o dualismo mente e corpo.

Sobre a pesquisa qualitativa, como um caminho metodológico para a pesquisa em educação, podemos considerar o grande interesse e avanço dos estudos realizados no Sul Global em relação à essas questões qualitativas. No Brasil esse avanço teve como marco a década de 1980 (ANDRÉ, 1995), quando o número de publicações com esse tipo de pesquisa aumentou, na área da educação.

Em relação à pesquisa narrativa, sua inauguração no campo da educação se deu nos anos de 1990, a partir de estudos baseados no movimento sóciohistórico das histórias de vida em formação, cujo objetivo e a formação continuada de adultos, partindo de suas reflexões sobre si na medida em que constroem seu processo narrativo (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Segundo Passeggi (2016), o sujeito biográfico age como ator à medida em que atua passiva e mecanicamente nos papéis previamente designados pelo meio social ao qual está inserido, bem como age como autor, por tomar consciência dos papéis previamente designados. No caso da narrativa, ela se torna autoral na própria história de quem narra e como agente social no agir crítico e consciente do seu papel em seu próprio horizonte biográfico.

As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

Cabe salientar que as narrativas apresentadas no texto são do autor homem deste artigo e optamos por escrevê-las na primeira pessoa do singular, em destaque com recuo, e as análises estão na primeira pessoa do plural, ratificando a construção coletiva do texto. As narrativas surgiram durante a construção de um memorial escrito para a compreensão de si e de suas práticas, como um instrumento necessário para o início da escrita de sua dissertação. Ao longo do processo de estudos no mestrado este autor entendeu sua escolha pela profissão docente e ao investigar sobre a identidade profissional julgou necessário compreender sua própria identidade.

Nesse processo de investigação, revisitou e narrou por escrito, para si mesmo, seu percurso na educação (desde a educação infantil até seu ingresso em um curso de pós-graduação, o mestrado em educação). O trajeto das narrativas neste artigo não é linear em relação ao tempo. Cada narrativa surge e integra o texto como uma fonte (empírica) e não

busca percorrer uma linha do tempo em relação à trajetória de vida do autor, mas sim a compreensão dele mesmo a partir da autorreflexão.

A pesquisa narrativa e (auto)biográfica é um referencial epistêmico e metodológico, da pesquisa qualitativa, que considera a interdisciplinaridade do método a medida em que se serve da psicologia, da sociologia e da antropologia, esta última nos possibilitando análises e compreensões da sociedade geral a partir de uma biografia, o conceito de universal singular (FERRAROTTI, 2010).

Como campo de pesquisa, cabe nos perguntar sobre que tipo de conhecimento é possível gerar com base nessas narrativas de si e qual é a sua relevância para a investigação científica no que concerne os conhecimentos humanos e sociais. Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto) biográfica em Educação tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9).

Para sustentar o debate e as análises das narrativas autobiográficas, apresentadas a seguir, foi realizada uma revisão de documentos a respeito da educação física e da educação infantil no Brasil. A revisão foi realizada por meio de pesquisas no *site* do Ministério da Educação e pela percepção desses documentos utilizados como referência em artigos, teses e dissertações no campo da educação. Selecionados os documentos, foram realizadas leituras e análises com base no objeto de investigação deste artigo. A revisão bibliográfica se efetivou na seleção de referências contidas na bibliografia proposta no plano de ensino da disciplina “Relações de Gênero, Sexualidade, Educação”, oferecida pela Universidade Federal do Mato grosso do Sul (UFMS), no programa de mestrado em Educação, da faculdade de Educação (FAED), no ano de 2023. Os estudos feministas, pós-estruturalistas e os estudos de gênero, fomentaram os debates e análises, em geral. Em especial no campo da educação infantil e da educação física foram selecionados estudos com o mesmo aporte teórico.

Um binômio: cuidar e educar

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) diz: educar significa proporcionar às crianças situações em que elas possam receber cuidados adequados, participar de brincadeiras e aprender de forma integrada. O objetivo é promover o desenvolvimento de suas habilidades interpessoais, como a capacidade de se

relacionar com os outros, e de ser e estar com os outros em uma atitude fundamental de aceitação, respeito e confiança. Além disso, a educação também deve permitir que as crianças tenham acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural em que estão inseridas (BRASIL, 1998).

De toda minha experiência escolar, talvez a que mais tenho lembrança é justamente da educação infantil, lembro-me da minha professora, por toda experiência que vivi com ela, inclusive a de ter que repetir o ano por falta de idade, mas talvez provavelmente por ser a única professora que tinha. Me lembro pouco de todas as professoras que tive, os professores então, não me lembro sequer se tive algum no período do 1º grau (no ensino fundamental 1 tenho certeza que não, no ensino fundamental 2 acho que também não tive). Fazendo essa memória não havia me dado conta que a feminização do magistério afetou minha história de vida, de modo a me impossibilitar ter alguma educação formal escolar advinda de um homem, pois todas as minhas professoras, ou grande parte delas eram mulheres. (FLORIANO DOS SANTOS, 2023).

Finco (2003) elucida que “não é só por que há mulheres que a profissão é feminina”. Felgueiras (2005, p. 126) endossa essa afirmação demonstrando dados históricos sobre a participação das mulheres na docência, mas conclui atribuindo aos homens a formação da imagem social da profissão.

O surgimento de escolas de formação de professoras, já nos finais de oitocentos fez surgir o interesse feminino por essa profissão. As mulheres em 1910 já se encontravam em maioria no ensino primário (52,2%) e em 1931 representam 70% da classe docente [...] Apesar desse número crescente de mulheres como professoras, a imagem social da profissão docente foi construída como masculina. (FINCO, 2003, p. 56).

