

A ATUAÇÃO MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O CARGO DE AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE

DJALMA FERREIRA DA COSTA FILHO

MELANIE LAURA MARIANO DA PENHA SILVA

RESUMO

Na Educação Infantil é predominante a presença de profissionais do gênero feminino, tal fenômeno é reflexo do processo de feminização do magistério, mas também de uma sociedade que enxerga o cuidar e o educar como tarefas essencialmente femininas. Diante disso, neste artigo refletimos sobre as implicações que envolvem o trabalho na Educação Infantil quando exercido por homens, especialmente no cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) na rede municipal de ensino do Recife. A metodologia utilizada consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com três segmentos: ADIs, gestoras e família. As análises dos achados demonstraram que o ingresso e a permanência no cargo são marcados por dificuldades características da área de atuação, de percepções sexistas e de noções hegemônicas sobre masculinidades.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Formação docente; Masculinidades.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, uma das etapas escolares mais importantes da vida da criança, tem no cuidar e no educar suas funções indissociáveis e de grande importância para o desenvolvimento da primeira infância em diversos aspectos: físico, cognitivo, afetivo e social da criança. No que diz respeito aos profissionais dessa etapa de ensino, historicamente esse espaço é marcado pela presença majoritária das mulheres, o que é reflexo de outro fenômeno histórico, a feminização da docência (ALMEIDA, 1998). Acontece que tal fenômeno é produzido no bojo das representações construídas socialmente sobre o corpo e a subjetividade feminina, bem como por meio da delegação de funções atribuídas como exclusivas de mulheres, dentre estas estaria justamente a díade cuidar e educar.

Nesse contexto, a discussão trazida pelos Estudos de Gênero e Sexualidade se torna muito pertinente, pois as questões de gênero atravessam o dia a dia da escola e da Educação Infantil, inclusive quando se discute o porquê da pequena presença masculina encontrar resistência nessa área de ensino.

As diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero [...]. (LOURO, 1998, p.92).

Dessa forma, por compreender que se trata de uma problemática que envolve recortes de gênero e masculinidades, esta pesquisa teve como objetivo geral a intenção de discutir a atuação do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e as questões que envolvem o exercício dessa função pelos sujeitos do gênero masculino. Num processo de investigação que visa indagar sobre as implicações de ser homem no espaço da Educação Infantil, e, especificamente, no cargo em questão.

O cargo de ADI foi criado na rede de ensino da cidade do Recife de acordo com a Lei nº 17.161/2005 em 28 de dezembro de 2005. Dentre as atribuições profissionais destacam-se as seguintes: I - atuar junto às crianças nas diversas fases de Educação Infantil auxiliando o professor no processo ensino-aprendizagem; II - auxiliar as crianças na execução

de atividades pedagógicas e recreativas diárias; III - cuidar da higiene, alimentação, repouso e bem-estar das crianças; IV - responsabilizar-se pela recepção e entrega das crianças junto às famílias, mantendo um diálogo constante entre família e creche.

Especialmente as atribuições III e IV implicam em resistências por parte de alguns profissionais e da família quanto à serem exercidas por profissionais do gênero masculino, pois envolvem o contato direto com a criança e com o aspecto cuidar da Educação Infantil. Para compreender melhor o fenômeno aqui estudado, seguiram-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar as experiências de homens ADIs; e b) discutir desafios e possibilidades para superá-los quando profissionais do gênero masculino ocupam o cargo. A discussão aqui apresentada, resulta da investigação para o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia, espera-se com o aqui exposto, contribuir para que o debate em relação à atuação masculina não somente neste cargo, mas também em outros espaços da Educação Infantil, avance e rompa com concepções sexistas e binárias de gênero.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL, ESTUDOS DE GÊNERO E OS EDUCADORES HOMENS

A construção social da infância pode ser percebida quando se mergulha nas concepções de criança e infância historicamente produzidas, as quais se transformaram, a partir das mudanças econômicas, políticas e culturais de cada tempo. Durante as diferentes épocas existiram diversas formas de olhar para as crianças, de acordo com Kuhlmann (1998) pode-se considerar que existiram ao todo, seis jeitos de olhar a infância na história da humanidade:

O Infanticídio, da Antiguidade ao século IV d.C.: o Abandono, do século IV ao XIII; a Ambivalência, do século XIV ao XVII; a Intrusão, do século XVIII, a Socialização, do século XIX a meados do XX; e o Apoio ou Amparo [...], iniciado em meados do século XX. (KUHLMANN, 1998, p. 20).

Focando num recorte temporal da idade média aos dias atuais, por exemplo, pode-se ver viradas maiores em relação à percepção sobre a criança. Na idade média ela era vista como um adulto em miniatura, trabalhava nos mesmos locais, usava as mesmas roupas, estava exposta aos mesmos riscos e vulnerabilidades. “A criança era, portanto, diferente do

homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÉS, 1981, p.14). As crianças só eram tratadas com alguma diferença em relação aos adultos até os sete anos de idade, depois eram igualadas à condição de adulto, muitas vezes obrigadas a cumprir as mesmas tarefas que os mais velhos faziam, sem preocupação com a sua saúde, segurança ou o seu desenvolvimento.

