REVISTA DA FUNDARTE
ANO 24
NÚMERO 60
JULHO A SETEMBRO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



REVISTA 59
PROCESSOS E REGISTROS EM ARTE:
AÇÕES DO COTIDIANO EM REFLEXÃO

E EU NÃO SOU UM EDUCADOR? AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA DE UM PROFESSOR "HOMEM" NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AND I'M NOT AN EDUCATOR? CRITICAL AUTOETHNOGRAPHY ON IDENTITY AND DIFFERENCE OF A "MALE" TEACHER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Renan Mota Silva
Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, Pará/Brasil

Resumo: Apesar da presença da temática da identidade e diferença em pesquisas sobre educação no contexto brasileiro, carece o aprofundamento destes conceitos vinculados à figura do "homem" professor na Educação Infantil. Por conta dessa herança histórico-cultural, "homens" inseridos neste exercício profissional encontram dificuldades singulares, como o estranhamento pela escolha da profissão, associação a pedofilia, questionamentos diante da orientação sexual, olhares de suspeita e o preconceito. Assim, o objetivo é mencionar as experiências no percurso de atuação profissional de um professor "homem" na Educação Infantil por meio da auto etnografia tecendo considerações sobre os conceitos de identidade e diferenças associados a estes professores.

Palavras-chave: Identidade e Diferença. Educação Infantil. Autoetnografia.

Abstract: Despite the presence of the theme of identity and difference in research on education in the Brazilian context, there is a need to deepen these concepts linked to the figure of the "man" teacher in Early Childhood Education. Due to this historical-cultural heritage, "men" involved in this professional practice encounter unique difficulties, such as strangeness due to the choice of profession, association with pedophilia, questions regarding sexual orientation, suspicious looks and prejudice. Thus, the objective is to mention the experiences in the professional career of a "male" teacher in Early Childhood Education through autoethnography, making considerations about the concepts of identity and differences associated with these teachers.

Keywords: Identity and Difference. Child education. Autoethnography.

1. Autoetnografia como método

Ao ancorar a perspectiva da autoetnografia, o objetivo vai além do entendimento de uma pedagogia embasada tão somente no autoamor e no autocuidado como dimensões de constituição de potência (Hooks, 2020). Assim, ao iniciar este relato de experiência, indubitavelmente, se faz necessária a elucidação e



o aprofundamento sobre a terminologia do conceito de autoetnografia. Isto posto, Santos (2021, p. 218) explica, em aprofundamento etimológico, que o termo autoetnografia "vem do grego: auto (self = "em si mesmo"), ethnos (nação = no sentido de "um povo ou grupo de pertencimento") e grapho (escrever = "a forma de construção da escrita")", sendo a origem da palavra uma forma de compreender a sua definição: autoetnografia é uma maneira de relatar sobre um determinado grupo a partir da própria ótica.

Segundo Jones, Adams e Ellis (2013), consiste no método para acessar a experiência pessoal em sua relação com os diversos contextos, categorias sociais e práticas culturais nas quais está inserida. É o caminho para desvelar e interpretar o conhecimento dentro do fenômeno, permitindo o acesso às dimensões não alcançáveis na pesquisa convencional.

Já, no entendimento de Rocha, De Araújo e Bossle (2018) ao privilegiar a experiência pessoal para o exame e interpretação da experiência cultural, a autoetnografia pode ser caracterizada como qualitativa-interpretativista, o que reforça a sua utilização no presente artigo, pois, conforme Davel e Oliveira (2018, p. 217) "A autoetnografia tem o potencial de fornecer informações com alto grau de reflexividade, significação e sutileza, na medida em que se enraíza profundamente em um contexto vivido de trabalho.". De acordo com Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) essa tipologia narrativa, ou seja, em primeira pessoa, são fontes de conhecimento seculares e privilegiadas no âmbito das investigações qualitativas-interpretativas.

Assim, a autoetnografia passa a ser um caminho para um fazer científico decolonial/contracolonial, pois o uso de narrativas autobiográficas suscita as questões identitárias, tocam nos silenciamentos e dão espaço para o devir de pesquisadores que se valem das próprias características para analisar determinado contexto. É o recorte que este autor oportunizou em termos de espaço, para descrever as exposições intersubjetivas, tecnicamente por meio da análise de conteúdo. Dessa



forma, defende-se que a experiência pode ser igual para o grupo, porém a vivência será sempre única. No entanto, apesar de ser pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que nela ocorrem.