Essa realidade citada acima é portuguesa, mas no Brasil a situação ocorreu igualmente. Demartini e Antunes (1993) afirmam que no último quarto do século XIX iniciou-se o ingresso das mulheres nos magistérios, a partir da permissão de seu ingresso nas escolas normais, que ampliou o tempo de formação para quatro anos. Esse ingresso das mulheres nos cursos normais logo se ampliou para dois públicos e motivações distintas, a elite feminina desejosa de continuar os estudos e a classe média interessada em obter condições de efetivar o exercício do magistério.

A evasão dos homens se ampliou não somente devido ao aumento do tempo de formação para uma profissão desprivilegiada (DEMARTINI; ANTUNES, 1993), mas porque além do prestígio diminuiu-se também a remuneração. Brito, Nascimento; e Silva (2018, p. 312) também apontam para essa realidade, ao afirmarem que “[...] o magistério,

que antes era visto como uma área de grande valor começou a ser desvalorizado, um dos fatores para isso foi que, com a saída dos homens e aumento da participação feminina, houve degradação dos salários”.

Nesse período também ocorreu um maior dinamismo econômico, surgido pela produção cafeeira e seguido pela industrialização, que somada à grande desvalorização da profissão docente em relação a sua imagem social e seus provimentos salariais afastou os homens dessa profissão. Por outro lado, a possibilidade de efetivação em uma profissão honesta capaz de permitir às mulheres conciliar seu ofício com as atividades domésticas promoveu um aumento e posterior totalização das mulheres na docência (DEMARTINI; ANTUNES, 1993)

Também é consenso como um dos fatores para a feminização do magistério a difusão do conceito de vocação baseado nas aptidões naturais próprias de cada sexo. Esse conceito determinou na carreira docente a posição das mulheres na base por inferir a elas a capacidade natural de cuidar das crianças, sua inabilidade para administrar e pela dificuldade de tomar decisões racionalmente. Coube então aos homens permanecerem nas posições hierárquicas de mais alto poder nas organizações escolares, recebendo maiores salários e privilégios, mesmo com menor qualificação e em minoria absoluta (DEMARTINI; ANTUNES, 1993)

O século XX constitui uma nova representação social: a imagem da professora, moça bonita e bem arrumada, como ilustrada na música “Normalista” de Nelson Gonçalves (1949). Nesse período há uma transição da imagem do mestre e uma nova representação da profissão. A figura masculina rígida passa agora a ser substituída pela figura feminina meiga, preocupada com os alunos. Constrói-se a imagem da professorinha, reforçando o desprestígio e diminuição da profissão, bem como o entendimento de afeto pleno e dedicação total, semelhante à condição de maternidade.

Por essa construção e representação social as professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou "tias", mas também como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação. Em contrapartida, professores homens sempre foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos. Louro (2007, p. 100).

"Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado, eles e elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. Relações de poder estavam em jogo aqui — como em todas as instâncias sociais" (LOURO, 2007, p. 100). Esse trânsito

também influencia na mudança da imagem social do próprio magistério e determina a função do magistério primário (hoje ensino fundamental 1) como uma profissão adequada para as mulheres.

A educação infantil não sofreu a feminização docente como o magistério primário e secundário, pois desde sua concepção constituiu um espaço feminino para o ofício das funções do magistério. De acordo com Rosemberg (1999), a educação infantil é tradicionalmente vista como uma tarefa feminina e historicamente associada ao cuidado e educação das crianças. No entanto, a educação infantil tem como foco o desenvolvimento integral das crianças.

Aliás, essa função pedagógica é algo ainda muito recente no Brasil. O processo histórico provocou mudanças conceituais e políticas na educação infantil brasileira. As instituições destinadas ao atendimento das crianças modificaram-se. Suas trajetórias percorreram entre o assistencialismo; a filantropia; o higienismo e sanitarismo; a compensação; até chegar à efetivação da pedagogia (KRAMER, 1982).

No Brasil, a atenção às crianças era responsabilidade de assistência social. Esse modo de observar os anos iniciais da infância se fazia presente especialmente porque as necessidades de saúde e alimentação não eram garantidas a grande parte da população. "As instituições de educação infantil brasileiras e, em especial, as creches funcionaram durante várias décadas com caráter prioritariamente assistencial, estando, desse modo, regimentalmente ligadas às esferas de poder destinadas à assistência social". (LUZ, 2008, p. 13) A partir do momento em que essas necessidades passam a ser asseguradas, inicia-se um movimento que preocupa-se com a questão educativa formal, especialmente com os aspectos pedagógicos e o ambiente onde essa criança estará formalmente inserida.

Niehues e Costa (2012) apontam que no século XVIII as famílias se voltam para suas crianças. Não apenas para suprir as necessidades de sobrevivência, mas também para suprir outros aspectos da vida, em especial os afetos destinados à elas. Com isso, esses pais passaram a sentir-se responsáveis pelo futuro de seus/suas filhos/as, pois agora eles/as são objeto de seu amor e preocupação. Essa preocupação estava relacionada especialmente com a saúde e a educação. Nesse contexto surge a educação infantil da como uma possibilidade capaz de suprir essas duas necessidades: a de cuidar e formar esse sujeito criança que é um ator social e portanto têm seu modo próprio de ser, estar e se construir no mundo, e por outro lado, regularizar um ensino que favoreça essa educação esperada pelos pais.

Existem duas vertentes que elucidam a criação da educação infantil, uma como creche e outra enquanto Jardim de Infância (Froebel). Elas possuem características distintas, visam atender um público de classe social também distinto e possui finalidades também diferentes em relação ao binômio cuidar e educar, mas com uma singularidade: originou-se com a finalidade que seus atendimentos fossem realizados por mulheres.