As crianças (...) não possuíam identidade própria, só vindo a tê-la quando conseguissem fazer coisas semelhantes àquelas realizadas pelos adultos, com as quais estavam misturadas. Sendo assim, dos adultos que lidavam com as crianças não era exigida nenhuma preparação. Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias. (CALDEIRA, 2008, p.2).

Para Ariés (1981), não havia o sentimento de infância, que emergiu apenas quando a sociedade começou a separar categoricamente as crianças dos adultos, apenas no final do século XVIII. A emergência desse sentimento foi um ponto de virada que provocou uma maior atenção da família às crianças e o entendimento de que era necessário separar essa etapa da vida do mundo dos adultos, dando às crianças cuidados específicos, inclusive com maior atenção à sua educação. Nesse sentido, um marco importante foi a influência de Rousseau e sua concepção de desenvolvimento infantil com a criação dos *kindergartens* (jardins da infância) no século XVIII e de Pestalozzi durante o século XIX.

Esses foram os primeiros movimentos modernos de organização da educação secular da criança, embora tivessem um impulso utilitarista em sua visão de infância já que os infantes eram vistos como aqueles que deveriam ser rigorosamente vigiados e educados, para ser um cidadão útil à nação no futuro. Assim, a criança ainda não era vista totalmente como sujeito, mas como um projeto de adulto. Apenas mais contemporaneamente é que a criança ocupou de fato o seu lugar de sujeito de direitos, abrindo caminho para o entendimento de infância como conhecemos atualmente.

Esse processo de cidadanização da infância, se fortalece a partir do século XX, especialmente no pós II guerra, quando se criaram alguns estatutos - conjuntos de regras determinantes dos direitos e metas para o desenvolvimento pleno das crianças – neles a infância passou a ser dividida por fases e foi criado também o conceito de adolescência, entendida como fase da vida diferenciada da infância. Um marco importante foi quando em 1959, a ONU (Organização das Nações Unidas) aprovou a

“Declaração Universal dos Direitos da Criança”, que inclui direitos como igualdade, escolaridade gratuita e alimentação.

No Brasil somente nas últimas décadas do século XX a criança deixou de ser vista oficialmente como objeto de tutela e passou ao status de sujeito de direitos quando foi incluída na Constituição Federal de 1988, a qual em seu artigo 227 traz todos os direitos de crianças, adolescentes e jovens. Isso impulsionou as discussões sobre infância e direitos das crianças no novo contexto de redemocratização e permitiu que em 1990 se criasse o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), abolindo o antigo Código de Menores que tinha uma percepção de criança como objeto de tutela e uma perspectiva bastante problemática em relação aos menores infratores ou em situação de abandono. O ECA, portanto, consolidou o lugar de sujeito de direitos dado às crianças pela Carta Magna de 1988.

De acordo com Kramer (2006), essa movimentação em relação aos direitos das crianças impactou a área educacional, os estudos referentes à história da Educação Infantil mostram que esta modalidade de ensino nem sempre teve sua importância reconhecida ou muita clareza em relação a sua finalidade e função social. Por isso, pode-se dizer que o atendimento em instituições de educação infantil no Brasil é relativamente recente, já que foi nas últimas três décadas do século XX que o atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas recebeu maior atenção governamental.

Mesmo com as conquistas do início da década de 1990, a Educação Infantil só veio a ser incorporada como primeira etapa da Educação Básica em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) e a obrigatoriedade de matrícula para crianças a partir dos 4 anos de idade veio apenas na década seguinte com a lei 12.796/2013. Quanto às creches e pré-escolas a regulamentação veio pela Lei nº 13.306/2016 institucionalizando a obrigatoriedade do Estado de sistematizar a educação de crianças pequenas. Isso demonstra que o Brasil construiu muito recentemente seu arcabouço de atendimento educacional à primeira infância. Entretanto, estas regulamentações consolidaram a ideia de que a educação infantil, além de ser um direito da criança, precisava ser caracterizada na esfera da política pública educacional.

No tocante a sua função social, a Educação Infantil (EI) é um espaço de descobertas para as crianças onde ocorre a segunda fase de socialização que é feita fora da família, o que pode tornar essa etapa um desafio também para os adultos responsáveis pelas crianças. Além da socialização, a EI tem a incumbência de educar as crianças segundo os referenciais

da educação formal e cuidar de sua integridade e desenvolvimento saudável. Na Educação Infantil, o contexto educacional da criança deve ser entendido nos aspectos sociais, afetivos, emocionais e cognitivos. Como orientam as DCNEI: “as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão de mundo feita pela totalidade dos seus sentidos” (BRASIL, 2010, p. 88).

