



Subjetivação no Percurso da Atuação Profissional Docente de “Um Homem” na Educação Infantil - (De)Colonialities as Devices of Subjectivation in the Professional Teaching Career of “A Man” in Early Childhood Education

Authors: Renan Mota Silva
Submitted: 14. August 2025
Published: 15. September 2025
Volume: 12
Issue: 5
Affiliation: College of Amazonia
Languages: Portuguese
Keywords: Autoethnography; Teaching; Child education; Teacher “man”.
Categories: Humanities, Social Sciences and Law, Demetrios Project
DOI: 10.17160/josha.12.5.1076

Abstract:

The Brazilian educational context is marked by research focused on the different agents that comprise it. Due to this historical-cultural heritage, “men” who work professionally in Early Childhood Education face unique difficulties, such as the strangeness of choosing a profession, the association with pedophilia, questions about sexual orientation, suspicious looks and prejudice. . Male teaching in the area of Early Childhood Education is generally considered a section within the professional category, whose predominance is predominantly female. Faced with this reality, one wonders what the paradoxes are and how the understanding of (de)colonialities as devices of subjectivation can serve to achieve new achievements in the professional performance of the “man” teacher in Early Childhood Education? Through an autoethnographic approach with the aim of triggering writing as a personal narrative, in a self-reflective attitude regarding the inequalities imposed by the condition of a “male” teacher in Early Childhood

JOSHA

josha.org

**Journal of Science,
Humanities and Arts**

JOSHA is a service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content

aims to expose the prejudices experienced and (re)exist in teaching praxis in Early Childhood Education by a “male” teacher.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

RENAN MOTA SILVA

**(DES)COLONIALIDADES COMO DISPOSITIVOS DE SUBJETIVAÇÃO
NO PERCURSO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DE “UM
HOMEM” NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BELÉM - PARÁ
2024**

RENAN MOTA SILVA

**(DES)COLONIALIDADES COMO DISPOSITIVOS DE SUBJETIVAÇÃO
NO PERCURSO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DE “UM
HOMEM” NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos

BELÉM - PA
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

M917(Mota Silva, Renan.
(DES)COLONIALIDADES COMO DISPOSITIVOS DE
SUBJETIVAÇÃO NO PERCURSO DA ATUAÇÃO
PROFISSIONAL DOCENTE DE “UM HOMEM” NA
EDUCAÇÃO INFANTIL / Renan Mota Silva. — 2024.
215 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Belém, 2024.

1. Autoetnografia. 2. Docência. 3. Educação Infantil. 4.
Professor “homem”. I. Título.

CDD 150

RENAN MOTA SILVA

TÍTULO: (DES)COLONIALIDADES COMO DISPOSITIVOS DE
SUBJETIVAÇÃO NO PERCURSO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL
DOCENTE DE “UM HOMEM” NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos (UFPA)

Data de aprovação: _____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos (Orientadora)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profa. Dra. Fernanda Cristine Santos Bengio (Membro Interno)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva (Membro Externo)
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza (Membro Externo)
Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr. Igor do Carmo Santos (Membro Externo)
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Prof. Dr. Arthur Elias Silva Santos (Membro Externo)
Universidade Estadual do Pará - UEPA



Esta tese é dedicada, primeiramente, àquela criança que, ao ir para a escola na década de 1990, era encorajada pela tia mãe a persistir nos estudos, mesmo que seus progenitores não tivessem podido fazer o mesmo. É esse sujeito, que aprendeu em um barraco feito com restos de madeira a estudar em busca de uma vida mais digna. Com uma mochila ganhada dos filhos dos patrões da mamãe que fora usada no ano anterior e com uma sacola de lápis de cor quando não tinha estojo, que dedico a presente tese.

Essa criança, para aqueles e aquelas que ainda têm dúvidas, trata-se de outro eu que contribuiu fortemente para que eu me tornasse o que hoje sou.

Em segundo lugar, esta pesquisa é dedicada a todos os estudantes das escolas públicas brasileiras que, apesar das dificuldades que enfrentam na escola, conseguem conservar o brilho no olhar.

Avizinha-se um novo tempo. Não obstante, como ecoa Paulo Freire: “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!” (Freire, 1992, p. 110).

AGRADECIMENTOS

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão”.
(Jean de la Bruyere)

Quero expressar minha profunda gratidão ao Estado e à toda sociedade brasileira pela oportunidade de frequentar o curso de doutorado em uma Universidade Pública. Este caminho educacional não apenas enriqueceu minha vida acadêmica, mas também teve um impacto transformador em meu desenvolvimento pessoal. Agradeço à comunidade acadêmica, aos professores dedicados e à estrutura inclusiva que uma universidade pública proporciona. O acesso a uma educação de qualidade, permeada pela diversidade e pelo compromisso com o saber, é um privilégio que valorizo imensamente. Este ambiente de aprendizado moldou minha perspectiva de mundo e fortaleceu minha convicção de que a educação é um instrumento poderoso para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Acredito veementemente que o conhecimento adquirido aqui será um alicerce sólido para minhas futuras contribuições à sociedade.

Ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva, pela história de resistência, luta e resiliência, possibilitando o acesso à educação a milhões de brasileiros e brasileiras. O comprometimento com o desenvolvimento social e a promoção da educação no Brasil serviram como fonte de inspiração ao longo desta tese de doutorado. Suas políticas inclusivas e esforços contínuos para melhorar as condições de vida da população brasileira criaram um ambiente propício para a realização desta pesquisa. Sua visão em relação à importância da educação como um instrumento transformador, aliada às suas iniciativas em prol do acesso equitativo ao Ensino Superior, é um legado valioso que influenciou positivamente o contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida. Esta tese é, em parte, resultado do ambiente propício criado por políticas e ações lideradas pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, e é com profundo respeito e agradecimento que reconheço sua contribuição para o progresso da pesquisa acadêmica no Brasil.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e financiamento desta pesquisa, que culmina na realização de um grande sonho. Agradeço profundamente pelo compromisso em promover a excelência na Educação Superior e na

pesquisa no Brasil. Acredito que os investimentos realizados por esta instituição têm impacto significativo não apenas em minha formação, mas também na construção de um cenário acadêmico mais robusto e inovador em nosso país. É reconfortante saber que contamos com uma organização tão dedicada ao avanço do conhecimento e ao desenvolvimento de talentos. Agradeço por todo o apoio e por acreditar no potencial dos pesquisadores brasileiros.

À Universidade Federal do Pará (UFPA) e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP) por me oportunizarem um ensino gratuito e de qualidade. Obrigado por me permitir vislumbrar maiores horizontes, eivado pela acendrada confiança na ética e no mérito aqui presentes. Sempre levarei comigo o postulado “Sinta-se acolhido!”, proferido na aula inaugural na pessoa do coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Isto fez toda a diferença nesta caminhada.