"A mãe [...] é a própria imagem do papel social e educativo atribuído à mulher na pedagogia de Froebel" (ARCE, 2002, p. 110). Por isso sua mensagem dirigia-se sempre às mulheres enquanto educadoras. "As mulheres, possuidoras da capacidade biológica da maternidade, possuiriam o amor na forma mais pura, sendo as únicas naturalmente aptas para educar com liberdade e amor, respeitando o desenvolvimento natural da criança, pois assim elas já o faziam há séculos em seus lares (ARCE, 2002, p. 114). Nota-se a características biologizante dos atributos dados aos papéis sociais designados como específico e natural de cada gênero. Por se tratar de uma pedagogia que visa integrar a cultura familiar à escola, reforça também a professora como figura maternal.

Então, a concepção de educação infantil do Jardim de Infância, proposta por Froebel, pretende uma criança "[...] doce, meiga, curiosa e [...], que adora estar ocupada. Ela possui uma família em harmonia perfeita, devotada à religião e à moral. A mãe procura sempre mostrar à sua pequena filha o universo como fruto de uma unidade entre o homem, a natureza e o divino" (ARCE, 2002, p. 110). Essa concepção reforça os papéis sociais da mãe que se dedicam ao lar e aos cuidados da prole, enquanto o homem não possui tal envolvimento, sua responsabilidade primordial é a de se ausentar de casa para proporcionar o sustento material, esvaziando o sentido emocional e afetivo.

Já a concepção de creche surge a uma resposta dos movimentos feministas frente ao capitalismo, que explorava as horas de trabalho da mulher e não a possibilitava de nenhum tipo de cuidado ou assistência às suas crianças pequenas. Devido ao caráter essencialmente assistencialista, o papel da mulher no centro dessa organização institucionalizada também se deu de maneira assistencialista. Dessa forma, as mães poderiam sair para o trabalho, que outras mulheres cuidariam de seus filhos. A divergência das que deixam seus filhos para as que permanecem no efetivo cuidado com as crianças é a distinção. Essas distintas senhoras permaneciam fazendo tamanha caridade, por serem abastadas, cultas e generosas

Até o início do século, o atendimento de crianças em creches não se distinguia do atendimento em asilos e internatos. Destinava-se, basicamente, a filhos de mães solteiras que não tinham condições de ficar com eles e criá-los. Isso gerava naquelas mulheres

sentimentos de pecado e culpa e o atendimento institucional a seus filhos era considerado um favor, uma caridade (OLIVEIRA et al. 1992, p. 17).

Nas creches prevaleciam as ações de cuidado, prioritariamente aquelas ligadas à higiene e à alimentação das crianças. Já nos jardins e pré-escolas predominavam as ações pedagógicas e pretendia-se preparar as crianças de 4 a 6 anos para o ingresso na escola. Além disso, vale ressaltar que até a discriminação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/96 –, que denomina de creche as instituições que atendem crianças até 3 anos e pré-escola as instituições que atendem as crianças de 4 e 5 anos, vulgarmente e na prática as creches se diferenciavam das pré-escolas e jardins de infância pelo regime de atendimento às crianças, sendo que nas creches elas permaneciam em tempo integral e nos jardins e pré-escolas somente em um dos turnos. "Esse entendimento prevalece ainda hoje e, [...]foi mais um dos fatores que contribuiu para a associação entre creche e criança pobre, pois a creche atendia somente aquelas crianças cujas mães precisavam trabalhar e que não tinham com quem deixá-las" (LUZ, 2008, p. 13).

Quando iniciei minha vida escolar na educação infantil ingressei em uma escola pública (estadual) de Pré, 1º e 2º grau. Hoje entendo o motivo dessa escolha por parte dos meus pais. Eles se preocupavam exclusivamente com meu aprendizado formal, eles não precisavam de um espaço institucional para cuidar de mim. Reflito que a escolha pela escola pública se deu por dois motivos: o primeiro porque havia uma professora "excelente", pois era capaz de ensinar a ler e escrever; o segundo porque os recursos eram escassos e a verba destinada à educação de seus filhos deveria ser destinada a uma etapa mais avançada de ensino (conclui a reflexão sobre o segundo ponto porque meu irmão mais velho estudava em escola particular, mas havia realizado a educação infantil na mesma escola pública que eu estava inserido, inclusive com a mesma professora) (FLORIANO DOS SANTOS, 2023).

Foi em 1988, na promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que o Estado assume como dever assegurar a oferta deste nível de escolarização como direito da criança e da família. Atualmente é considerada a primeira etapa da educação básica, na educação formal. Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) referenda a compreensão da educação infantil como parte do sistema de ensino oficial, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), assim como todas as outras regulamentações que a seguiram, conferem a esta etapa de ensino a primeira da educação básica. Com a inclusão da educação infantil na educação

básica modificou-se toda a compreensão em relação aos primeiros anos da infância, destacando o desenvolvimento cognitivo e corporal, social e cultural da criança.

Na educação infantil, além do cuidar e educar, existe um paradoxo relacionado ao corpo e mente. Por muitos anos, esses dois aspectos foram tratados de forma separada, mas na realidade estão interligados. Pires Ferreira (2010) afirma que o corpo propicia experimentar o mundo, sentir emoções e aprender, a mente por sua vez, processa informações e toma decisões. Educar e cuidar não devem se limitar apenas ao físico ou ao intelecto, mas devem abranger todos os aspectos do ser humano.

O interesse é entender como essas áreas podem influenciar as relações de gênero, considerando a complexidade e a interdependência entre corpo e mente, cuidar e educar.

Uma dicotomia: corpo e mente

Em relação à dicotomia entre o corpo e a mente, a narrativa a seguir evidencia as ideias que predomina na sociedade ocidental.