Nesse sentido, a figura do (a) educador (a) é importante, pois desempenha papel fundamental na promoção de momentos nos quais a criança inicia sua compreensão de valores, espaços, relações sociais, entre outros aspectos. Os primeiros anos de vida são muito importantes para a educação. Segundo Felipe (2001), desde as contribuições de autores como Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil, se reforça a ideia de que a construção do conhecimento e aquisição da aprendizagem, bem como a aquisição de habilidades, valores e atitudes são inicialmente desenvolvidas nesta fase.

Para pôr isso em prática, elegeram-se as duas dimensões da Educação Infantil, o cuidar e o educar, as quais mostram as necessidades particulares desta modalidade de ensino. O governo passou a tratar o cuidado e a educação na primeira infância como elementos prioritários, seguindo os entendimentos dados em várias legislações, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) que em seus artigos 29 ao 31 trouxe contribuições sobre o cuidado e a educação nesta etapa da educação básica. O artigo 29 por exemplo diz: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). Convergindo com a ideia de um antigo provérbio africano que diz ser preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. A Educação Infantil, portanto, é uma etapa que vem para somar esforços na tarefa educativa do sujeito criança, sendo o binômio cuidar-educar responsável também pelo fortalecimento da autonomia da criança.

Problematizando a esfera do “cuidar” percebe-se que desde a feminização do magistério brasileiro ao longo da segunda metade do século XIX, fenômeno que ocorreu por ser essa profissão a principal forma de entrada das mulheres no mundo do trabalho, as salas de aula fossem território predominante de docentes mulheres, sobretudo, na educação básica. Além da possibilidade de profissionalização feminina, ao explicar

esse fenômeno Fonseca (2010), entende que um dos principais motivos para que ocorra está relacionado às relações de cuidado que numa sociedade patriarcal foram associadas à figura da mulher antes mesmo de ela obter permissão social para adentrar os espaços profissionais.

Cuidar, tomar conta (das crianças) é um papel social atribuído às mulheres já que se aproximam dos atributos maternos, ao lado de outras que socialmente se atribuem ao gênero feminino e que pode ser uma das bases para ser entender a feminização do magistério (FONSECA, 2010, p.69).

Ainda sobre isso é preciso pontuar que:

Na prática escolar em nosso país, predomina uma visão maternal e feminina da docência no Curso Primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica o conhecimento científico. Não se trata aqui de estabelecer uma hierarquia de valor entre esses aspectos, uma vez que todos eles são constitutivos do trabalho docente, embora socialmente sejam valorizados diferenciadamente [...] (CARVALHO, 1998, p.4).

Essa visão inicial que atribuída o cuidado somente a figura feminina atualmente é bastante questionada por ser muito problemática, pois além de estar amparada em uma visão sexista e binária de gênero na qual, entre outras coisas, acreditava-se que haveria fazeres específicos só de mulheres e fazeres específicos só de homens, acabou por gerar também um afastamento da figura masculina do cuidado infantil. O que também explica o porquê de por muito tempo a docência ser vista como um espaço tipicamente feminino.

A divisão social do trabalho para Cisne (2015), ecoou também no fenômeno de feminização da docência. A divisão entre as esferas públicas e privadas de trabalho, ocupadas respectivamente por homens e mulheres de forma estática na organização da sociedade, convencionaram a uma visão equivocada de que homens não servem para qualquer atividade relativa ao privado, ao lar, ao cuidado fosse ele da casa, ou da família.

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 599 - Grifos nossos)

As atividades ligadas ao cuidar estão justamente na esfera reprodutiva, juntamente com as atividades domésticas, por terem sido inicialmente atribuídas a vida privada e ao feminino, historicamente também tiveram menos prestígio social. Outro fator que contribuiu para o desinteresse de homens em buscar se engajar nas atividades ou profissões ligadas ao cuidado.

Avançando para tempos contemporâneos, os profissionais da educação infantil, comprometidos com as diferentes necessidades infantis que emergem no cotidiano escolar são levados a discutir diferentes formas de assistir a infância. Assim, o ato de cuidar é também ato de significar ou ressignificar as relações com o mundo infantil, pois muitas vezes possibilita construções na esfera cognitiva, emocional e comportamental dos próprios profissionais. No cuidado se estabelecem vínculos afetivos, padrões de comunicação, atendimento às necessidades básicas, fatores essenciais para um desenvolvimento saudável da criança, mas que também impactam a relação pedagógica entre educandos e educadores. É a compreensão dessa a lógica que habilita um profissional a atuar na Educação Infantil, o que está totalmente desvinculado de construções sociais ao redor do gênero.

O gênero construído socialmente, prevê dois polos diferenciais e opostos dentro do binarismo masculino - feminino. Fomos socializados para perceber esse binarismo como um dado natural e imutável, levando-nos a interpretar sujeitos, fazeres e corpos a partir do que estava designado para cada um/uma dentro dessa construção de gênero. No entanto, o gênero enquanto construção social está atravessado por diversos aspectos culturais, étnicos, raciais, políticos e econômicos. Nessa produção binária do gênero, conforme Butler (1999), usou-se um discurso normatizador que constituiu práticas reguladoras para legitimar normas de gênero, condicionando as identidades de gênero a se construírem

sempre dentro do binarismo e de acordo com o sexo que foi designado desde o nascimento.