Neste basilar de entendimento, historicamente, desde a década de 1950, a questão da identidade tornou-se comum nas ciências sociais, época na qual suscitaram os questionamentos desta enquanto um princípio de unidade não contraditória (Lopes, 2002). Todavia, foi apenas no início da década de 1970 que passou a ser associada ao conceito de diferença, assim, identidade e diferença encontraram, na Europa e nos Estados Unidos da época, a gênese de sua interrelação (Pires, 2002) e tornaram-se um instrumento de filósofos, sociólogos e pesquisadores das mais diversas áreas, os quais, motivados pelo aprofundamento nas complexidades e ambiguidades circunscritas nas realidades que investigavam, utilizaram esses conceitos como bases analíticas. Desse modo, promoveram ao longo do século XX uma série de avanços e expressões, ligados fundamentalmente aos vieses marxista, psicanalista, pós-crítico e pós-estruturalista (Hall, 2012; Amaral; Buriti, 2006).

Recentemente, a produção científica brasileira passou a carregar os conceitos de identidade e diferença a partir do multiculturalismo (Moreira; Arbache; Carvalho, 2010). Contudo, estes representam uma mínima parcela, pois os estudos sobre a temática são majoritariamente centralizados no debate educacional e curricular (Nunes, 2018; Tadeu, 2002), ou seja, ainda há muito espaço a ser discutido na escassez que vinculam identidade e diferença a um profissional que, em si, carrega tamanha diversidade e produz um estranhamento coletivo no âmbito da Educação.

Entendendo que a análise crítica e reflexiva da identidade e diferença tem o poder de promover novos alcances sobre os impactos da divisão sexual do trabalho engendrada na Educação Infantil, surge a necessidade de experenciar o professor



"homem" sob o prisma da autoetnografia, para evidenciar uma vertente epistemológica deste docente que, até o presente momento, tem sido precariamente tratada. Logo, ao destacar esta lacuna e colaborar com uma estruturação coesa, este manuscrito evidenciará fornecer novos caminhos para espaços outros e conquistas outras.

1.1 Ausência como dispositivo de resistência

A ausência da "figura masculina" na Educação Infantil é um reflexo da noção endossada pelo patriarcado de que as "mulheres" possuem, intrinsecamente, maiores habilidades para desenvolver o trabalho educativo com crianças de 0 a 5 anos. Isso culminou não só na exclusão "masculina", como também no estranhamento, preconceito e estigma associado ao "homem" que passou a representar uma diversidade ao romper com o *status quo* e se inserir profissionalmente em um contexto majoritariamente "feminino" (Sayão, 2002).

Desse modo, é perceptível que, ao ampliar o debate sobre trajetórias de professores "homens" na Educação Infantil com vistas às memórias, (re)existências, identidades e diferenças representará avanços sistêmicos na compreensão da identidade profissional destes docentes. Para Giffin (2005), isso se deve a evolução das teorias feministas, que, em um paradigma anterior ao século XX, consideravam os "homens" como aprioristicamente beneficiados pela dominação "masculina", todavia, essa concepção foi superada pelo conceito de masculinidades, quando foram destacados os prejuízos e opressões de ordem intra, inter e extrasubjetivas advindos do patriarcado seja para "homens" que se desviavam de uma norma-padrão, seja para "mulheres" de modo a permitir questionamentos sobre estas modelagens hierárquicas e dicotômicas nesta atividade laboral.

Assim, entende-se que as contribuições de Tadeu (2016) tem validade, pois possibilita discutir identidade à partir da lógica da diferença, nos arcabouços simbólico



e social dos indivíduos, aqui, especificamente este autor que exerceu sua *práxis* na Educação Infantil. Dessa forma, tem-se a assertividade de entendimento que, a caracterização dos indivíduos na sociedade é a diferença e não as similaridades. Para tanto, Hall (2008, p. 109) ressalta:

> É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma identidade em seu significado tradicional – isto é, uma "mesmidade" que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Propor a compreensão sobre identidade e diferença em espaços escolares da Educação Infantil, é subjetivar o respeito pelo afeto e escolha profissional. Desta forma, salienta-se que a escola deve ser lócus para o progresso das distintas opiniões e para a transmissão de saberes que muito enveredam para entendimentos outros das relações entre "homens" e "mulheres" (Louro, 1997). A inserção com permanência de professores "homens" na Educação Infantil representará aberturas de espaços em direção às multiplicidades do conhecimento processual nesse campo de atuação escolar.

Deveras, Sousa e Guedes (2016) ressaltam que o professor homem na Educação Infantil é estigmatizado como abusador e homossexual. Criam-se vários estereótipos a respeito dos "homens" e das "mulheres" e no que tange à docência, este esquema categórico reproduz separação por manifestar a realidade excludente para o "homem" que na escolha profissional optou por ser professor na Educação Infantil.