Sou bailarino e desde a adolescência dançava em uma companhia profissional de dança contemporânea. No momento em que precisava me decidir por uma carreira profissional por situações adversas não pude seguir minha escolha em cursar o curso superior em dança. Havia diante de mim duas opções que se relacionavam à dança: Arte ou educação física. A escolha por arte me deixava inseguro por não haver habilidades específicas para as artes visuais; e a escolha por educação física também me deixava inseguro pelo mesmo motivo, a inabilidade desportiva. A realidade é que os ambientes me deixavam em desconforto porque o primeiro me parecia muito feminino e o segundo masculino em excesso, e isso não tinha relação com minha identidade sexual, mas afinal de contas, eu fazia dança! A posição de escolher a educação física, curso de graduação associado ao masculino, para alcançar profissionalização em dança, que é associada ao feminino, me fazia exercer uma masculinidade não hegemônica. Como a masculinidade é frágil, a forma de agressão mais comum e associar à homossexualidade pela linguagem, agredindo o homem ao associá-lo com o feminino, recurso que é utilizado em todas as relações competitivas e conflituosas entre homens (no trabalho, nos negócios, no jogo, entre outras). Esse era o meu receio. Apesar de também ser muito competitivo, o fruir artístico influenciava mais minha alteridade e parecia incompatível com o ambiente masculinizado da educação física (FLORIANO DOS SANTOS, 2023).

A origem da educação física é marcada por uma trajetória higienista, militarista e esportivista (BRASIL, 1997). A masculinização da educação física no Brasil está condicionada à essas origens e relacionadas a alguns fatores considerados da ordem exclusivamente masculina, contidas nessas abordagens: higienista - supremacia das

capacidades físicas; militarista - defesa de um território pelo uso da força, especialmente armada; e esportivista - a alta performatividade e competitividade. Anterior a origem da educação física, a própria organização da atividade física na pré-história nos faz perceber o homem caçador e depois guerreiro como o principal autor das práticas corporais e detentor de toda a supremacia das capacidades físicas (LERNER, 2019).

A consequente explicação da assimetria sexual coloca as causas da submissão feminina em fatores biológicos pertinentes aos homens. A maior força física, a capacidade de correr mais rápido e levantar mais peso e a maior agressividade dos homens fazem com que eles se tornem caçadores. Portanto, tornam-se os provedores de alimento nas tribos, e por isso são mais valorizados e honrados do que as mulheres. As habilidades decorrentes da experiência em caça, conseqüentemente, permitiu que os homens pré-históricos se tornassem guerreiros. “O homem caçador, superior em força, habilidade e com experiência oriunda do uso de ferramentas e armas, “naturalmente” vai proteger e defender a mulher, mais vulnerável, cujo aparato biológico a destina à maternidade e aos cuidados com o outro” (LERNER, 2019, p. 54).

A indústria cultural é outro fator que reforça essa masculinização ao que se refere próprio da educação física. Não podemos esquecer, também, que para atender as demandas do mercado a indústria cultural (cultura de massa) termina incentivando a mercadorização de produtos esportivos (implementos, roupas e as próprias práticas) que acentuam ainda mais a masculinização do feminino em detrimento da feminização do masculino. Nesse contexto encontram-se, por exemplo, os aparelhos que são utilizados por ambos os sexos em academias de ginástica, mas que pertencem ao universo simbólico do mundo masculino. “Nesse universo é preciso que nos demos conta da ambigüidade do universo feminino vendido pela mídia que, por um lado, enaltece a força e a competência (masculinidade?) nas imagens da mulher esportista e, por outro, enaltece os modelos de feminilidade em top models e atrizes de renome e não naquela mulher esportista [...]” (SARAIVA, 2002, p. 3).

Lembro bastante de uma professora de educação física, do meu ensino primário e secundário, e lembro de sua imagem masculinizada, tanto por suas roupas como por alguns de seus comportamentos. Ela me acompanhou desde a terceira até a oitava série. Era muito exigente, mas desenvolvia atividades muito interessantes. Todos faziam a aula dela, não só porque ela exigia, mas porque tínhamos nas atividades oportunidades de resolver problemas e nos divertirmos. Ela cobrava das alunas roupas decentes, e de todos nós calçados esportivos, fíla, e todo tipo de disciplina. Ela falava bem baixinho, era uma das poucas professoras que não se alterava, mas era como se fosse um “general”.

Essa primeira característica é considerada dentro de um padrão de comportamento feminino, mas as duas segundas são geralmente atribuídas ao comportamento masculino. No ensino médio tive um professor homem de educação física, era uma escola estadual. Com ele experimentei uma realidade bem diferente, a realidade de um professor que deixava a bola conosco e nos deixava livres. Os meninos jogavam futebol, as meninas jogavam vôlei, alguns meninos jogavam vôlei com as meninas, algumas meninas ficavam sentadas, e era aquela aula bem livre, bem sexista e bem despreocupada. Outra parte do ensino médio vivenciei na rede particular e eu não tinha aulas de educação física, um reforço de outro estereótipo, o das aulas de educação física não serem importantes em relação às outras disciplinas. (FLORIANO DOS SANTOS, 2023).

"Muitos/as estudiosos/as do gênero — em especial aqueles que se dedicam ao estudo das masculinidades — destacam o papel dos esportes e da ginástica no processo de formação dos sujeitos" (LOURO, 2007, p.74). O professor apresentado na narrativa não se preocupou em atender aos alunos nesse sentido. Essa atitude reforça o estereótipo que o professor homem de educação física é despreocupado com as práticas pedagógicas e dentro de uma ambiente escolar serve principalmente para fazer reparos estruturais na escola (furar uma parede, trocar uma torneira) ou para "segurar turma" quando falta algum professor/a. Então, qual a importância do educador físico na escola?