Com as conquistas, estudos e demandas dos movimentos feministas e a criação do campo dos Estudos de Gênero e sexualidade na segunda metade do século XX, essas construções começaram a ser questionadas e cientificamente estudadas. De acordo com Scott (1995) por meio destes estudos o gênero tornou-se uma categoria de análise histórica que permitiu perscrutar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio a relações de poder. Como categoria de análise científica e histórica:

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas (FELIPE, 1995, p.3).

Ou seja, esses estudos permitiram perceber que o gênero não era algo vivenciado de forma universal, não tinha relação com a constituição biológica e não era algo essencialmente natural, mas partia da forma como homens e mulheres foram socializados de acordo com regras, normas e padrões do binarismo de gênero. Para Penha Silva e Costa (2018), a escola foi um dos espaços onde estas normas de gênero encontraram lugar para se estabelecer, pois ela também é responsável por produzir significados sobre gênero junto às crianças. Dessa forma, é necessário que, numa postura ativa, as instituições escolares contemporâneas reformulem os entendimentos sobre gênero para uma perspectiva de superação do binarismo.

Por isso, se na escola há preconceito ou resistência ao profissional homem quando ele atua na educação infantil precisamos compreender que isso é um resquício, um efeito nocivo da divisão sexual do trabalho e de concepções binárias de gênero. Do contrário, estaremos perpetuando concepções que atrapalham mudanças de visões na sociedade, dificultando o entendimento de que homem também cuida, seja em casa com seus filhos ou como profissionais na educação infantil. Dessa forma, se um homem desejar cuidar e educar profissionalmente crianças ele

deverá receber tanta credibilidade social para realizar tal tarefa quanto uma mulher geralmente recebe.

A instituição escolar e o campo educacional como um todo também se constituíram como espaços que muitas vezes não só reproduziram, mas também produziram as desigualdades de gênero ao invés de combatê-las. Por isso a presença masculina sobretudo junto a crianças se torna muitas vezes um tabu e as escolas ainda não conseguiram ou pouco conseguem combater a ideia de que homens são incapazes de cuidar de crianças estando aptos para atuar na educação infantil. Estudos feitos por Sayão (2002), no início dos anos 2000 mostravam que homens tinham um número bem reduzido na educação infantil:

[...] há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil. No entanto, embora em um número bastante reduzido - em torno de 6% - constata-se a presença de homens atuando como docentes. (SAYÃO, 2002, p.1).

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2017) realizado quinze anos depois, mostram que pouco mudou, os profissionais homens da educação infantil brasileira ao todo correspondem a um percentual de 3,4 %. Ainda no debate de gênero, cabe compreender que isso ocorre também porque a construção da masculinidade hegemônica contribuiu negativamente para que os homens não fossem aceitos como cuidadores capazes. Muchembled (2007), explica que a masculinidade se constituiu implicando uma atitude agressiva, viril, dominante, como expressão de um padrão masculino socialmente aceito e desejado. O afeto, o cuidado, a atenção seriam traços indesejáveis aos homens. Ou seja, no discurso da masculinidade hegemônica para “ser macho” o homem precisava ser sempre distante, agressivo ou bruto e, assim sendo, era incapaz de qualquer demonstração de afeto mais branda ou mesmo de cuidado com o outro.

Dessa maneira, a masculinidade hegemônica inventou uma única e violenta forma de ser homem que não estava ligada ao cuidado com outros, o que teve consequências também para a forma como homens vivenciam a paternidade. No Brasil historicamente, a paternidade se deu pelo abandono, negligência ou pouco contato com os cuidados e afetos em relação aos filhos. De acordo com Silva e Piccininni (2007), a ideia de envolvimento paterno é muito recente e reflete como as expectativas

sobre o papel paterno na criação dos filhos sofreram uma grande transformação apenas a partir das últimas duas décadas do século XX.

Quanto mais a relação pai-criança for vivenciada como forma de afeto, quanto mais combatermos o abandono paterno e debatermos a necessidade de uma paternidade ativa, mais a sociedade vai associar homens como cuidadores capazes. Como essa realidade ainda é pouco comum, há dificuldade de compreender o masculino como lugar de cuidado, tendo impacto na profissionalização de homens que atuam na educação escolar de crianças.