Aos Professores da banca no exame de qualificação: Prof. Dr. Arthur Elias Silva Santos (Membro Externo – Universidade Estadual do Pará), Prof. Dra. Fernanda Cristine dos Santos Bengio (Membro Interno), Prof. Dr. Igor do Carmo Santos (Membro Externo – Universidade Federal do Tocantins), Prof. Dra. Iolete Ribeiro da Silva (Membro Externo – Universidade de São Paulo), Prof. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza (Membro Externo – Universidade Estadual do Pará e Prof. Dr. Pedro Paulo Freire Piani (Membro Interno), gostaria de expressar minha profunda gratidão pela valiosa disponibilidade, confiança e respeito durante o meu exame de qualificação. Agradeço a atenção dedicada, pelos questionamentos instigantes e pelas sugestões construtivas que foram fundamentais para o aprimoramento do meu trabalho. Agradeço pela generosidade ao compartilhar seus conhecimentos e pela orientação crítica que enriqueceu significativamente minha pesquisa. As observações e *insights* oferecidos por cada um dos professores da banca foram essenciais para o desenvolvimento futuro desta tese.

Reconheço o comprometimento e a seriedade com que cada professor e professora desempenhou seu papel e sinto-me privilegiado por contar com uma banca tão qualificada e engajada. Mais uma vez, agradeço sinceramente por dedicarem seu tempo e domínio ao meu exame de qualificação. Estou verdadeiramente honrado por ter a oportunidade de aprender com todos vocês. Obrigado pelo estimado carinho e pelo prestimoso comprometimento na realização desta qualificação. Meu admirável respeito e admiração. A amabilidade de vocês foi decisiva, juntamente com a intelectualidade e sugestões.

Aos que regem e governam meu caminhador, às forças que simbolizam a natureza, a sabedoria ancestral e a conexão espiritual, expresso minha sincera reverência pela virtude da vida e por me oportunizarem efetivar tantos sonhos nesta existência. Bem-agradecido por me permitirem errar, aprender e crescer, por Vossas sublimidades e, compreensão e paciência, por Seus incomensuráveis amores, por Vossas vozes “invisíveis” que me guiaram pelo caminho correto não me permitindo desistir e principalmente por ter me permitido conhecer pessoas incríveis nesta nova cidade chamada Belém, por esta nova fase de experiências, enfim, meu eterno agradecimento. Que esta tese contribua não apenas para o avanço do conhecimento acadêmico, mas também para a promoção da diversidade e inclusão, respeitando as diferentes formas de compreender e honrar a sabedoria que nos envolve. Laroyê!!!

Ao meu filho, Samuel, meu agradecimento especial, por todas as experiências de amor, amizade, companheirismo, abnegação, perdão, dedicação e compreensão que você me dá a cada raiar do dia. Sinto-me favorecido e orgulhoso por ter você como filho. Obrigado por todo amor, carinho, entendimento e apoio em tantas circunstâncias difíceis desta jornada. Obrigado por permanecer torcendo por nós, mesmo sem a atenção devida. Sou imensamente agradecido por você fazer parte da minha vida. A sua existência é o reflexo mais perfeito da existência de *Olodumarê*! Breve, papai estará de volta! Te amo!

À Macilany. Com apreço, quero tirar um momento para expressar minha profunda gratidão por tudo o que você faz como mãe do nosso filho. Seu amor incondicional, paciência e dedicação não passam despercebidos, e eu reconheço o esforço que você coloca diariamente para garantir o bem-estar e a felicidade de nossa criança. Ver você desempenhar o papel incrível de mãe é inspirador, e estou verdadeiramente grato por ter a sorte de ver você na vida do nosso filho. Sua habilidade de lidar com os desafios da ausência paterna é admirável, e é evidente o impacto positivo que você tem sobre ele. Obrigado por ser uma mãe notável, por sacrificar seu tempo e energia, e por contribuir para criar um ambiente familiar amoroso e harmonioso.

À minha mãe, minha referência de caráter e integridade. Agradeço, em pensamento, por seu apoio inabalável, por ser meu farol nos dias escuros e minha âncora quando os ventos da vida acadêmica ficaram turbulentos. A escuta sincera de suas palavras, em pensamentos, guardadas em meu coração, foi a luz que me guiou até a conclusão desta tese. Muito obrigado por todo o amor dedicado ao longo dessa vida! Eu te amo e amarei por toda a eternidade!

Saudades...

Minha memória ao Professor Dr. Leandro Passarinho Reis Junior, um estimado e grande amigo. Obrigado por este tempo de vivência consigo. Agradeço por ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo desses meses de trabalho, isso certamente fez muita diferença. Sou agradecido por aceitar orientar-me quando meu entendimento epistemológico não era mais exequível com a outra parte. Obrigado pelo sublime acolhimento nesta nova cidade e neste novo projeto de vida! Acredito firmemente que o Tempo ainda reservará uma prosa de esclarecimentos, mesmo assim, minha total gratidão! Boa sorte!

Aos Ilustres Professores do PPGP, por me proporcionarem o conhecimento, caráter e afetividade da educação que transcendem os limites da Universidade. Obrigado pela convivência agradável.

Aos amigos que construí em Belém – PA. Pessoas que aprendi a admirar pela determinação e compromisso com o que fazem. Faltam-me palavras para expressar a gratidão que pulsa em meu coração. Na falta destas, recorro a outras, que embora não completas, ajudam-me neste momento tão delicado. Agradeço por estarem sempre prontos a me ajudar nesta cidade e pela convivência agradável ao longo deste período.

À amiga Jardene, meu estimado carinho e apreço pelas palavras de motivação e entusiasmo.

Meu estimado agradecimento à Professora Doutora Flávia Cristina Silveira Lemos, meu ‘novo presente’ nesta caminhada, por me permitir entender o real significado dos sentimentos de amor, benevolência, interação, inclusão e socialização. “Dominado pela sensação de ser arrastado para debaixo d’água, de me afogar, procurei constantemente pessoas que me mantivessem na superfície, que me puxassem em segurança de volta para a margem” e você teve essa coragem e ousadia. Eu estava desistido de tudo... e teu abraço em forma de palavras em uma manhã de aulas na Universidade acalentou meu coração. Ancorou-me e ajudou-me a restaurar a fé no amor, permitindo “pensamentos de afirmação da vida”. Hoje, o sentimento é de extrema gratidão e alegria. Obrigado por não me deixar retroceder a este grande sonho! Te

amo! Jamais esquecerei do ombro fraterno e amigo.

À graciosa amiga e psicoterapeuta de caminhada Nayla Júlia pelos momentos oportunos de diálogos. Iniciar este processo me ajudou muito em vários contratempos que tive. Hoje me sinto mais bem preparado para enfrentar os problemas do cotidiano. Às vezes chegamos em um momento que precisamos dividir nossas ansiedades, medos e obstáculos com alguém, por mais forte que você seja, compartilhar suas angústias é a melhor forma de curar-se. Me ajudou a ser mais paciente e principalmente a não me preocupar tanto com coisas banais. Autoconhecimento é fundamental para nosso crescimento e compreensão de nossos sentimentos e emoções. Sozinho eu não teria chegado até aqui. Tenho muita gratidão e reconhecimento pelo esforço dedicado à minha pessoa.

Minha gratidão especial ao Professor Doutor Bruno Cardoso de Menezes Bahia, um estimado e grande amigo. Obrigado pela pessoa e educador que és. Agradecido pelas palavras de encorajamento.