Quando ingressei no curso de educação física isso era uma preocupação legítima e identitária. Logo no primeiro ano tive uma disciplina, que ao finalizar o curso percebi ter norteado todo meu entendimento sobre a educação física e a construção de uma prática pedagógica responsável. A disciplina era Fundamentos histórico e filosófico da educação física. Nela eu e meus colegas de turma entendemos que não somos educadores físicos, somos professores de educação física. Somos professores porque ensinamos a pedagogia do movimento para uma pessoa e não nos reduzimos a treinar o corpo dela. "Rolar a bola" então não forma o homem em sua integralidade, essa convicção perseguiu a mim e meus colegas de turma por quatro anos, e não me abandonou jamais (FLORIANO DOS SANTOS, 2023).

O conceito de homem integral é a superação da dicotomia corpo X mente. Platão inaugura uma discussão sobre o dualismo das matérias (corpo e mente). Descartes avança o entendimento humano acerca das entidades que compõem a totalidade do ser. A dialética parte de duas potências distintas que não se sobrepõem uma à outra. A mente não é superior ao corpo e está ligada a tudo que é superior, e em contrapartida o corpo não é um subalterno da mente, ligado a toda característica inferior do ser humano.

A mente não tem domínio sobre o corpo, mas ambas as entidades constituem a integralidade da pessoa humana. Encontramos, então, o primeiro elemento do

paralelismo: "corpo e mente são considerados paralelos entre si, mas unidos pela potência da natureza de sempre pensar simultaneamente infinitas coisas e sempre existir simultaneamente de múltiplos modos" (YONEZAWA, 2018, p. 7). Esse é o princípio para a educação integral na educação física.

Assim como a educação infantil teve sua trajetória marcada por um início tecnicista, a educação Física no Brasil também teve uma origem higienista, militarista, limitada, mas hoje seu entendimento ganhou limites ampliados e por isso a educação física é um componente curricular obrigatório na Escola, e sua principal importância no ambiente escolar é tratar o movimento como produção cultural e trabalhar a inteligência corporal e suas relações com a sociedade (BRASIL, 1997).

O artigo 26, Parágrafo 3º da LDB ratifica que “a educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, s.p.). Então, se tratando a educação física de um componente curricular obrigatório da educação básica, é evidente não só a obrigatoriedade como também a relevância de um profissional habilitado para a efetivação da educação física na educação infantil.

Uma dialética: cuidar (corpo) e educar (mente)

Em 2014, em Campo Grande, MS, dois novos modos de proceder na educação infantil foram organizados. O primeiro foi a administração dos então Centros de educação infantil – CEINFs passarem a responsabilidade de gestão da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED); o segundo é a presença e atuação dos/as professores/as de educação física nessas instituições de ensino. Tendo em vista o desenvolvimento desses aspectos, o currículo da educação infantil, pautado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), contempla a educação física como um dos campos de experiência e promotora da Cultura Corporal de Movimento. Já em 2019, o maior avanço foi a alteração da nomenclatura Centros de Educação Infantil – CEINFs para Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs.

Frente a essas situações o Professor de educação física, inserido nesse contexto, deve desenvolver um trabalho educacional considerando o "binômio cuidar-educar como indissociável para a Educação Infantil" (KRAMER, 1982, p. 2006). Deve também superar a dicotomia corpo e mente, e suas abordagens tecnicistas, tão presente na herança da educação física. A presença desse professor homem em um espaço tão pensado para a

atuação da mulher forma um paradigma e uma desconstrução da imagem social da professora de educação infantil.

O ingresso dos professores do sexo masculino e da própria educação física na educação infantil dessa cidade já propõem um campo de tensão. Considerando os preconceitos que homem não sabe cuidar e professor de educação física não sabe educar quem seria o sujeito responsável por cuidar e educar as crianças durante as aulas de educação física? A partir da minha experiência de vida podemos refletir que assim como eu, outros professores homens de educação física que atuam no contexto da educação infantil estão em uma posição de enfrentamento, aceitação ou recuo de suas carreiras docentes.

A presença de um professor homem na educação infantil pode ajudar na quebra de estereótipos relacionados à identidade de gênero, mostrando que homens são capazes de exercer um papel ativo na educação das crianças, oferecendo segurança e diversidade no processo de formação pedagógica e sociocultural. Isso ocorre porque as crianças ainda estão em fase de desenvolvimento e estão abertas a receber diferentes tipos de estímulos e influências. Elas ainda não têm o mesmo nível de preconceitos e estereótipos que os adultos possuem, como a crença de que apenas mulheres devem ser professoras na educação infantil (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), as crianças são curiosas e estão sempre em busca de novidades e descobertas (BRASIL, 1998). Cada criança reage de maneira diferente à presença de um professor do sexo masculino, devido às suas experiências individuais e personalidades. Alguns podem se adaptar rapidamente e sem problemas, enquanto outros podem exigir um tempo maior para se acostumar. O importante é que o professor esteja aberto ao diálogo, seja receptivo e acolhedor, permitindo que as crianças expressem suas dúvidas e sentimentos em relação a essa situação. Com paciência e compreensão, é possível construir uma relação de confiança e respeito entre as crianças e o professor do sexo masculino.

Outro ponto recorrente sobre a presença masculina na educação dos pequeninos é que sua masculinidade é colocada à prova, como se homem não pudesse desenvolver tarefas semelhantes a mulher num reduto em até outrora fora predominantemente povoado por mulheres. Ora, se os direitos são iguais e a qualificação técnica através de graduação é a mesma para todos, independente de gênero, por que razão uma pedagoga mulher seria mais ou melhor que um pedagogo homem? E por que um homem pedagogo, portanto, licenciado para atuar na educação infantil seria mais ou menos homem? Pela escolha de sua profissão? Tais pontos, questionamentos, desconfiças infelizmente

ainda existem até hoje e talvez seja esse um dos principais motivos para ainda haver escassez de homens atuando na educação infantil. (OLIVEIRA 2018, p. 80).