Para exemplificar toda essa discussão, elege-se o contexto do cargo de ADI nas instituições de Educação Infantil da cidade do Recife. Nesse cargo, o educar passa pelo auxílio às crianças na execução de atividades pedagógicas e recreativas diárias, enquanto o cuidar apresenta elementos relativos à segurança, alimentação, higiene e aspectos sócio emocionais da criança. Portanto, o cargo do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) quando ocupado por homens reflete todas as problemáticas debatidas acima, carecendo de reflexões dos órgãos oficiais de Educação, das escolas e da sociedade para minimizar resquícios de uma compreensão sexista e limitada sobre a atuação masculina, abraçando o entendimento sobre diversos fazeres possíveis para homens e mulheres.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Amparado numa abordagem qualitativa de pesquisa, a qual para Deslandes (1994) foca no mundo dos significados das ações e relações humanas, apresentando características que exigem análise e interpretação do fenômeno estudado, este artigo pretende discutir a atuação do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e as questões que envolvem o exercício dessa função pelos sujeitos do gênero masculino. Para tal, o instrumento de coleta de dados utilizado consistiu em entrevistas semiestruturadas, pois nelas:

O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. (...) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (Triviños, 1987, pp. 146 e 152)

Através deste instrumento de coleta foi possível compreender como o cargo de ADI é visto pelos profissionais ADIs, gestoras e representantes das famílias, em suas dificuldades e possibilidades, já que as entrevistas ocorreram com estes três grupos da comunidade escolar. O grupo gestão foi composto por três gestoras de diferentes CMEIs da rede do Recife, o grupo família composto por três responsáveis: uma mãe, uma avó e um pai.), e o grupo ADI's foi composto por três ADI's atuantes em diferentes unidades de educação infantil da cidade do Recife. Importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas individualmente, apenas separamos os grupos para efeito de tratamento dos achados e análise.

Como metodologia de análise das entrevistas se escolheu trabalhar com a Análise de Conteúdo que para Bardin (2011), irá analisar o que foi dito nas entrevistas buscando classificar temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. Durante a fase de análise é possível perceber pontos frequentes no material coletado e construir categorias. Assim, as entrevistas de cada grupo foram divididas de acordo com três categorias temáticas, conforme se observou que estes temas apareciam com frequência nas falas dos grupos entrevistados. As categorias construídas foram: a) a presença dos profissionais masculinos na educação infantil e o preconceito; b) as tarefas de cuidado e a atuação dos ADIs masculinos - higiene infantil; c) possibilidades para educar a comunidade escolar sobre a atuação masculina na educação infantil. As categorias não são estanques e conforme analisaram-se os achados se percebe que uma se relaciona com a outra ao longo dos relatos.

4. MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UM ESTUDO SOBRE O CARGO DE ADI NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Na primeira categoria “a presença dos profissionais masculinos na educação infantil e o preconceito” com frequência demonstrava a resistência e desconfiança da família, o medo e desconforto dos ADI's de exercerem algumas de suas atribuições e também o esforço da gestão em tentar educar as famílias para que o trabalho dos ADI's pudesse ser mais aceito.

No grupo família todos os que foram entrevistados relataram desconforto, desconfiança, e até preconceito inicialmente, mas afirmaram que com a condução da gestão e a observação do trabalho dos ADI's se estabeleceu uma relação de confiança que permitiu que elas enxergassem o

ADI como um cuidador e educador possível. Uma das responsáveis entrevistadas disse que a falta de informação dificulta a confiança na figura masculina como cuidador:

Bom, no começo quando matriculei meu filho mais velho no CMEI, e como foi a minha primeira experiência de deixar meu filho aos cuidados de pessoas de ambos os sexos, pra mim foi preocupante por falta de informação, inicialmente tive preconceito, mas procurei me informar com a gestão como seria aquela situação, e com o tempo o preconceito foi ficando pra trás, pois fiquei observando o trabalho dele (ADI) com meu filho, acompanhando dia a dia. (mãe - 24 anos - grifos nossos)

Ao visitarmos uma unidade de Educação Infantil, fica visível que ela é um território de atuação profissional marcado pela presença das mulheres. No entanto, a naturalização da Educação Infantil como espaço feminino dificultou a atuação de profissionais masculinos como os ADIs, nesta modalidade de ensino e a aceitação do perfil desse profissional.

Se o gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, obviamente pensar as ações no interior da creche implica pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade dos/as profissionais, mas também do ponto de vista das ações que os/as mesmos/as exercem sobre as crianças (Sayão, 2002, p. 44-45).

As relações de gênero assim se estabelecem entre ADIs femininos e masculinos, mas também entre ADIs e as crianças de que cuidam, por isso a família pode ter receio ou resistência em confiar na capacidade de ADIs masculinos em cuidar e proteger de abusos as crianças. Não se trata de apagar o gênero dos ADIs, mas de debater a necessidade de equiparar as ações entre homens e mulheres como cuidadores capazes.

Durante a análise da segunda categoria “as tarefas de cuidado e a atuação dos ADIs masculinos - higiene infantil” a ressalva em confiar nos ADIs masculinos está bastante relacionada ao contato que eles teriam com o corpo das crianças durante a higienização. O que fazia do momento da higiene das crianças, especialmente o momento do banho, um ponto problemático enfrentado pela gestão de todas as unidades escolares visitadas.