Entendendo que a análise crítica e reflexiva da identidade e diferença tem o poder de promover novos alcances sobre os impactos da divisão sexual do trabalho engendrada na Educação Infantil, surgiu a necessidade de realizar uma



autoetnografia como dispositivo de subjetivação no meu profissional. Enquanto parte desse esforço, questionou-se: como a literatura brasileira aborda a identidade e diferença na realidade do professor “homem” respondida minuciosamente na tese de doutorado “OCULTADO PELO AUTOR”.

2. Identidade e Diferença na Educação

O tema da identidade e da diferença “tem a ver com a relação entre o eu e o outro, seja dentro do mesmo grupo, seja entre diferentes grupos” (Rouanet, 1994, p. 80). Conforme Tadeu (2002), as discussões educacionais atuais tornaram a questão da identidade e diferença central no âmbito da pedagogia educacional crítica. Para Oliveira (2016), esse processo tem se direcionado principalmente para a compreensão das identidades culturais, a partir de um viés multiculturalista, de modo a alcançar as relações de poder entre pessoas e grupos nas tramas políticas e éticas. Todavia, não se pode dizer que é recente o olhar para os atravessamentos dos aspectos identitários no contexto educacional, mas sobretudo, que este acontecia a partir de uma lógica monocultural e etnocêntrica, que, impregnada nas políticas educacionais e currículos escolares de modo explícito e implícito, passou a ser questionada no paradigma pós-estruturalista (Candau, 2008).

Desse modo, ao abarcar o multiculturalismo, as investigações contemporâneas em educação passaram a ampliar o escopo de análise e enfatizar o reconhecimento da diferença para garantir a expressão da diversidade de identidades culturais presentes no contexto para construir espaços para a (re)existência de indivíduos, com seus costumes, linguagens e símbolos (Candau, 2008). Como resultado, houve uma abertura para diversas problematizações das dinâmicas interrelacionais tecidas no contexto escolar e a instauração de novos fazeres pedagógicos.

Nesta premissa, Nunes (2016) evidencia que apesar dessa abertura, ou seja, da aceitação e presença das construções teóricas, metodológicas e técnicas pautadas



na identidade e diferença nas escolas, estas representam um perigo, uma ameaça ao *status quo*, pois em si são desestabilizadoras de leituras sociais e dinâmicas relacionais já solidificadas. Por solidificadas, pode-se entender a partir do exposto por Tadeu (2002).

Assim, conforme o autor, essas dinâmicas são frutos da eleição de uma identidade como um modelo a ser seguido, advém da hierarquização, classificação, julgamento e avaliação da identidade elegida como mais importante e valorizável diante das outras, o que gera relações de poder e suas respectivas assimetrias e opressões. Logo, é razoável dizer que a presença da identidade e diferença no debate educacional não está isenta de processos conflituosos, principalmente quando o foco já se traduz no exercício do professor “homem” na Educação Infantil.

A partir do desenho contextual por ora apresentado, cabe destacar os conceitos de identidade e diferença. A começar pela identidade, Nunes (2016, p. 34) vale-se da explicação de Tadeu (2002) ao apontar que é comum entendermos que “a identidade é sempre uma responsabilidade do próprio sujeito, que deverá manter-se fiel às normas socialmente aceitas em sua comunidade”. Isso significa que nos convencemos de que se trata de algo autônomo, natural e independente, cuja referência está em sua própria existência, ou seja, meramente naquilo que se é. Na definição literal da palavra, Ferreira (2014) traz em si que identidade é “[...] conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado civil, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc. [...]”, porém, é subentendido que, apesar do norral de definição, por se tratar de um termo com amplitude subjetiva, a definição não abarca o indivíduo em sua totalidade, seja ela biológica, política, psíquica ou social por exemplo.

No entanto, essa concepção é errônea na medida em que se considera que a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente, tampouco definitiva, acabada e homogênea (Tadeu, 2002). Portanto, na ótica do autor supracitado, é



razoável concebê-la enquanto uma produção, um processo, uma construção que em si é instável, contraditória, inacabada e vinculada aos sistemas de representação.

> Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.(TADEU, 2002, p. 96-97).

Nesta presunção, Hall (2012) endossa o conceito ao afirmar que não existe uma única identidade, mas várias, dotadas de contradição e situações não resolvidas, há, portanto, sujeitos em constante processo de ressignificação de si e do mundo, pois entender a identidade a partir da noção de completude, segurança e coerência é fantasiar. A somar, Rutherford (1990, p. 20), em um viés crítico-reflexivo de base pós-estruturalista, afirma que “a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação”.