Nesse sentido em relação à qualificação e formação profissional, Tardif (2002) descreve que, o saber docente é um conhecimento diversificado, resultante da combinação de diferentes tipos de saberes, como os adquiridos na formação profissional, os relacionados à disciplina em que se atua, os relacionados ao currículo e os advindos da experiência prática. Portanto, pode-se considerar como professor aquele que possui formação e demonstra expertise nos saberes específicos da sua área de atuação. Em concordância com o autor supracitado, Teodoro (2013), salienta que é essencial que o professor da educação infantil possua conhecimento especializado sobre o desenvolvimento biopsicossocial vivenciado pela criança. Não importa se o profissional é do sexo feminino ou masculino, o importante é que ele tenha as qualificações adequadas (formação inicial e continuada) para realizar suas atividades.

O saber docente não se resume apenas aos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial, mas também é constituído pelos saberes adquiridos na prática profissional. A experiência de trabalho em sala de aula permite ao professor desenvolver habilidades e competências específicas, assim como adquirir conhecimentos práticos sobre como lidar com diferentes situações e desafios que surgem no contexto da educação. Esse saber docente é dinâmico e está em constante construção.

Mesmo tendo uma boa formação inicial e consciência dos meus saberes docentes sofri um recuo na atuação com a educação infantil, após uma série de assédio moral por parte de uma supervisora. Era colocado em questão os pequenos incidentes ocorridos nas aulas (roupas sujas e pequenos arranhões ou ralados), mas por ser homem o assédio intensificou na afirmação de que minha identidade sexual (heterossexual) e de gênero (homem cis) poderia colocar minha prática em questão, e me colocar em risco de ser denunciado como abusador, pelos pais. A educação física parece ser, inclusive, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Para Louro (2007), mesmo que tal preocupação esteja presente nas mais diversas situações escolares, ela costuma ser mais explícita numa área que está predominante voltada para o domínio do corpo. Quanto a sexualidade, Machado e Gonçalves (2022) asseveram:

Outro fator que dificulta o trabalho do professor homem está relacionado a sua sexualidade, havendo o temor de possíveis abusos por parte deste professor, e ao fato de associar a docência masculina com a

homossexualidade. É como se todos os docentes que atuam nesta área fossem gays (MACHADO; GONÇALVES, 2022, p. 90-91).

A relação que tinha com os pais das crianças era de muita cumplicidade, nunca reclamaram para mim, nunca me mandaram um bilhete pela agenda, nunca me chamaram para conversar junto à orientação ou direção. A relação dos alunos comigo era de bastante confiança. Enquanto eu fazia a acolhida, uma leitura ou explicava a atividade eles se aproximavam de mim, passavam a mão no meu cabelo, na minha barba, sentavam próximo de mim, me abraçavam, alguns sentavam no meu colo, e eu ia conduzindo a situação com afeto (a partir de meus estudos em Wallon), com assertividade.

Diferentemente dos adultos, as crianças não passam por um processo de estranhamento por conta do homem na sala de aula da educação infantil. Assim como elas se adaptam às mulheres, elas também se adaptam ao professor do gênero masculino, cada um com seu tempo e suas reações específicas (SILVA; OLIVEIRA, p. 222).

Bujes (2001) afirma que, a concepção de cuidar tem sido tratada de forma muito restrita, ou seja, apenas relacionada a cuidados físicos como higiene e alimentação, que geralmente são atribuídos às mulheres. Isso acaba gerando estranhamento quando um homem atua na educação infantil. No entanto, é importante ressaltar que a prática educativa nessa fase vai além do cuidado físico e envolve também conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos em uma formação de nível superior. Mesmo os cuidados físicos exigem saberes específicos, pois estão presentes na educação infantil e na educação física como recursos pedagógicos de primeira necessidade.

Pude perceber que o acesso ao corpo infantil é reservado às mulheres. Historicamente as creches tinham a condição de cuidado assistencial, ou seja, higiene e alimentação. Culturalmente é atribuída ao homem a falta de controle em relação aos seus impulsos sexuais. A grande questão implícita que circula no imaginário social é a dúvida: Seria o homem capaz de acessar os corpos infantis em sua total vulnerabilidade sem que seus instintos sexuais violem a criança, de qualquer maneira? Por outro lado entendendo que nas escolas de primeiras letras a profissão docente se fundamenta essencialmente masculina, dando ao homem o privilégio do acesso à mente, seria então ao homem permitido envolver-se com a educação e o ensino, pois este detém a supremacia do pensamento e do raciocínio, mas não ao corpo, pois não detém o controle de seus impulsos e não se sujeita a envolver-se com o que é inferior (o corpo em relação à mente).

"Os Estudos Feministas estiveram sempre centralmente preocupados com as relações de poder [...] esses estudos procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres" (LOURO, 2007, p. 32). A partir desse ponto percebemos dois retrocessos no que diz respeito à presença perturbadora do homem no ambiente da educação infantil e ambos estão ligados à essa opressão das mulheres.

O primeiro em relação ao papel social do gênero. A imposição do padrão social da professora de educação infantil reforça o poder do patriarcado ratificando e reclamando a obrigação cultural do cuidado unicamente feminino para com as crianças. Uma alternativa que contém a lógica possível de superar esse pensamento "implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido" (LOURO, 2007, p. 32). São as práticas sociais que os une e torna o fragmentado a completude de ser pessoa.

Outro argumento aqui discutido e que também reforça o poder dos homens sobre as mulheres é em relação à supremacia da mente sobre o corpo. O homem que detém o poder pode se unir ao que é mais superior (a mente) e a mulher, que é inferior ao homem, deve-se unir ao que também é inferior, considerado indigno por sua relação ao impuro (o ato sexual, o pecado), valorizando para a mulher o caráter reprodutivo e de cuidados com a prole.