Na esfera do cuidado ainda há desconfiança quando se trata do corpo e da higiene das crianças, nesse aspecto a resistência foi mais difícil

de ser quebrada, a necessidade de vigilância ainda aparece nas falas da família e da gestão. Um dos entrevistados ao ser colocado de frente com a seguinte questão: “Uma das funções do ADI é a higiene com as crianças, o que inclui o banho. Qual a sua opinião sobre esta função ser exercida por um ADI masculino?” relatou que: “Não vejo problema algum, desde que seja acompanhada por outro profissional periodicamente.” (Pai de uma menina - 38 anos)

Ou seja, a higienização até pode ser feita pelo ADI masculino, mas com ressalvas baseadas na vigilância e acompanhamento. A queixa quanto a dificuldade de alguns familiares em confiar na figura masculina no momento da higiene apareceu bastante na entrevista com o grupo gestão: “Os pais não aceitam. Especialmente na hora do asseio.” (Gestora A). Essa mesma gestora relata ainda que a boa parte da comunidade escolar ainda é resistente quanto a essa tarefa, por isso foi necessário tomar medidas, como: “ADIs masculinos não dão banho, mas vestem as crianças após todas estarem de calcinha ou cueca.”

Então além da falta de costume em relacionar o homem com tarefas que envolvam cuidado, o medo do abuso sexual também foi um tópico que estava no pano de fundo dos dados coletados. No grupo família tal fator apareceu como uma forte causa para o preconceito e desconfiança da figura masculina na Educação Infantil. Historicamente:

A possibilidade de contato entre os corpos desses dois sujeitos, homem e criança, e, mais especificamente, a criança do sexo feminino, mesmo em situação de cuidado, emergiu como suspeito e merecedor de justificativa e preocupação. (MONTEIRO e ALTMANN, 2014, p. 7)

Os dados de abuso sexual na infância contribuem para essa infeliz realidade social, em balanço divulgado pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH) em 2019, os suspeitos de 87% dos casos de abuso eram do gênero masculino. É possível problematizar que este também é um reflexo da violência imputada pela masculinidade hegemônica, uma vez que ao afastar o homem das atividades ligadas ao cuidado, estimulou uma postura objetificadora e predatória sobre o outro.

Apesar dos dados, é importante que a escola lembre e debata com a comunidade que há espaço para uma postura masculina cuidadora e respeitosa, contornando essa realidade com informação que permita combater essas práticas, como por exemplo alertando para o fato de que a maioria dos casos de abuso 73%, segundo o mesmo levantamento da

ONDH, acontece em casa, sendo, portanto, a escola um lugar mais seguro e que melhor pode assistir a criança. Um outro caminho para desconstruir o receio em relação ao abuso é por meio do diálogo, como se vê no relato da mãe entrevistada:

Citei que vários casos de abuso e maus tratos são praticados por pessoas do sexo feminino, e até mesmo por outras crianças maiores. Mostrando assim que apenas de ser um profissional do gênero masculino, não podemos julgar antecipadamente suas ações e lhe taxar como um possível abusador de nossos filhos. (Mãe - 24 anos)

Outra gestora diz lidar com essa situação da seguinte maneira:

De forma preventiva, ou seja, tomando alguns cuidados no que se refere aos momentos de higiene das crianças, e mais especificamente, a hora do banho, que faz parte das atribuições dos ADIs. Portanto, nestes momentos exigimos a presença de mais de um adulto. Lembrando que tal exigência serve tanto para os ADIs masculinos quanto para os femininos, visando sempre resguardar a integridade moral do profissional. Uma vez que ainda existe um grande preconceito com a presença masculina na Educação Infantil. (Gestora B)

Essa gestora, diferentemente da gestora A, tenta igualar o tratamento de vigilância para ambos os gêneros, numa forma de passar para as famílias que há rigoroso olhar sobre a relação educando-educador/a independente do gênero. Para a Gestora B a desconfiança aumenta nestes momentos que há o contato com o corpo da criança e isso também pode ocorrer porque a comunidade escolar daquele local convive com mais de perto com uma realidade de abuso de crianças e adolescentes:

Sabemos que muitas crianças são abusadas e maltratadas por parentes, vizinhos ou amigos da família. Mas se na unidade que elas estudam forem assistidas por um profissional masculino, este certamente será visto como um possível abusador, devido ao preconceito existente. Por isso, minha posição sempre foi que devemos como gestoras garantir a segurança dos ADIs masculinos, tomando as devidas precauções. Como por exemplo: evitar que estes profissionais possam dar banho em meninas, não por preconceito da minha parte, mas para evitar comentários que

possam gerar uma situação constrangedora para o ADI. (Gestora B)

Com isso se percebe que a dificuldade de contornar desconfianças na atividade de cuidar especialmente da higienização, é bastante acen-tuada, por isso demanda conversas constantes da gestão com as famílias.

Por fim, na categoria “Estratégias para educar a comunidade escolar sobre a atuação masculina na educação infantil” um grande achado foi o argumento de que o diálogo seria um ponto chave para desfazer preconceitos das famílias e educar a comunidade escolar quanto à capacidade cuidadora de ADIs masculinos. No grupo gestão todos os sujeitos mencionaram a necessidade de educar por meio de conteúdos de gênero e debates sobre masculinidade e Educação Infantil.