Assim, baseado na obra de Nunes (2016), pensar o professor “homem” na Educação Infantil, faz refletir em identidade implicada em questionar o processo de normalização, que é uma manifestação sutil das relações de poder, em outras palavras, o autor entende que pensar nas identidades é um convite para pensar nas diferenças. Pois, as diferenças correspondem a negação das características do modelo hegemônico de identidade, logo, é tangível concluir que estes conceitos não só são interdependentes, como também se influenciam mutuamente a partir das transformações do mundo.

No que tange a diferença, Woodward (2002) define-a enquanto aquilo que distingue uma identidade da outra, trata-se de uma oposição entre “nós e eles”. Outrossim, Hall (2008) entende que a diferença pode ser colocada em duas



perspectivas, a primeira de cunho negativo, por meio da marginalização das pessoas que se distanciam da norma da identidade, sendo estes os “forasteiros”, ou “outros”, nesse caso, instaura-se uma relação com a diferença sintetizada no exposto por Ferrari (2006, p. 6):

> O terror e a negação apresentam-se como frequentes. [...] o desenvolvimento de atitudes hostis diante de determinado objeto, ao mesmo tempo em que responde a conteúdos psíquicos específicos do preconceituoso, se alimenta tanto dos afetos presentes no indivíduo como também dos estereótipos vindos da cultura na qual este se encontra.

Já a segunda perspectiva tem relação com a celebração da diferença enquanto fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, é tratá-la como enriquecedora para si, para o outro e para o mundo (Hall, 2012). De todo modo, independentemente da ótica na qual é contemplada, a diferença é central para a existência de sistemas classificatórios, produtores de sentidos e significados, responsáveis pelo ordenamento da vida social. Entendendo a diferença nesse viés, Veiga-Neto (2004) expressa a posição do sujeito diante da complexidade e ambiguidade presente na questão da diferença. Na descrição do autor, é comum sentimo-nos perturbados com tanta diferença, indignados perante a desigualdade e perplexos com a dificuldade de lidarmos com a densidade contida nas relações entre identidade e diferença.

3. Excertos: leituras de si

Os estudos sobre o gênero e docência na Educação Infantil se originam na perspectiva da feminização do magistério, dada a centralidade das mulheres cisgênero na profissão. Nesse viés, pesquisadores das mais diversas áreas visavam não só compreender os motivos que culminaram na evidente divisão sexual deste trabalho, como também se propuseram a analisar as dinâmicas de prazer e sofrimento que as mulheres enfrentavam nesse contexto, a considerar o desprestígio, a



sobrecarga de atividades e remuneração precária enquanto partes da cotidianidade da carreira (Vianna, 2002; Baliscei; Saito, 2021).

Em explicação sobre a hegemonia de educadoras, Tabagiba (2008) aponta que há uma herança do *modus operandi* das primeiras instituições de Educação Infantil ainda em evidência. Conforme a autora, a Educação Infantil não foi idealizada a partir de um modelo profissional, mas doméstico, significa que o atendimento às crianças era realizado por duas ou três mulheres e consistia na limpeza do local, no preparo de alimentos e no suprir das necessidades que porventura surgiam.

Pelo fato destas práticas estarem circunscritas no que Zanello (2018, p.149) denominou como dispositivo materno, ou seja, em uma construção social pautada na "naturalização da capacidade de cuidar, decorrente da mescla entre a capacidade de procriação e a maternagem, bem como seus desdobramentos", entende-se que a vinculação entre a Educação Infantil e a figura da "mulher" é decorrente da estrutura patriarcal, que reduz tais indivíduos à capacidade reprodutiva e a esfera dos cuidados com o lar e a prole.

Desse modo, é perceptível que, ao ampliar o debate sobre trajetórias de professores "homens" na Educação Infantil com vistas às memórias, (re)existências, identidades e diferenças representa avanços sistêmicos na compreensão da identidade profissional destes docentes.

Partindo dessa premissa, a pesquisa de Baliscei e Saito (2021) pode ser considerada basilar, pois nela foi verificada uma série de particularidades ligadas ao professor homem na Educação Infantil. Conforme os autores, evidenciou-se preocupações acerca do contato físico com as crianças, dadas as tarefas de banho, troca de roupa/fraldas e acompanhamento ao banheiro. Notou-se que esses profissionais, que em si desempenham funções desassociadas de uma representação social da masculinidade hegemônica, por diariamente exercerem cuidados e atividades cotidianas constituídas por afetividade, delicadeza e humanização,



representam uma desestabilização dos aspectos negativos da masculinidade tal como é difundida. Logo, a literatura revela a presença de uma tradição de pesquisa que considera a complexidade e ambiguidade do homem nesse contexto.