A dicotomia homem e mulher também pressupõe um pensamento a ser superado, tanto quanto mente e corpo. Joan Scott observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para ela seria indispensável implodir essa lógica (LOURO, 2007, p. 31).

Considerando ainda o aspecto cuidar nas aulas de educação física, outro ponto importante a considerar em relação ao professor homem são as condições de segurança em que as crianças são submetidas às suas aulas. Os meninos estão ligados à uma herança cultural de ocupar os espaços e se colocar em risco, foi assim com os homens pré-históricos. Já as mulheres receberam uma herança cultural que "desde a infância, tradicionalmente as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos como a ocupar um espaço corporal pessoal muito limitado, desenvolvendo, assim, ao longo da vida uma espécie de timidez corporal" (LOURO, 2007, p.76). Desse modo o cuidado com o corpo das crianças é guardado pela professora mulher, em contrapartida é colocado em risco

pelo professor homem. Essa era a reclamação da supervisora em relação aos arranhões e as roupas sujas das crianças após minhas aulas.

Aos poucos, os comportamentos e características atribuídos aos homens e às mulheres vêm transformando na contemporaneidade, porém, em geral, persiste ainda uma construção social, política, cultural, educacional e histórica de que compete ao homem que seja: valente e corajoso, o provedor da família, experiente sexualmente, que contém as suas emoções, entre outros. Ao passo que, para as mulheres, há uma cobrança social de que sejam delicadas, femininas, gentis, afáveis, estejam sempre arrumadas, e se tornem boas mães, boas esposas, cuidem das crianças, saibam limpar e cozinhar e, além disso, há uma extrema valorização da beleza entre outros (FÁVARO; ROSSI, 2020, p. 530).

A falta de docilidade ou frieza de pensamentos e emoções pode ser outro fator que dificulta o acesso do professor homem ao corpo e valoriza o acesso ao intelecto. Nas sociedades indianas, o pai é o chefe. "Como tal, ele tem funções essencialmente judiciárias: encarregado de velar pela boa conduta dos membros do grupo familiar (mulheres e crianças), é o único responsável pelas ações destes frente à sociedade global. Seu poderio exprime-se portanto, em primeiro lugar, por um direito absoluto de julgar e punir" (BADINTER, 1985, p. 29).

O termo julgar exprime superioridade intelectual, uma superioridade julgada como ausente nas mulheres. O termo punir parece referir-se a uma indiferença afetiva e uma falta de cuidado e zelo pela integridade física da criança. No entanto, é importante ressaltar que essas características e expectativas atribuídas aos gêneros são arbitrarias e não têm fundamentação biológica.

A ideia de que homens são naturalmente mais fortes, agressivos ou mais adequados para certas atividades enquanto as mulheres são naturalmente mais frágeis, emotivas ou mais adequadas para outras atividades é uma construção social que foi imposta ao longo da história. Ferreira e Oliveira (2019, p. 304) questionam se "ao professor homem não é atribuída a alcunha ou a permissão de ser "carinhoso" com crianças e, desta forma, ele não se enquadraria no perfil necessário para atuar como pedagogo na educação infantil". Isso se agrava ao pensarmos na representação social do professor de educação física, competitivo, disciplinador, enérgico.

Ramos (2017) analisa que quando os homens se tornam professores na educação infantil, eles precisam demonstrar sua competência, encontrando maneiras de manter a disciplina e promover o aprendizado. É comum que os grupos de crianças consideradas problemáticas, que apresentam comportamento desafiadores sejam designados aos

professores do sexo masculino, pois eles são considerados naturalmente autoritários. É importante ressaltar que essas ações são vistas como uma etapa de teste ou comprovação, e são realizadas por todos os membros da equipe da educação infantil. Após ser aprovado nessa etapa, o professor passa a fazer parte do corpo docente e é visto com menos preconceito.

É importante destacar que a ideia de que os homens são naturalmente autoritários é um estereótipo que não deve ser perpetuado. A capacidade de promover o aprendizado na educação infantil não está ligada ao gênero, mas sim às habilidades e competências individuais de cada professor. Essas construções sociais não apenas limitam a liberdade e autonomia de homens e mulheres, mas também reforçam desigualdades e hierarquias de poder entre os gêneros. A pressão para se adequar a essas expectativas de gênero pode levar à marginalização e discriminação de pessoas que não se encaixem nos padrões estabelecidos.

Considerações Finais

A profissão de professor sempre foi historicamente associada ao gênero feminino, com a presença predominante de mulheres nas salas de aula. No entanto, ao longo dos anos, tem havido uma reconfiguração da profissionalidade docente masculina, com um aumento gradual da presença de homens nessa área. A consolidação da educação física na educação infantil contribui de maneira ainda mais enriquecedora a presença de homens na primeira etapa da educação formal.

Nessa perspectiva, a presença de um professor homem pode proporcionar às crianças um modelo de masculinidade saudável e diverso. Muitas vezes, as crianças são expostas a concepções restritas de masculinidade, onde são incentivadas a serem fortes, agressivas e competitivas. Um professor homem pode apresentar uma visão mais ampla de masculinidade, mostrando que é possível ser delicado, respeitoso e cooperativo, e ainda assim ser uma pessoa forte e ativa.

Essa reconfiguração tem sido impulsionada por diversos fatores, como a valorização da igualdade de gênero e a desconstrução de estereótipos de profissões "femininas" e "masculinas". Os homens têm buscado cada vez mais espaço no campo da educação, rompendo com barreiras sociais e assumindo o papel de professores. No entanto, essa nova realidade também traz desafios para esses profissionais. Muitas vezes, os homens que decidem se tornar professores enfrentam estigmas e preconceitos, sendo

questionados sobre sua escolha de carreira e até mesmo sofrendo discriminação por parte de colegas e da comunidade escolar.