Meu reconhecimento à saudosa amiga Karen Luz, que tive o prazer em conhecer nas disciplinas do PPGP. Apesar do pouquíssimo tempo de convívio e por sua partida tão repentina, é por dever de justiça esta singela homenagem. Querida Karen, jamais esquecerei teu amor-próprio em forma de poesias, longos sorrisos, sutileza e coragem. “Isto é bem triste, né? O fim. — Não sei. Na minha visão, se algo te deixa triste quando acaba, deve ter sido maravilhoso quando estava acontecendo. Na verdade, eu sempre tive preguiça de ver o mundo como algo triste, pois grande parte dele é. Mas, se der um passo atrás... Se der um passo atrás e vir o panorama completo... Se tiver coragem suficiente para se dar o presente de uma perspectiva bem ampla... É só o começo da próxima coisa incrivelmente bonita”. Até logo, Karen... (Diálogo da Série *This is Us*, 2016). Despeço-me em forma de agradecimento:

“Correndo contra o tempo percebi o invento. Uma mão. Emoção em canção. Devoção. A quem pergunte de quem é a culpa do mundo ser tão cuzão. Mais sem reação. Ação. Sem intenção. Vou existindo. Sentindo. Me deixando levar pela emoção. Onde o toque não é mascarado. Onde o sorriso faz parte. Onde cada toque se torna alusão daquilo que não foi vivido. Então fica uma pergunta. A quem culpar então? Respondo sem medo. Com tesão. Na razão. Ninguém. Porque não podemos controlar o que sentimos. Podemos controlar o que fazer. E apenas essa demanda contradiz o ser. Não fiz nada más desejei. Que pecado poderia cometer? Nenhum... talvez nunca mais ocorra e tá tudo bem... Mais aquilo que não foi vivido me visita em sonhos. E acordo em meio aos espasmos... queria que fosse real. Mais foi apenas a fantasia tomando

conta o desejando reencontrar...” (Karen Luz, 2022) (*assim usado*).

E por fim, meu agradecimento a todos os professores “homens” com *práxis* na Educação Infantil. Suas habilidades, paciência e comprometimento fazem uma diferença extraordinária na vida de tantas crianças. ‘Nós’ moldamos o futuro com educação e inspiração, cultivando um amor pela aprendizagem desde os primeiros anos de vida. Que esta mensagem alcance a todos vocês, reconhecendo a grande importância do trabalho que realizam na construção dos alicerces educacionais das futuras gerações. ‘Nosso’ compromisso em cultivar o amor pelo aprendizado desde a tenra idade não só prepara as crianças para os desafios acadêmicos, mas também as incentiva a se tornarem indivíduos confiantes e curiosos. Parafraseando uma charge da personagem Mafalda, encorajo-os a lutar sempre!



Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixem — que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (Pardo, 1996, p. 154).

RESUMO

O contexto educacional brasileiro é marcado por pesquisas voltadas aos diferentes agentes que o compõem. Devido a essa herança histórico-cultural, os “homens” que atuam profissionalmente na Educação Infantil enfrentam dificuldades únicas, como a estranheza da escolha da profissão, a associação com a pedofilia, os questionamentos sobre a orientação sexual, os olhares de desconfiança e o preconceito. A docência masculina na área da Educação Infantil é geralmente considerada um recorte dentro da categoria profissional, cujo predomínio é predominantemente feminino. Diante de tal realidade, pergunta-se quais são os paradoxos e de que modo a compreensão das (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação podem servir para novos alcances na atuação profissional do “homem” docente na Educação Infantil? Por meio de uma abordagem autoetnográfica com o intuito de acionar a escrita enquanto narrativa pessoal, em uma atitude autorreflexiva acerca das inadequações impelidas à condição de professor “homem” na Educação Infantil, o objetivo geral desta tese de doutorado é: descrever e analisar as (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação no percurso de atuação profissional docente “um homem” na Educação Infantil. Entre os objetivos específicos, postulam-se: a) descrever e analisar o porquê da escolha de atuação docente na Educação Infantil e b) descrever e analisar como acessou e como se mantém na Educação Infantil. Esta pesquisa justifica-se no preenchimento da lacuna epistemológica e no avanço da literatura científica no que tange as compreensões da subjetivação em Foucault e a originalidade da pesquisa em interlocução com a Psicologia Social. Algumas problematizações impulsionam meus estudos como, por exemplo, de que modo a compreensão da subjetivação pode servir para novos alcances de compreensão da realidade do “homem” docente na Educação Infantil? Por que incomoda e causa espanto o professor “homem” na Educação Infantil? Será realizada também uma abordagem histórica da gênese da docência no magistério no Brasil para situar o(a) leitor(a) na amplitude do assunto. Desse modo, essa pesquisa foi composta por uma escrita autoetnográfica que, a partir de impulsos autobiográficos, almeja expor os preconceitos experimentados e (re)existir na práxis docente na Educação Infantil por um professor “homem”.

Palavras-chave: Autoetnografia. Docência. Educação Infantil. Professor “homem”.

RÉSUMÉ

Le contexte éducatif brésilien est marqué par des recherches centrées sur les différents agents qui le composent. En raison de cet héritage historique et culturel, les « hommes » qui travaillent professionnellement dans l'éducation de la petite enfance sont confrontés à des difficultés uniques, comme l'étrangeté du choix d'une profession, l'association avec la pédophilie, les questions sur l'orientation sexuelle, les regards suspects et les préjugés. L'enseignement masculin dans le domaine de l'éducation de la petite enfance est généralement considéré comme une section de la catégorie professionnelle, à prédominance féminine. Face à cette réalité, on se demande quels sont les paradoxes et comment la compréhension des (dé)colonialités comme dispositifs de subjectivation peut servir à atteindre de nouveaux acquis dans la performance professionnelle de l'enseignant « homme » en éducation de la petite enfance ? À travers une approche autoethnographique visant à déclencher l'écriture comme récit personnel, dans une attitude introspective face aux insuffisances imposées par la condition d'enseignant « masculin » en éducation de la petite enfance, l'objectif général de cette thèse de doctorat est : décrire et analyser les (dé)colonialités comme dispositifs de subjectivation au cours de l'enseignement professionnel « d'un homme » en Éducation de la Petite Enfance. Parmi les objectifs spécifiques, sont postulés les suivants : a) décrire et analyser la raison pour laquelle ils ont choisi de travailler comme enseignant dans l'éducation de la petite enfance et b) décrire et analyser comment ils ont accédé et comment ils se maintiennent dans l'éducation de la petite enfance. Cette recherche se justifie par le fait de combler le vide épistémologique et de faire progresser la littérature scientifique concernant la compréhension de la subjectivation chez Foucault et l'originalité de la recherche en dialogue avec la psychologie sociale. Certaines problématiques guident mes études, par exemple, comment la compréhension de la subjectivation peut-elle servir à atteindre de nouveaux niveaux de compréhension de la réalité de « l'homme » enseignant dans l'éducation de la petite enfance ? Pourquoi l'enseignant « masculin » de l'éducation de la petite enfance le dérange-t-il et le surprend-il ? Une approche historique de la genèse de l'enseignement dans l'enseignement au Brésil sera également réalisée pour situer le lecteur dans l'ampleur du sujet. Ainsi, cette recherche est composée d'écritures autoethnographiques qui, basées sur des impulsions autobiographiques, visent à dénoncer les préjugés vécus et (ré)existants dans la pratique pédagogique de l'éducation de la petite enfance par un enseignant « masculin ».

Mots-clés: Autoethnographie. Enseignement. Éducation des enfants. Professeur « homme ».