1.1 Diário de campo: encontros e (des)encontros de mim

Tendo em vista, a opção pela autoetnografia foi algo natural, dado que se trata de uma maneira de privilegiar a escrita e a narrativa enquanto ferramentas de acesso à realidade investigada, entendeu-se que por meio deste método é possível elevar o sentido das experiências e permitindo o contato com emoções, vivências, detalhes marcantes e até mesmo aqueles que passaram despercebidos.

Em Freire (2004, p. 10), entende-se que "somos seres condicionados, mas não determinados" dentro de um processo histórico de "possibilidades e não de determinismo". Redescobrir minha própria história como professor "homem" por meio da pesquisa de doutorado foi gratificante, assim como rememorar os outros professores, professoras, diretores e diretoras que me auxiliaram na construção da minha vivência acadêmica, em andamento. Pude relembrar a minha própria existência e as construções da minha identidade que me aproximaram de mim e da minha história, pude me ouvir.

> *Era uma manhã ensolarada, como costumeiramente acontecia na Região dos Lagos do Rio de Janeiro. Fui até a escola. Ao chegar, o porteiro recepcionou-me:*
> *- Bom dia! Em que posso ajudar o Sr.?*
> *- Respondi entusiasmado:*
> *- Bom dia! Vim para uma entrevista.*
> *- Cabisbaixo ele sussurrou:*
> *- Para vaga de porteiro?*
> *- Eu: Não! Almejo uma vaga de professor!*
> *- Educação Física? 'risos'...*
> *- Não! Professor da Educação Infantil.*
> *- Ufa! Nem comecei a trabalhar direito e achei que já queriam 'roubar' meu emprego!?*
> *- Eu de forma carismática respondi:*
> *- Não! Jamais! Vim para a seleção de professores na Educação Infantil!*
> *- Ele: Uê, "homem" pode dar aula para crianças? (sic)*
> (Excerto dos alfarrábios do autor, 2017).



A ausência de professores “homens” neta escola é costumeiramente replicada pelas diversas escolas na Educação Básica brasileira, especificamente na Educação Infantil, reafirma a generificação dos que atravessam essa atuação docente. Gênero enquanto organizador social, de resultados da construção histórica e de relações que se estabelecem na cultura (Scott, 2012). Dessa forma, é preciso descontinuar estas compreensões e saberes do senso comum que acabam por refletir tendências preconceituosas, multiplicando estigmas sociais em relação ao professor “homem”, principalmente, com respaldo, por exemplo nos estudos prévios conduzidos por Butler (2019) sobre os entendimentos de performatividades de gênero.

As relações de gênero, no contexto social, referem-se às expectativas e normas culturalmente estabelecidas associadas aos papéis de gênero, ou seja, comportamentos, características e atribuições socialmente designados como masculinas ou femininas. A construção desses gêneros ocorre de maneira sutil e eficiente através de diversos meios. Essa construção das relações de gênero é um processo complexo que ocorre por meio de atos e discursos reiteradamente repetitivos nos espaços sociais. Não é um fenômeno estático, mas dinâmico e moldado pela interação contínua entre indivíduos e pela influência de instituições sociais: linguagem, discurso, mídia, comportamento observável e socialização. Esses processos de construção de gênero são muitas vezes internalizados pelos sujeitos, tornando-se parte de suas identidades. No entanto, é importante notar que as normas de gênero são socialmente construídas e podem ser questionadas e transformadas ao longo do tempo por meio de conscientização, resistência e mudança social.

> *Como era de se esperar, fui recepcionado juntamente com outras seis professoras.*
> *A dinâmica do processo seletivo se deu em uma roda de conversa conduzida por uma profissional extremamente atenta às falas e – capacitada - até a pergunta que se segue. Aqui: foram percepções de um primeiro contato envolvo de ansiedade e estresse por ocasião do processo seletivo, onde era sabido que outras pessoas para uma única vaga.*



> *Em dado momento – recordei-me por ter sido o momento de maior causalidade na dinâmica, uma das perguntas verbalizadas foi: "Homem sabe trocar fraldas? Porque na Educação Infantil e aqui na escola uma das funções é esta. Alguém quer responder?"*
> *- Respondi:*
> *- Homem enquanto construção social, seria isso? Sim, sabe tanto quanto o sexo feminino. Preferi utilizar esta afirmação, pois percebi que o assunto "relações de gênero" criou uma amálgama no debate.*
> *Continuei: o "homem", sabe trocar fraldas, fazer papinha para bebês, lavar roupas, costurar, varrer a casa, arrumar a cozinha.... fui percebendo que as outras professoras ficaram estáticas. Continuei... e isso nada tem a ver com ser Masculino ou Feminino! Aproveitando a oportunidade, meu filho está matriculado aqui nos anos iniciais da Educação Infantil e para mim não importa, por exemplo, se ele terá atividades apenas com professoras! Para mim, o mais sensato é que ela – a professora - seja uma boa profissional, ame o que faz e tenha compromisso social!*
> *Fui interpelado pela coordenadora que conduzia a roda de conversa.*
> *- Quanto aprendizado em cinco minutos de conversa! Acalmemos os ânimos! E conduziu para perguntas sobre o fazer docente, expectativas para o ano letivo e para a escola…". (sic)*
> (Excerto dos alfarrábios do autor, 2017).