Eu já vivenciei duas realidades diferentes, pois como fui gestora em duas unidades em comunidades distintas pude constatar que quanto maior o grau de escolaridade dos pais e/ou responsáveis temos uma maior aceitação. Digo isso pois na unidade que estou hoje, por exemplo, existem dois ADIs no berçário, ou seja, a porta de entrada das crianças. E isto é visto com maior naturalidade pelos pais, creio eu por serem pessoas mais esclarecidas. Diferentemente da unidade anterior onde fui gestora que os próprios ADI’s masculinos se recusaram a participar dos momentos de banho ou outros em que fossem necessários cuidados mais íntimos com as crianças, pois tinham receio de serem julgados de forma preconceituosa e constrangedora por parte dos pais, uma vez que a grande maioria não via com bons olhos a presença masculina cuidando e educando suas crianças, por falta de entendimento. (Gestora C)

O debate sobre questões de gênero e sexualidade é fundamental para esclarecer a população, pois ajuda a sociedade a desconstruir essas visões sexistas e estereotipadas sobre as tarefas de cada gênero. Somente por meio deste debate e quanto mais a sociedade for educada para entender que os homens também devem e podem cuidar, maior aceitação a figura masculina terá na educação infantil.

Além dessa estratégia de debater sobre gênero para os três ADIs entrevistados é essencial conversar com a família sobre o cargo, pois conforme a informação sobre a função de ADI é disseminada, quanto mais esclarecida é a comunidade escolar, há menos resistência e preconceito contra cuidadores masculinos. O entendimento de que a aceitação da figura do ADI passa por uma mudança da percepção que a sociedade

tem da figura masculina em si aparece na fala de um ADI entrevistado: “Apesar de ainda existir um grande preconceito com a figura masculina nas creches, acredito que com o tempo este tabu vai deixando de existir já que a sociedade está em constante transformação.” (ADI B)

Nesse sentido, a escola tem um papel muito importante para educar as famílias contra estereótipos de gênero, reforçando que há diferentes formas de masculinidades e que o cuidado é uma tarefa que homens podem exercer. Uma das gestoras entrevistadas parece já entender isso:

A grande maioria dos gestores prefere afastar os ADIs masculinos das funções que demandem uma maior intimidade com as crianças, deixando este tipo de atividade por conta das ADIs femininas. Porém nossa orientação e sugestão é que seja feito um trabalho de construção permanente com as famílias, mostrando que os ADIs masculinos devem realizar todas as atividades inerentes a sua função, inclusive cuidar da higiene das crianças. Mas deixando claro que fazemos um acompanhamento constante. Quanto mais transparente for este processo, maior será a aceitação da família. (Gestora C)

E um dos ADIs entrevistados também sugere a educação da comunidade como solução.

É realmente manter o diálogo, um diálogo diário com pais e responsáveis. Além disso, a Prefeitura através da gestão da unidade possa criar momentos de debater com a comunidade, o tema “presença masculina na Educação Infantil” para quebrar com este tabu. Mas o diálogo diário é muito importante para que você possa mostrar que profissional você é, e sua importância naquele ambiente para o desenvolvimento da criança. (ADI C)

No grupo família, os entrevistados concordaram com essa necessidade de estimular que a presença masculina ocupe o lugar de cuidador/educador para desfazer o preconceito das famílias que é alimentado pela estrutura patriarcal da sociedade e pela divisão sexual do trabalho que não aproxima os homens das tarefas que envolvem o cuidado, ainda mais quando se trata de crianças pequenas. Na pesquisa isso ficou demonstrado nas respostas à seguinte pergunta: “O que você diria para alguém que não aceitasse a presença de um ADI masculino na unidade de ensino na qual sua criança estude?”

Diria que se trata de um fato totalmente natural, e que tanto uma mulher como um homem são capazes de exercer a função de ADI. O que os pais ou responsáveis devem fazer é conhecer os profissionais, mantendo um diálogo com os mesmos, e assim acompanhar de perto o trabalho desenvolvido por esses profissionais. (Avó - 60 anos)

Simplesmente diria que o gênero não significa nada, pois já houve diversos casos em que crianças foram violentadas em unidades de ensino por pessoas do gênero feminino. Portanto devemos acabar com este preconceito. (Pai - 38 anos)

Primeiramente aconselharia que procurassem conhecer a instituição, seus profissionais e entender quais as funções de cada um. Sabendo que todos (as) que ali trabalham, são capacitados para exercerem seus cargos. Eu particularmente tenho ótimas referências a dar do ADI masculino que trabalhou diretamente com meus dois meninos e minha menina. Pois ele foi extremamente profissional, respeitoso e dedicado com minhas crianças. Portanto só tenho a agradecer por tudo que fez por mim e por meus filhos. (Mãe - 24 anos)

Estes relatos demonstram a abertura da família ao debate, os diferentes níveis de entendimento, a desconfiança sobre homens que atuam na referida etapa, o preconceito, provavelmente poderiam ser mais facilmente contornados com ações como canais de diálogo, programas de educação da comunidade, bem como um investimento na formação docente inicial e continuada que estimule homens a se aproximarem profissionalmente do cuidar-educar. No âmbito social é preciso dialogar sobre masculinidades, responsabilidade paterna, reinventando as formas de ser homem longe do padrão de masculinidade hegemônica e conectando homens e mulheres a todas as esferas do desenvolvimento humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por sua grande importância no período da primeira infância (0 a 6 anos de idade), a Educação Infantil assume um papel fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social da criança. Portanto, o ambiente escolar que a acolhe deve oferecer todas as condições necessárias para o seu crescimento saudável. Nessa modalidade de ensino, inserida como etapa obrigatória da Educação Básica na década passada,

ainda temos muito em que avançar, se faz necessário que nos aprofundemos cada vez mais em estudos capazes de nos trazer conhecimentos e reflexões para o aperfeiçoamento da Educação Infantil.