RESUMEN

El contexto educativo brasileño está marcado por investigaciones centradas en los diferentes agentes que lo componen. Debido a esta herencia histórico-cultural, los “hombres” que trabajan profesionalmente en la Educación Infantil enfrentan dificultades singulares, como la extrañeza de elegir una profesión, la asociación con la pedofilia, cuestionamientos sobre la orientación sexual, miradas sospechosas y prejuicios. La docencia masculina en el área de Educación Infantil se considera generalmente un apartado dentro de la categoría profesional, cuyo predominio es predominantemente femenino. Frente a esta realidad cabe preguntarse ¿cuáles son las paradojas y cómo la comprensión de las (de)colonialidades como dispositivos de subjetivación puede servir para alcanzar nuevos logros en el desempeño profesional del maestro “hombre” en Educación Infantil? A través de un enfoque autoetnográfico con el objetivo de desencadenar la escritura como narrativa personal, en una actitud autorreflexiva sobre las insuficiencias que impone la condición de docente “varón” en Educación Infantil, el objetivo general de esta tesis doctoral es: describir y analizar las (des)colonialidades como dispositivos de subjetivación en el recorrido del profesional docente “un hombre” en Educación Infantil. Entre los objetivos específicos se postulan los siguientes: a) describir y analizar el motivo por el que eligieron trabajar como docente en Educación Infantil y b) describir y analizar cómo accedieron y cómo se mantienen en Educación Infantil. Esta investigación se justifica para llenar el vacío epistemológico y hacer avanzar la literatura científica sobre la comprensión de la subjetivación en Foucault y la originalidad de las investigaciones en diálogo con la Psicología Social. Algunas problematizaciones guían mis estudios, por ejemplo, ¿cómo puede la comprensión de la subjetivación servir para alcanzar nuevos niveles de comprensión de la realidad del “hombre” docente en Educación Infantil? ¿Por qué le molesta y sorprende el profesor “varón” de Educación Infantil? También se realizará un acercamiento histórico a la génesis de la docencia en Brasil para situar al lector en la amplitud del tema. Así, esta investigación se compuso de un escrito autoetnográfico que, a partir de impulsos autobiográficos, tiene como objetivo exponer los prejuicios vividos y (re)existidos en la praxis docente en Educación Infantil por parte de un docente “varón”.

Palabras Clave: Autoetnografía. Enseñando. Educación Infantil. Maestro “hombre”.

ABSTRACT

The Brazilian educational context is marked by research focused on the different agents that comprise it. Due to this historical-cultural heritage, “men” who work professionally in Early Childhood Education face unique difficulties, such as the strangeness of choosing a profession, the association with pedophilia, questions about sexual orientation, suspicious looks and prejudice. . Male teaching in the area of Early Childhood Education is generally considered a section within the professional category, whose predominance is predominantly female. Faced with this reality, one wonders what the paradoxes are and how the understanding of (de)colonialities as devices of subjectivation can serve to achieve new achievements in the professional performance of the “man” teacher in Early Childhood Education? Through an autoethnographic approach with the aim of triggering writing as a personal narrative, in a self-reflective attitude regarding the inadequacies imposed by the condition of a “male” teacher in Early Childhood Education, the general objective of this doctoral thesis is: to describe and analyze the (de)colonialities as subjectivation devices in the course of professional teaching “a man” in Early Childhood Education. Among the specific objectives, the following are postulated: a) describe and analyze the reason for choosing to work as a teacher in Early Childhood Education and b) describe and analyze how they accessed and how they maintain themselves in Early Childhood Education. This research is justified in filling the epistemological gap and advancing scientific literature regarding the understanding of subjectivation in Foucault and the originality of research in dialogue with Social Psychology. Some problematizations drive my studies, for example, how can the understanding of subjectivation serve to reach new levels of understanding of the reality of the teaching “man” in Early Childhood Education? Why does the “male” teacher in Early Childhood Education bother and surprise him? A historical approach to the genesis of teaching in teaching in Brazil will also be carried out to situate the reader in the breadth of the subject. Thus, this research was composed of autoethnographic writing that, based on autobiographical impulses, aims to expose the prejudices experienced and (re)exist in teaching praxis in Early Childhood Education by a “male” teacher.

Keywords: Autoethnography. Teaching. Child education. Teacher “man”.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMNB	- Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CSN	- Companhia Siderúrgica Nacional
GGE-RJ/SPE	- Grupo Gestor Estadual do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas no Rio de Janeiro
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	- <i>International Psychoanalytical Association</i>
OCDE	- Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PPGP	- Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PSD	- Partido Social Democrático
RJ	- Rio de Janeiro
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UEA	- Universidade do Estado do Amazonas
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 - Alfarrábios de Campo: diálogo discente, 2017.....	44
Excerto 2 - Alfarrábios de Campo: Seleção para vaga de professor, 2017.	148
Excerto 3 - Alfarrábios de Campo: dinâmica do processo seletivo para vaga de professor, 2017.	149
Excerto 4 - Alfarrábios de Campo: convocação para vaga de professor, 2017.....	150
Excerto 5 - Alfarrábios de Campo, 2017.....	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Paulo Freire	5
Figura 2 A Mafalda no Facebook.....	11
Figura 3 - Representação visual da Interseccionalidade conforme Crenshaw	93
Figura 4 - Ateliê de memórias – infância (mãe).....	129
Figura 5 - Ateliê de memórias – infância (prima)	130
Figura 6 - Ateliê de memórias – infância	131
Figura 7 - Ateliê de memórias – infância (tias)	132
Figura 8 - Ateliê de memórias – infância (primos)	132
Figura 9 - Ateliê de memórias – primeira eucaristia	133
Figura 10 - Mapa de divisão regional do Estado do Rio de Janeiro.....	134
Figura 11 - Curva do rio - município de Volta Redonda – RJ	134
Figura 12 - Centro Municipal de Educação Infantil Balãozinho Vermelho.....	135
Figura 13 - Culminância no Centro Municipal de Educação Infantil Balãozinho Vermelho (meu primeiro contato com a Educação Formal)	136
Figura 14 - Escola Municipal Damião Medeiros	136
Figura 15 - Aluno destaque na formatura de conclusão do Ensino Médio do Colégio Professora Themis de Almeida Vieira.....	137
Figura 16 - Formatura e homenagem ao aluno destaque da Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia.....	138
Figura 17 - Formatura Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (a ver, único “homem”)	139
Figura 18 - Formatura e homenagem ao aluno destaque da Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia.....	140
Figura 19 - V Encontro de Pesquisa e Prática em Educação do Campo da Paraíba	143
Figura 20 - V Encontro de Pesquisa e Prática em Educação do Campo da Paraíba	143
Figura 21 - V Encontro de Pesquisa e Prática em Educação do Campo da Paraíba	144
Figura 22 - Ateliê de atividades lúdicas (pintura) na Educação Infantil	145
Figura 23 - Ateliê de atividades lúdicas (pintura abstrata) na Educação Infantil.....	146
Figura 24 - Ateliê de atividades lúdicas (os sentidos - tato) na Educação Infantil	146
Figura 25 - Ateliê de atividades lúdicas (culinária infantil) na Educação Infantil	147
Figuras 26 e 27 - Ateliê de atividades lúdicas na Educação Infantil.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Publicações do autor.....	30
Tabela 2 – Docentes na Educação Infantil no Brasil (por sexo) com dados entre os anos de 2007 e 2022	68
Tabela 3 – Docentes na Educação Infantil (por sexo) no estado do Pará entre os anos de 2007 e 2022	75
Tabela 4 – Docentes na Educação Infantil (por sexo) na cidade de Belém–PA entre os anos de 2007 e 2022.....	78
Tabela 5 – Docentes na Educação Infantil por regiões do Brasil – 2022.....	82
Tabela 6 – Docentes na Educação Infantil por regiões do Brasil em comparação ao total de docentes no Brasil – 2022.....	83
Tabela 7 - Divisão sexual do trabalho - contexto histórico	107
Tabela 8 - Características da autoetnografia.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem de participação de “mulheres” na docência da Educação Infantil no Brasil com dados entre os anos de 2007 e 2022.	71
Gráfico 2 - Porcentagem de participação de “homens” na docência da Educação Infantil no Brasil entre os anos de 2007 e 2022.	72
Gráfico 3 - Número de docentes na Educação Infantil, segundo a faixa etária e o sexo. °	74
Gráfico 4 - Porcentagem de participação de “mulheres” na docência da Educação Infantil no estado do Pará com dados entre os anos de 2007 e 2022.	76
Gráfico 5 - Porcentagem de participação de “homens” na docência da Educação Infantil no estado do Pará entre os anos de 2007 e 2022.	77
Gráfico 6 - Porcentagem de docentes: ° “homens” e “mulheres” na docência da Educação Infantil na cidade de Belém–PA.....	79
Gráfico 7 - Porcentagem de docentes “homens” na docência da Educação Infantil na cidade de Belém–PA em comparação com o estado do Pará em 2022.....	79
Gráfico 8 - Porcentagem de participação de “mulheres” na docência da Educação Infantil na cidade de Belém–PA com dados entre os anos de 2007 e 2022.....	80
Gráfico 9 - Porcentagem de participação de “homens” na docência da Educação Infantil na cidade de Belém–PA entre os anos de 2007 e 2022.	81
Gráfico 10 - Número de docentes, “homens”, e “mulheres” na docência da Educação Infantil, por região do Brasil em 2022	83
Gráfico 11 - Escolaridade dos docentes na docência da Educação Infantil no Brasil em 2022	85