Como fecho deste excerto se faz necessário mencionar que intercambiar as construções subjetivas do fazer docente do professor "homem" nada tem a relacionar com os discursos de homossexualidade, como tentou-se construir no enredo acima. Estigmas, preconceitos e estranhamentos são vistos na medida que "homens" e "mulheres" ocupam espaços diferentes daqueles subentendidos por senso comum para si, colocando os enquadramentos sob suspeita. A partir da visão de Butler (2018, p. 13-14) esses enquadramentos podem ser entendidos como "as molduras pelas quais apreendemos ou, na verdade, não conseguimos apreender a vida dos outros como perdidas ou lesadas.". Por enquadrar entende-se o mecanismo de estabelecer limites e fronteiras, de forma que os sujeitos sejam vistos apenas pelo olhar único, a partir do julgo de quem observa.

> *Ao ser convocado para a tão almejada vaga, pareceu-me, no primeiro contato com a gestão que eu era muito aguardado. [...] Apesar de já conhecer a gestão da escola, a relação que seria estabelecida a partir daquele momento não era apenas de coleguismo e sim de professor.*
> *O primeiro dia foi supertranquilo, repleto de expectativas e atividades a realizar...*



> *No segundo dia, as coisas, aos poucos, foram mudando. Isso porque os responsáveis ao buscarem os alunos em sala, ficaram espantados ao ver um professor "homem" ali juntos às crianças. Os responsáveis buscavam os alunos em sala como forma de estreitar os laços entre a escola e a família. [...] Eu observava os olhares com estranhamentos, dúvidas e suspeitas... "Homem" na Educação Infantil? Era minha leitura dos olhares.*
> *[...] Foi preciso a gestão da escola antecipar a reunião que já havia sido convocada para expor a inserção de um outro profissional na escola. [...] Pergunto-me até hoje: - Foi por mim? Foi por que é diferente um professor "homem" trabalhando com crianças? [...] Na reunião eu fui formalmente apresentado e as dúvidas na medida do possível, esclarecidas. Lembrei-me de a coordenadora justificar a mim: 'não precisa dizer que sabe trocar fraldas e tudo mais. Nós já sabemos disso'. [...] Enfim, a todo momento, as (in)justificativas eram construídas em torno do "O filho dele também estuda aqui!". (sic)*
> (Excerto dos alfarrábios do autor, 2017).

Os responsáveis, na maioria das vezes, preocupam-se mais se é "homem" ou "mulher" lecionando que a competência docente em sala de aula. Nosso modelo de educação reafirma historicamente os porquês professores "homens" deixaram a docência. Observa-se, ainda, um modelo de educação oriundo de uma sociedade disciplinar, servindo de paradigmas para 'enquadrar' o fazer docente com julgo decisores de professor/professora bom ou mau. Para a família, a educação fica, muitas vezes, em segundo plano, pois ainda acreditam nesta escola disciplinadora e autoritária.

> *Ser professor na Educação Infantil é sofrer e enfrentar diariamente preconceitos por parte dos responsáveis e profissionais. Mas, saibam que a maior credibilidade partia sempre das crianças. Ao me verem de longe esboçavam largos sorrisos e gritavam: - Tio, tio, tio cadê meu abraço? Hoje vai ter 'janelinha do tempo'? Eu observava que a ausência paterna na vida deles era muito grande. Na hora do 'soninho' era uma disputa tremenda para ver quem dormiria próximo a mim... Se sentiam protegidos... Foram inúmeras experiências... eu fazia a higiene apenas dos meninos e mesmo assim eu era "vigiado" por alguns pais e perseguido por algumas professoras. Vencia essas barreiras com profissionalismo e dedicação ao que amo fazer. (sic)*
> (Excerto dos alfarrábios do autor, 2017).

Vejo que o maior desafio é social. Porque esses preconceitos contêm traços das marcas culturais da maternagem. O preconceito contra os "homens" que lidam



com crianças pequenas continua forte. Além de se depararem com o fato de que cuidar dos filhos é uma função estritamente feminina, de diversas formas sofrem retaliações por parte de alguns responsáveis, temendo que seus filhos, principalmente as meninas, sofram algum tipo de violência.