Felizmente, nos últimos anos, tem havido um movimento crescente de desconstrução desses padrões de gênero. A luta pela igualdade de gênero visa romper com essas construções sociais e promover a liberdade de expressão e escolha de cada indivíduo.

O reforço do patriarcado como sistema de opressão das mulheres afeta também os homens que não estão em uma posição de masculinidade hegemônica. Perceber o professor de educação física na educação infantil pode parecer o exercício de uma masculinidade hegemônica naquele ambiente, porém ao permanecer em uma profissão em um espaço feminino essa masculinidade torna-se subordinada.

O acesso ao corpo da criança para atender ao cuidar da educação infantil é socialmente proibido para o homem, mas o acesso para proporcionar experiências e aprendizagens corporais novas, atendendo ao educar, também é muito dificultado para os professores homens, na educação infantil.

Por se tratar de uma educação integral em que a criança também é considerada um sujeito integral, o corpo é valorizado, bem como as práticas corporais realizadas nesse contexto. Essa solicitação do corpo também aumenta a desvalorização da educação infantil, pois o dualismo corpo e mente ainda é valorizado na nossa cultura, sendo o corpo muitas vezes considerado inferior em relação a mente.

É necessário o significativo aumento da educação para liberdade de gênero no campo educacional, desde a educação infantil, mas também em todos os outros setores da sociedade, pois a manutenção da opressão se dá pelo reforço do discurso dominante. Os estudos feministas, estudos culturais e pós-estruturalista subsidiam argumentos para que possamos compreender as situações de sexismo e generificação do trabalho docente.

Referências

ABREU, C. C. D. **A relação mente-corpo de Homero, passando por Descartes, a filosofia da mente até a neuropsicanálise**; TCC, Filosofia – licenciatura, Instituto Latino-Americano De Economia, Sociedade E Política (ILAESP) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Foz do Iguaçu. 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARCE, A. L. Uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 107-120, 2002, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200009>. Acesso em: 15 out. 2023.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 8. ed; 1985.

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

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

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n°. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n ° .9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 1: introdução. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
BRITO, Andrielle; NASCIMENTO, Fernanda Caroline; SILVA, Monique Soares. A escassez da figura masculina na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Comunista**. v, 2, n. 4, p. 307-330, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1957> Acesso em 3 set. 2023.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. P. S. (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONNELL, R. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 424, jan./abr., 2013.

DEMARTINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 5-14, 1993.

FÁVARO, J. D.; ROSSI, C. R. "Vai ser um professor ?!": Estranhamentos perante a figura do professor do sexo masculino na educação infantil. **Revista de Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, 2020.

FELGUEIRAS, M. L. Escola pública em Portugal (séculos XVIII-XX) problemas em debate. In: LOMARDI, J. .C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (org) **A escola**

pública no Brasil história e historiografia. - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005 - (Coleção Memória da Educação)

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRRN: São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, M.R.; OLIVEIRA, I. J. de. A atuação do homem na docência da educação infantil no Brasil. **Revista Plurais - Virtual.** Anápolis - GO, vol.9, n. 3, 2019.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação:** Universidade de Campinas, Campinas, v.14, n.3 (42), p.109-101, 2003.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

LERNER, G. **A criação do patriarcado:** história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUZ, I. R., Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. **Revista Paidéia,** Minas Gerais-FUMEC, p.(11-40), maio de 2008.

MACHADO, A. E.; GONÇALVES, J. P. Professor homem na educação infantil: a orientação sexual influencia o trabalho docente?. **Comunicação.** Piracicaba, v. 29, n. 1, p. 89-112, 2022.

NIEHUES M. R.; COSTA, M. de O. Concepções de infância ao longo da história. **Rev. Técnico Científica (IFSC),** v. 3, n. 1, 2012.

OLIVEIRA, R. da C. Docência masculina na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento,** ano 3, ed. 12, v. 1, p.80-94, dez. 2018.

OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Creches:** Crianças, Faz de Conta & Cia. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASSEGGI, M da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro,** v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 27 mai. 2023.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa.** 2(1) pp. 6-26. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Acesso em: 20 dez. 2023

PIRES FERREIRA, Maria Elisa Mattos. O corpo segundo Merleau-Ponty e Piaget. **Ciências e Cognição.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 47-61, dez. 2010. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180658212010000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 ago. 2023.

RAMOS, J. **Gênero na educação infantil: relações (im) possíveis para professores homens**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7 - 40. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>. Acesso em: 9 out. 2023.

SARAIVA, M. C. Por que investigar Gênero na Educação Física, Esporte e Lazer? **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, ano XII, n° 19, dezembro 2002.

SCOTT, Joan W. Entrevista. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. n. 1, p. 114-124, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/12037/11314>>. Acesso em 13 out. 2023.

SILVA, A. W. da; OLIVEIRA, M. D. de. O homem na educação infantil: reflexões sobre as relações criadas na escola. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v.12, n. 1, p. 212 - 225, 2023.

SILVA, C. R. da. **Docência masculina na educação infantil: impressões de um iniciante**. Gênero e raça em discussão. Jundiaí, SP: Paco Industrial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEODORO, L. G. **Como o professor homem na educação infantil trabalho o binômio cuidar/educar**. Disponível em: <http://www.baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/pedagogia/pdf/anaispedagogicos/2013/RELuciano.pdf>. Acesso em: 9 out, 2023.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Anais da 21ª Reunião Anual da Anped: Caxambu, 2005.

YONEZAWA, F.; SILVA, F. H. da. O paralelismo corpo-mente em Spinoza: notações (im)pertinentes para a educação. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e176074. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176074>. Acesso em: 9 out, 2023.

Recebido em maio de 2024.

Aprovado em julho de 2024.