SUMÁRIO

1 “MEU MUNDO É HOJE”: À GUIA DOS PONTOS DE PARTIDA.....	24
1.1 Escancarando as portas entreabertas — objetivos da tese	32
1.2 Descontinuando estereótipos — justificativas para a pesquisa	35
1.3 Ressonâncias e inquietações — relações entre o pesquisador e a pesquisa	41
1.4 Labirintos inexplorados — estrutura da tese.....	44
2 DISPOSITIVOS E O CURRÍCULO (DES)COLONIZADO E SEUS ATRAVESSAMENTOS INTERSECCIONAIS	48
2.1 História da Educação Infantil e a questão — problema da heteronormatividade .	51
2.2 Produção da diferença e Educação Infantil na Amazônia	60
3 INTERSECCIONALIDADES E (DES)COLONIZAÇÃO	64
3.1 Dispositivos de subjetivação no percurso profissional docente de “um homem” na Educação Infantil	86
3.2 Marcadores interseccionais e os processos de (des)colonização do currículo e docência.....	90
4 AS QUESTÕES DO SABER-PODER-SUBJETIVAÇÃO DE “UM HOMEM” NA EDUCAÇÃO INFANTIL	101
4.1 Modos de subjetivação: a “generificação” das profissões ou divisão sexual do trabalho	105
4.2 De mestre a professor(a): uma genealogia da docência na Educação Infantil brasileira e amazônica	108
5 CAMINHANDO CONTRA O VENTO: PERCURSOS E TRAVESSIAS.....	113
5.1 Abordagem da pesquisa autoetnográfica.....	116
5.2 Diário de campo: encontros e (des)encontros de mim.....	119
6 GENEALOGIAS DAS PRÁTICAS DE SABER-PODER E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE.....	154
6.1 Educação Infantil é lugar de “homem”?	158
6.2 Das (im)possibilidades da <i>práxis</i> docente com crianças de zero a cinco anos	164
7 OUTROS PONTOS DE PARTIDA	167
REFERÊNCIAS.....	172

1 “MEU MUNDO É HOJE”: À GUIA DOS PONTOS DE PARTIDA

Todo mundo tem seu jeito singular
De crescer, aparecer e se manifestar
Se o peso na balança é de uns quilinhos a mais
E daí, que diferença faz?

Todo mundo tem que ser especial
Em seu sorriso, sua fé e no seu visual
Se curte tatuagens ou pinturas naturais
E daí, que diferença faz?

Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente:
Ser diferente é normal!
Ser diferente é normal!

(SER DIFERENTE É NORMAL. Composição: Gilberto Gil / Preta Gil / Paula Werneck / Vinícius Castro / Adílson Xavier).

Em um mundo em constante evolução, a compreensão aprofundada da docência masculina no campo da Educação Infantil considerada, em geral, um recorte dentro da categoria profissional, cuja predominância é hegemonicamente feminina e considerado um dispositivo de governo da infância vinculado à dimensão da maternidade, torna-se crucial o preenchimento da lacuna epistemológica e o avanço da literatura científica no que tange as compreensões da subjetivação. Este estudo propõe descrever e analisar as (des)colonialidades como dispositivo de subjetivação no percurso profissional de “um homem” na Educação Infantil a fim de contribuir significativamente para o conhecimento inédito na Psicologia Social. Ao mergulhar nesta investigação, busca-se não apenas (des)continuar entendimentos atuais, mas também oferecer perspectivas inovadoras e soluções práticas para os desafios enfrentados por professores “homens” com *práxis* laboral na Educação Infantil. Este capítulo introdutório aborda a fundamentação teórica, a importância social e a estrutura geral da pesquisa, proporcionando uma visão abrangente do impacto que este estudo buscará.

Com base nisso, acentua-se que, a propensão de usufruir da letra da canção artística “Ser diferente é normal” como “Ponto de Partida” não é arbitrária, mas uma decisão deliberada com base na riqueza poética e expressiva contida na obra. A música é uma forma de expressão artística que, muitas vezes, transcende as barreiras linguísticas, sendo capaz de transmitir emoções, experiências e principalmente levar o leitor às reflexões de maneira única. A letra

selecionada não apenas ressoa tematicamente com os conceitos abordados neste capítulo, como também adiciona uma camada de profundidade e conexão emocional, enriquecendo a compreensão do legente. De mais a mais, a inclusão de referências culturais, como letras de músicas e canções, proporciona uma abordagem mais holística e envolvente ao explorar as interseções entre a cultura e a temática abordada nesta tese.

À luz dessa problemática, convém destacar que, a canção “Ser diferente é normal” perpassa a diversidade e a singularidade de cada sujeito, destacando que todos têm seu “jeito único” de ser. Esta mensagem de aceitação e valorização das diferenças associada às relações de gênero, onde a sociedade frequentemente impõe padrões rígidos e estereótipos. Ao mencionar que “todo mundo tem que ser especial”, a música sugere que a autenticidade de cada pessoa, independentemente de sua expressão de gênero, é fundamental. O trecho que enfatiza a irrelevância de características físicas, como “o peso na balança é de uns quilinhos a mais”, desafia as normas de beleza padronizadas, que muitas vezes impactam as expectativas de gênero.