Dentre tais conhecimentos e reflexões, as temáticas de gênero devem ser discutidas e trabalhadas desde cedo, pois é algo inerente ao dia a dia das pessoas, acompanhando os sujeitos durante toda a vida, inclusive na primeira infância. Essas temáticas devem ser trabalhadas tanto em relação às práticas pedagógicas quanto aos sujeitos profissionais que fazem a Educação Infantil.

Diante do exposto neste artigo nota-se a urgência de pensar questões de gênero como o debate de masculinidades na Educação Infantil, isso fica bastante latente quando observamos que a presença masculina na modalidade ainda é pequena e cercada de muito preconceito. Ao estudarmos o cotidiano dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) masculinos nas creches e CMEI's da rede de ensino do Recife, constatamos que esses profissionais são vítimas de preconceitos por parte de familiares das crianças, gestoras, pares de cargo e da própria comunidade onde a unidade escolar está inserida. Reflexo de uma sociedade conservadora e machista, a qual importando uma divisão de trabalho sexista da esfera doméstica, acredita que o cuidar e educar na Educação Infantil são tarefas "exclusivas" das mulheres.

Esse artigo também ressalta a importância de um diálogo aberto com todos os envolvidos, de maneira que a inserção da figura masculina na Educação Infantil tenha uma maior aceitação, e que possa ser desmistificada a ideia que homens não podem cuidar de crianças em todas as suas necessidades. A resistência e o preconceito podem ser minimizados pelo debate de gênero dentro das instituições, com a comunidade escolar e a sociedade em geral, buscando uma mudança da percepção da sociedade sobre a presença masculina em atividades de cuidar e educar.

É também extremamente importante que os ADIs homens envolvam-se nessa reflexão de gênero sobre masculinidade e cuidado, para que possam cada vez mais dedicar-se às suas atividades com as crianças, recebendo formação continuada tanto para se qualificar na área como para compreender os motivos histórico-sociais de tantos desafios em sua atuação. Fortalecendo suas práticas pedagógicas e a credibilidade para atuar na Educação Infantil, conquistando-a por meio do diálogo junto às famílias. Dessa maneira mais profissionais masculinos poderão atuar em todos os aspectos do desenvolvimento da criança, da mesma maneira que as profissionais do gênero feminino, atingindo a equidade na função

e aumentando a presença masculina na Educação Infantil, espera-se com isso que para além do espaço escolar, o debate deste artigo venha a somar a uma discussão que impacte positivamente a percepção de masculinidades cuidadoras na sociedade por meio da educação e de seus profissionais.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e das famílias**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado. **Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

_____. **Lei Nº 13.306, de 4 de julho de 2016**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Brasília, DF. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2017 [recurso eletrônico]**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes> Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

CALDEIRA, Laura Bianca. O conceito de infância no decorrer da história. **Educadores dia a dia**. Paraná: Secretaria de Educação do Paraná, 2008.

CARVALHO, Marília. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social**. São Paulo: Outras expressões, 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira et al. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. O professor homem nos anos iniciais do ensino fundamental, formação e feminização: questões de gênero? In: **Fazendo Gênero**: Diásporas, diversidades, deslocamentos, Florianópolis, 2010.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, pp. 595-609, 2007.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, vol.44 no.153 São Paulo, 2014.

MUCHEMBLED, Robert. **O orgasmo e o ocidente**: uma história do prazer do século XVI a nossos dias. São Paulo: WMF Martins fontes. 2007.

PENHA SILVA, Melanie Laura Mariano da; COSTA, Maria Aparecida Tenório Salvador da. Discussões de gênero e feminilidades na escola contemporânea. **Revista Interdisciplinar Interthesis**. Florianópolis, v.15, n.2, p.55-72. 2018.

RECIFE. **Lei nº 17.161 de 28 de dezembro de 2005**. Cria cargos efetivos no âmbito da administração direta para atuação na rede de ensino público do município do Recife. Alepe, Recife. 2005. (Disponível online).

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: alguns desafios para a Educação Infantil. **Zero a Seis**, vol. 4 n. 5. 2002.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Milena da Rosa. PICCININNI, Cesar Augusto. Sentimentos sobre paternidade e o envolvimento paterno: um estudo qualitativo. **Estudos de Psicologia** - Campinas, pp. 561-573. 2007

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.