Assim, é preciso atentar, que não existe algo (ou alguém) que seja responsável pela produção e circulação dos discursos afetivos (ou de quaisquer outros), senão os próprios sujeitos, por meio das convicções que elegem como verdades. Por conseguinte, é proveitoso que, desde o ingresso no Ensino Superior com vistas às licenciaturas, o imperativo do afeto possa ser amplamente debatido e que os futuros docentes percebam que os discursos afetivos por eles creditados como verdades indeléveis não passam de construções datadas de invenções, sendo passíveis de problematização que têm somente o afeto como recurso para o exercício docente, passando a identificar a rede discursiva (composta por configurações institucionais, relações de poder e lógicas disciplinares) propulsora do imperativo do afeto.

Considerações finais

A presente autoetnografia objetivou mencionar as experiências no percurso de atuação profissional de um professor “homem” na Educação Infantil por meio da autoetnografia. Assim, no campo da identidade, os principais atravessamentos foram de caráter pejorativo e estigmatizante, pois os olhares sobre “mim” eram em tom de ameaça, perigo e promotores de desconfortos, desconfianças e atitudes preconceituosas. No campo da diferença, estas foram traduzidas por gestos como isolamento de atividades ligadas aos cuidados higiênicos das crianças, potencialização de conflitos com equipe de trabalho e familiares. Ademais, acerca das estratégias de enfrentamento, a literatura evidenciou diversas atitudes utilizadas por esses profissionais para manterem-se no ambiente de trabalho, estas voltadas para aspectos intelectuais, relacionais e existenciais.



Ressalta-se também que, apesar da identidade e diferença estarem presentes na literatura nacional, a associação destes em relação ao professor “homem” na Educação Infantil é precária, havendo, portanto, uma lacuna de pesquisa, a qual foi abordada no presente manuscrito. Por sua vez, as limitações advêm dos lapsos por conta de rememorar fatos que há muito tempo não eram acessados. Evocar essa historicidade, acessando memórias vinculadas a afetos que envolvem situações tristes me fizeram aguçar a consciência do ser histórico que sou “homem”, pai, amigo e professor, frutos dessa construção cultural.

Nos tornamos sujeitos na medida que somos capazes de falar de nós mesmos, de construir entendimentos sobre nós mesmos, ou seja, nos tornamos o que somos a partir dos saberes, dos poderes e das relações com os outros sujeitos e conosco. No fim das contas, quando é questionado a presença do professor “homem” na Educação Infantil, estão colocando a incerteza para além do profissionalismo docente esperado pelo licenciado em pedagogia. Estão ancorando um porto seguro onde a educação e a práxis docente na Educação Infantil envolve tão somente o cuidar, com ideação ao feminino.

Referências:

AMARAL, A.; BURITY, J. A. *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. Annablume, 2006.

BALISCEI, J.; SAITO, H. T. I. Há um homem na educação infantil! masculinidades e ações pedagógicas de cuidados e educação de crianças. *Revista Gênero*, v. 21, n. 2, p. 296-320, 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/49993. Acesso em: 1 jun. 2023.

BUTLER. J. Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: n. 1 edições, 2019.



CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37. p. 12-23, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n37/v13n37a05.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

DAVEL, E. P. B.; OLIVEIRA, C. A. de. A reflexividade intensiva na aprendizagem organizacional: uma autoetnografia de práticas em uma organização educacional. *Organizações & Sociedade*, v. 25, p. 211-228, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-9250852. Acesso em: 12 jan. 2023.

FERRARI, M. A. L. O papel da diferença na construção da identidade. *Boletim de psicologia*, v. 56, n. 124, p. 1-8, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000100002. Acesso em: 12 mar. 2023.

FERREIRA, A. B. de H. *Minidicionário Aurélio: O dicionário da língua portuguesa*. Editora Positivo, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIFFIN, K. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, p. 47-57, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000100011. Acesso em: 13 ago. 2022.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: TADEU, T. T. (Org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALL, S. *Quem precisa da identidade?* Vozes, 2008.

HOOKS, B. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2020.

JONES, S. H.; ADAMS, T.; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography (Coleção Queer)*. 2013.

LOPES, J. R. Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, v. 14, n. 1, p. 7-27, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-71822002000100002. Acesso em: 1 jun. 2023.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: vozes, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; ARBACHE, A. P.; CARVALHO, M. D. S. Currículo, identidade e diferença: Embates na escola e na formação docente. *Trevo*, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: https://seer.ucp.br/seer/index.php/trevo/article/view/76/64. Acesso em: 1 fev. 2023.