Em resgate ao que já foi pontuado, a letra também ressalta a importância de “abraçar” a diversidade nas escolhas pessoais — frisa-se, por exemplo, a escolha em lecionar na Educação Infantil —, “Já pensou, sempre tão igual?”. Essa aceitação de diferentes formas de escolhas individual pode ser associada a identidade e diferença e às questões de gênero, onde as expectativas tradicionais sobre o estereótipo e o comportamento muitas vezes limitam a liberdade de escolha. O apelo para seguir em frente e reconhecer que “ser diferente é normal” traz ao leitor a mensagem para descontinuar o negacionismo de inclusão, encorajando os sujeitos à autenticidade em relação ao seu gênero, sem se conformar com as “normas” que restringem, por exemplo, suas escolhas pessoais.

O aumento do interesse de pesquisadores na temática da identidade e diferença tem sido testemunhado nas últimas décadas (Tadeu; Hall; Woodward, 2000), estes buscam construir um corpo de conhecimento que explora as implicações na relação entre o eu e o outro tanto dentro do mesmo grupo quanto fora deste (Rouanet, 1994). Em outras palavras, as pesquisas são dedicadas a compreensão do processo social que produz a diferença e suas respectivas consequências (Jardim; Abramowicz, 2011).

Sob essa ótica, pode-se pensar que, o contexto educacional brasileiro é atravessado por investigações direcionadas aos diferentes agentes que o compõem. Em uma perspectiva macrosistêmica, a escola em sua função social caracteriza-se como um espaço democrático que deve oportunizar e possibilitar a manutenção da criticidade, a qual é afetada pelas

transformações sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e culturais, como resultado, a literatura concebe-a a partir da complexidade que lhe é circunscrita (Teixeira, 2000; Torres, 2005; Lima, 2010; Tragtenberg, 2018).

Paralelamente a esse pensamento está a ideia de que, na macrovisão, identidade e diferença são concebidas como experiências ligadas ao multiculturalismo (Moreira; Arbache; Carvalho, 2010) e, ao abarcá-lo, torna-se possível alcançar as relações de poder entre pessoas e grupos nas tramas políticas e éticas e, ao mesmo tempo, garantir o espaço para a (co)existência de indivíduos (Candau, 2008).

No que tange a perspectiva mesossistêmica, que se refere ao conjunto de relações entre dois ou mais microssistemas (Poletto; Koller, 2008), são notáveis os estudos que abrangem a relação entre docentes e discentes (Belotti; Faria, 2010; Ariane; Lara; Do Carmo Amanda, 2022), família-escola (Polonia; Dessen, 2005; Oliveira; Marinho-Araújo, 2010), bem como a prevalência da tríade escola-família-comunidade (Sousa; Sarmento, 2010). Por sua vez, os microssistemas referem-se à centralidade de um singular resultado, de modo a torná-lo alvo epistemológico, como nos estudos que focalizam no professor “homem” (Pereira, 2016). A partir deste desenho contextual, o objeto de estudo desta tese pode ser localizado na dimensão microssistêmica, afinal, propõe-se a centralidade das (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação no percurso da atuação profissional de “homem” na Educação Infantil.

Para dialogar com essas questões, entende-se ser necessário o estudo de Marcelo García (2010, p. 16) demonstra que a razão principal para a escolha em ser docente e sua posterior permanência na profissão “[...] é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam.”. E, por identificar-me com a docência, caminho que vai além da posição profissional, ou seja, o construto basilar de uma função socialmente relevante, iniciei a Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia onde tive a oportunidade de participar de projetos de extensão que tinham como objetivos a premissa de investigar, por exemplo, os motivos pelos quais apenas professoras lecionavam as disciplinas de Educação Infantil nas turmas de graduação em pedagogia da universidade cursada.

Nessa perspectiva, acatando a lição de Freire (2004, p. 92) “o exercício da docência impõe ao educador a seriedade da sua formação” e paralelamente a essa discussão está a ideia mobilizada de que “[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”, oportunizei a realização de diálogos e debates no arcabouço epistemológico das relações de gênero, a partir dos estudos de Scott (2012) — constitutivo das relações sociais percebidas entre

os sexos e também uma forma primária de conferir sentido às relações de poder e seus entrelaçamentos para descontinuar implicações e vivências naquele contexto educacional, por ser único aluno “homem” naquela turma, mesmo sufocado por preconceitos experimentados.

Continuando esse percurso teórico, há de se mencionar o entendimento, também, em Tadeu (2016, p. 91) “gênero opõe-se ao sexo: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo gênero refere-se aos aspectos socialmente construídos no processo de identificação sexual”. Para dialogar com essas questões, entende-se ser necessário distinguir a conceituação de gênero em relação às concepções pautadas em uma essência (feminina ou masculina) natural, universal e imutável, enfatizando os processos de formação histórica, linguística e socialmente determinadas (Louro, 1997). Os aspectos anteriormente mencionados favoreceram minhas implicações e meus atravessamentos sobre esta temática, cujas experiências no contexto educacional, mesmo após a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, me fizeram galgar praticidades na atividade laboral como docente em uma Instituição que ofertava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I que, na compreensão de que as práticas sociais são constituintes de gênero (re)existiam tão somente como resultado inacabado dos processos que tratam de o nomear e o conformar. Nesta temporalidade em chão de sala, as ricas vivências me trouxeram tristes apontamentos por ser professor “homem” em atuação naquela escola com julgamentos de caráter e dúvidas acerca da minha competência profissional.

De qualquer modo, é necessário considerar que à docência “masculina” no campo da Educação Infantil é considerada um recorte dentro da categoria profissional, cuja predominância é hegemonicamente “feminina”. Por representarem uma diversidade em seus contextos laborais, os “homens” que se dedicam a essa práxis encontram frequentemente barreiras das mais diversas naturezas. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013, cap. II, seção II, art. 29).

A discussão empreendida por Janei e Machado (2020) menciona que é recente a investigação da figura do “homem” docente no que tange aos estudos das relações de gênero na Educação Infantil, cuja escassez de publicações que vinculam identidade e diferença pode ser vista como uma negligência a um profissional que, em si, carrega tamanha diversidade e produz um estranhamento coletivo (Teodoro, 2016). De acordo com as evidências apresentadas

por esse ponto, pode-se recorrer a história da docência para explicar esse fenômeno, ou seja, para entender os motivos da baixa representatividade desses professores nas investigações científicas.

Para avançar com a reflexão, especialmente neste cenário, esta tese privilegiará a reflexão sobre a educação em interlocução com a Psicologia Social de Michel Foucault (1976; 1984; 1988; 1995; 2000; 2008; 2010) ao mesmo tempo em que oferecerá uma perspectiva de pesquisa pautada nas questões da identidade e diferença em Tadeu, Hall e Woodward (2020) e em Tadeu (2016; 2022) para analisar as (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação no percurso da atuação profissional de “um homem” na Educação Infantil. Convém ressaltar que o caráter recente da investigação desse profissional, já pontuado por Janei e Machado (2022), mostra-se um importante ponto de partida para a análise das relações entre identidade e diferença a partir de uma figura tão particular. Por conseguinte, surgem outras implicações, como por exemplo, de que modo identidade e diferença passam a vigorar no exercício profissional de “um homem” docente na Educação Infantil, e mais ainda, como essas interações se relacionam com o vir a ser desse profissional?

Com base nisso, neste momento, ancora-se parte do discurso dessas implicações com base em Monte Mor (2007) que no uso de uma metáfora sobre lentes, explica os modos pelos quais enxergamos a “realidade” de diferentes maneiras. Para discutir com mais profundidade a partir de Bourdieu (1998), a autora chama de *habitus* interpretativo os modos pelos quais enxergamos e interpretamos o mundo ao nosso redor. Em razão disso, nossas lentes são ajustadas a partir de determinados contextos, é importante que reconheçamos que “nos falta o conhecimento construído em outros contextos e, portanto, precisamos ouvir diferentes perspectivas para enxergar/imaginar além das fronteiras de nossas próprias lentes” (Andreotti *et al.*, 2015, p. 4).

Analisando essa conjuntura, salienta-se que o aprofundamento nas teorias em Psicologia Social e Educação tem me propiciado exponenciar o repertório teórico de lentes e a compreensão de que o *habitus* interpretativo único — ancorado em Pardo (2019) — é uma compreensão de mundo dentre as inúmeras possíveis, mais distante ou mais próxima do modo de vir a ser. Intrinsecamente, percebo que esse *habitus* pretensamente uníssono fornece lentes que, na maioria das vezes, permitem enxergar — o professor “homem” — de uma visão estritamente biológica.

Dadas essas condições, chama-se a atenção para a busca incessante para compreender a vivência em espaços escolares e não escolares, a partir da ótica da categoria das relações de

gênero, foram publicados trabalhos acadêmicos que expressam os resultados das análises sistemática como encaminhamentos para a escrita desta tese, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Publicações do autor

Nome da Revista / Periódico	Título do artigo / capítulo
Revista de Educação e Sociedade	O homem pedagogo e o mercado de trabalho: oportunidades e desafios (2020).
Revista Pedagógica Chapecó	A possibilidade de diálogo entre as culturas: um estudo segundo Catherine Walsh (2022).
Gênero na Amazônia	Sexualidade e Gênero: possibilidades para pensar a prática de professores homens na Educação Infantil (2022).
Revista ComSertões	O antirracismo como prática decolonial emancipatória no âmbito da educação (2022).
Humanidades & Inovação	Tecnologias aplicadas à educação: a história do seu início até os tempos atuais de pandemia (2023).
ECCOS Revista Científica	Há acesso para professores homens na Educação Infantil? (2023).
Revista Acadêmico Mundo	Por uma educação decolonial (2023).
Revista Brasileira de Estudos da Homocultura	Transversalizando a prática do professor homem na Educação Infantil (2023).
Vamos dialogar sobre o poder da educação?	Notas para um diálogo entre Paulo Freire e Foucault (2023).
Revista ComSertões	Trajectoria do professor homem na Educação Infantil: memórias, resistências e subjetividade (2023).
Revista Cocar	Transversalizando viabilidades do Grupo Focal com professores homens da Educação Infantil (2023).
Editora CRV	Psicologia Social, educação e análise institucional diálogos entre Paulo Freire, Gregório Barenblitt, Bell Hooks, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2023).
Editora IOLE	O antirracismo e a prática decolonial na educação (2023).
Editora Diálogo Freireano	Notas para um diálogo entre Paulo Freire e Foucault (2023).
Revista da FUNDARTE	E eu não sou um educador? Autoetnografia crítica sobre identidade e diferença de um professor “homem” na Educação Infantil (2024).

Fonte: Autor (2024).

Em face disso, realça-se que, a respeito da importância do professor “homem” na Educação Infantil em sentido amplo e à luz das discussões teóricas já consultadas nos procedimentos teórico-metodológicos para a revisão de literatura, deve-se refletir sobre a atividade docente que, ao longo da história, atravessou diversos cenários de lutas econômicas,

políticas, sociais e de poder. É preciso pôr em evidência que o Brasil nos séculos XVIII e XIX como cenário da gênese do reconhecimento, da profissionalização e, acima de tudo, da identificação da presença feminina na docência.

1.1 Escancarando as portas entreabertas — objetivos da tese

Só vou te contar porque você já é de casa
 Eu tenho um lado doce que quase ninguém vê
 Se dou festa, trato bem até quem chega de penetra
 Quem me beija não consegue me esquecer

Tudo me interessa
 Tudo tem mistério
 Sou devota da paixão
 Menina e menino
 Pego em estéreo
 Mas não venha grudar, não

Já tá totalmente sem noção
 Ligar de madrugada pra me aborrecer
 Depois de me ganhar você quer me perder

Eu ponho quem eu quero aqui no meu colchão
 E se não me abalou eu trato de esquecer
 É que eu também sou feita de deixar de ser

[...]

Só vou te contar porque você já é de casa...

(STEREO. Composição: Preta Gil).

Para melhor elucidar o que se expôs até aqui, na sequência discorre-se sobre minhas pretensões para delinear os possíveis alcances, o que nos convida a refletir sobre os objetivos. É preciso notabilizar, aqui, o que dispõem Gil (1991) e Guareschi (2008) como alicerces para a compreensão e formulação dos objetivos. Antecipadamente, se carece tecer as justificativas para demonstrar a escolha pela composição da abertura deste subitem.

A busca empreendida aqui tem como um de seus pontos a letra da canção em alicerce com os propósitos da tese, revelam nuances cativantes sobre a identidade e ações protagonistas revelando “um lado doce” que muitas vezes o estereótipo não deixa transparecer e traz a conexão em “trato bem até quem chega de penetra” apontando para o acolhimento e inclusão independentemente do senso comum tradicional. Ao trazer ao debate “ponho quem eu quero aqui no meu colchão” a letra da canção perpassa o empoderamento da autonomia e liberdade em minhas escolhas, sem depender necessariamente de aprovação de outrem, o que me faz desafiar narrativas tradicionais que acabam por me colocar tão somente como “papel passivo”, neste caso, de submissão. Desafiar a narrativa de que o professor “homem” carece de aprovação para lecionar para crianças de 0 a 5 anos pode ser utilizado para questionar como as normas de gênero influenciam as expectativas de comportamento emocional e como (re)existimos desafiando essas tais normas.

O importante quando se pensa a diferença é que ela não é o oposto da igualdade e sim à padronização — ela se opõe ao que é uniforme. O que se quer ressaltar é que as diferenças devem ser compreendidas como elementos que formam a produção da multiplicidade. Diferença nada tem a ver com falta ou desigualdade. A produção da diferença é um processo social e, portanto, não se trata de qualquer referência ao natural ou ao biológico. Diferenças afirmam-se na relação com outras, elas são forças. Produzir diferenças não quer dizer, apenas, anular limites e, sim, requer uma reflexão sobre alteridade fora da polarização homem x mulher, branco x não-branco, adulto x criança, urbano x rural. Aliás, as diferenças não pedem respeito ou tolerância, elas são apenas diferenças, são forças constitutivas que circulam, transitam, fazem-se enxergar e encontram-se com os jogos de poder. O que se quer, quando falamos que as diferenças não se cansam de se produzir e serem produzidas é problematizar o *status* de verdade que permeia as relações humanas (Jardim; Abramowicz, 2011, p. 111).