NUNES, H. C. B. *O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.48.2018.tde-07112018-141650. Acesso em: 2023-05-22. Disponível em: *https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-141650/en.php*. Acesso em: 1 jun. 2023.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In.: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). *Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, D. B. Filosofia, educação e a questão de identidade e diferença. *Margens*, v. 2, n. 3, p. 101-121, 2016.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; DE OLIVEIRA, R. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n. 33, 2016, pp. 111-125. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/349/34949131009.pdf. Acesso em: 10 de abr. 2023.

PIRES, V. L. Questões sobre identidade e diferença: tensão entre o mesmo e o outro. *Fragmentum*, n. 3, p. 11-30, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/download/6337/3832. Acesso em: 1 jun. 2023.

ROCHA, L. O.; DE ARAÚJO, S. N.; BOSSLE, F. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da educação física. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 3, n. 4, p. 168-185, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/download/86851695/1025.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

ROUANET, S. P. Identidade e diferença: uma tipologia. *Sociedade e Estado*, v. 9, n. 01 e 02, p. 80-84, 1994. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/download/43837/33520. Acesso em: 1 jun. 2023.

RUTHERFORD, J. *Identity: community, culture, difference*. Lawrence & Wishart, 1990.



SANTOS, S. V. S dos. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qtkR9PYWdVKHcLybqCVpc7D/?lang=pt&utm_source=researcher_app&utm_medium=referral&utm_campaign=RESR_MRKT_Researcher_inbound. Acesso em: 1 fev. 2023.

SANTOS, S. M. A. A O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural: Revista de Ciências Sociais*, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6497/649770014013/649770014013.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

SAYÃO, D. T. *Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas. G.T Educação das crianças de 0 a 6 anos* -G.T. 07. Santa Catarina: UFSC, 2002. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/6740846/O-Papel-Positivo-Do-Homem-Na-Educacao-Das-Criancas. Acesso em: 11 de mai. 2023.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf. Acesso em:10 out. 2022.

TADEU, T. S. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica, 2016.

TADEU, T. S. Identidade e diferença: impertinências. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 65-66, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300005. Acesso em: 1 jun. 2023.

VEIGA-NETO, A. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, S.; SOUZA, M. R. (Org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas, Editora Alínea, 2004.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos pagu*, p. 81-103, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003. Acesso em: 13 ago. 2022.

WOODWARD, K. et al. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, v. 15, p. 7-72, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284077/mod_resource/content/1/cap%C3%



ADtulo%20I%20-%20Woodward%20-%20IDENTIDADE-E-DIFERENCA-UMA-INTRODUCAO-TEORICA-E-CONCEITUAL.pdf. Acesso em: 7 jan. 2023.

ZANELLO, V. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Appris, 2018.

Renan Mota Silva
Doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal do Pará (IFCH/PPGP/UFPA) atual. Mestre em Educação - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ) 2021. Possui Pós-Graduação Lato-sensu em Educação Quilombola (2019), Educação a Distância e Docência do Ensino Superior (2018) e Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil (2016) pela Faculdade Venda Norte do Imigrante/ES. Graduado em Licenciatura em Pedagogia (2014) pela Universidade Estácio de Sá (UNESA/ RJ). Graduando em Psicologia (atual) Faculdade Estácio de Sá Belém (FAP/PA). Membro do Conselho Editorial Científico - Membro Colaborador da Revista Acadêmico Mundo (ISSN 2318-1494); Membro Editor da Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento (ISSN 2448-0959). Avaliador nos anos de 2022 e 2023 da Revista Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) - (ISSN 1984-1566). Pesquisador do Grupo de Estudos Decoloniais (GED/UFRRJ). Participante do Coletivo de Pesquisa Transversalizando: ensino, pesquisa-intervenção e extensão (UFPA). Tem trabalho publicado pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) - Porto, Portugal; e trabalho citado pela Universidade da Coruña. Atualmente, pesquisando (Des)colonialidades como dispositivos de subjetivação no percurso da atuação profissional de um professor "homem" na Educação Infantil, com previsão de defesa de Tese de Doutorado em fevereiro/2024.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5855-5418
E-mail: renanmota16@hotmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio Artigo.
Recebido em 19 de janeiro de 2024
Aceito em 05 de março de 2024
Editor responsável: Júlia Maria Hummes

Renan Mota Silva - E EU NÃO SOU UM EDUCADOR? AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA DE UM PROFESSOR “HOMEM” NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista da FUNDARTE. Montenegro, v.59, nº59, p. 21, e1376, 2024.
Disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br



ISSN 2319-0868
Qualis A1 em Arte, Educação, Filosofia, História, Interdisciplinar, Linguística e Literatura



Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte.
Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/