Em função dessas inquietações observadas, este texto, ao escolher a expressão “menina e menino, pegos em estéreo”, busca destacar a abordagem fluida e não convencional das relações de gênero. Essa ambiguidade pode ser explorada para (des)continuar como as relações de gênero estão sendo desafiadas e redefinidas, especialmente em relação à orientação sexual e a diversidade de experiências, que muitas vezes são usadas como rubrica para tecer julgamentos sobre o “homem” docente com *práxis* na Educação Infantil. “Se não dá valor eu trato de esquecer” e “É que eu também sou feita de deixar de ser” é justamente o que se espera enquanto profissional na busca de transcender o empoderando para definir minhas próprias narrativas e para superar essas expectativas prejudiciais.

Apresentadas essas considerações, essa análise proporciona uma rica compreensão das dinâmicas de gênero presentes na atividade do professor “homem” na Educação Infantil, oferecendo um terreno fértil para a exploração acadêmica, especialmente na descontinuidade desses estereótipos. Esses elementos são fundamentais para justificar e explorar objetivos específicos que serão apresentados. Nessa mesma direção, convergente com a fundamentação teórica de Gil (1991), o termo objetivo remete as metas que o pesquisador almeja alcançar ao final da investigação.

Para reforçar essa ideia, apresenta-se em Psicologia Social, os estudos de Guareschi (2008) ao propor que estes sejam direcionados às intersecções entre as estruturas e grupos sociais, bem como a cultura, história e as vinculações entre os sujeitos inseridos em um determinado contexto. Evidencia-se, nesse recorte, que a busca pelo lugar que a (des)colonização ocupa enquanto um dispositivo de subjetivação da identidade do professor “homem” na Educação Infantil é inescapável a noção de objetivo advinda da Psicologia Social, pois sua principal marca é a centralidade e historicidade do contexto, o que em si gera “pesquisas e teorias engajadas nas práticas e lutas sociais e nas diferenças culturais que

constituem e são constituídas através das relações das pessoas” (Guareschi, 2008, p. 92), como é o caso desta tese.

Assume vasta importância, nessa conjuntura os estudos de Marconi e Lakatos (2001) que explicam que os objetivos são tradicionalmente separados em geral e específicos, sendo que o objetivo geral está ligado a uma visão abrangente e global do que se pretende investigar e associado diretamente à significação da tese. Além disso, o objetivo geral elencado é categorizado, na direção do que explicitam Larocca, Rosso e Souza (2011), como um objetivo de caráter compreensivo, posto que permite a apreensão da totalidade de elementos envolvidos e contidos em uma dada realidade em um viés interpretativo. Já os específicos são instrumentais e intermediários, construídos dentro de uma lógica sequencial para não apenas conduzir ao objetivo geral, mas também de verificá-lo em situações particulares (Prodanov; Freitas, 2013).

Frente aos expostos, o objetivo precípua consiste em descrever e analisar as (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação no percurso de atuação profissional docente de “um homem” na Educação Infantil. Para tanto, propõe-se, ao mesmo tempo, os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever e analisar o porquê da escolha de atuação docente na Educação Infantil; e
- b) descrever e analisar como acessou e como se mantém na Educação Infantil.

1.2 Descontinuando estereótipos — justificativas para a pesquisa

Jurei mentiras e sigo sozinho
 Assumo os pecados
 Os ventos do norte não movem moinhos

E o que me resta é só um gemido
 Minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos
 Meu sangue latino
 Minha alma cativa

Rompi tratados, traí os ritos
 Quebrei a lança, lancei no espaço
 Um grito, um desabafo

E o que me importa é não estar vencido
 Minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos
 Meu sangue latino
 Minha alma cativa

(SANGUE LATINO. Composição: João Ricardo / Paulinho Mendonça).

A escolha desta música reflete profunda introspecção e um mergulho nas contradições da vida de quem narra. No primeiro trecho, se percebe um juramento de mentiras que resulta em solidão, indicando um caminho de autenticidade comprometida, que, se interpretada à luz das relações de gênero, é visto que, a sociedade muitas vezes impõe expectativas e padrões rígidos, forçando-nos a assumir papéis não autênticos, levando-nos ao constrangimento e a aceitabilidade pela sociedade como mecanismo de pertencimento.

Mesmo que os “pecados assumidos”, (in)justificativas, vêm sugerir o reconhecimento das próprias falhas e imperfeições fabricadas em aversão as escritas de si, a pressão social sobre o “homem” professor enquanto conformidade a estereótipos, resultou-me por anos em uma vida marcada por promessas quebradas e inesgotável sentimento de solidão.

Entrementes, “os ventos do norte não movem moinhos” vêm destacar a resistência às mudanças e à influência externa, o que acabam por impedir o movimento progressivo em direção à igualdade. A ideia de “caminhos tortos” destaca as dificuldades de caminhar (aqui, de lecionar para crianças de 0 a 5 anos) em uma sociedade que muitas vezes valoriza, tão somente, a conformidade às normas de gênero preestabelecidas, restringindo a liberdade e a autenticidade.

Nesse ínterim, merece destaque a opção pela “quebra da lança e o grito lançado no espaço” como sugestão em busca por liberdade e expressão individual, como descontinuidade à opressão de normas de gênero que limitam a plenitude deste professor “homem”. (Re)existir:

“minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos, meu sangue latino, minha alma cativa” é o folego para a singularidade e a complexidade deste professor, que vem sendo aplicada a indivíduos que desafiam as normas de gênero impostas.

Em última análise, é de suma importância frisar que “alma cativa” servirá sempre como parâmetro para (re)existir as tentativas de conformidade às expectativas de gênero, para argumentar sobre a importância de reconhecer e respeitar a diversidade de experiências de gênero, destacando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e flexível nas construções sociais de identidade.

A partir desses postulados, vê-se que a primeira motivação para a realização desta tese reside no preenchimento da lacuna epistemológica e no avanço da literatura científica no que tange as compreensões da (des)colonização de “um homem” na Educação Infantil e seus desdobramentos a partir da ênfase nos dispositivos de subjetivação, inaugurador do modo-de-ser *per si*. Para além, por ser uma experiência particular, controversa e ao mesmo tempo delicada, o que permite sanar a lacuna supracitada, a demonstrar que a diferença impacta significativamente na representação social do docente. Implicações e ressonâncias que surgiram da experiência e incômodo pessoal.

Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como ‘progresso tecnológico’. Resultado da exploração física e psíquica de milhares de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo fragmentado desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos socioeconômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o ‘progresso’ sequestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes (Chauí, 1982, p. 56 - 57).

A partir da realização da pesquisa, buscar-se-á validar empiricamente os alcances da episteme foucaultiana, ao mesmo tempo, explorar as relações docente em tom expansivo e não reducionista. A segunda justificativa vai ao encontro da originalidade da pesquisa em Psicologia Social ao demonstrar como se dá a análise do conteúdo sintático e semântico, por meio da autoetnografia, à luz da compreensão do lugar que a (des)colonização ocupa enquanto um dispositivo de subjetivação.

Adiante, as contribuições da pesquisa se dividem entre acadêmicas e práticas. No caso das primeiras, destaca-se a exploração de literaturas e a construção de uma abordagem de subjetivação que possa ser replicada em investigações futuras. Já as segundas vão ao encontro da construção de estratégias de enfrentamento para problemáticas, ressignificação de vivências e fomento às novas maneiras de se compreender a prática docente de “um homem” na Educação

Infantil.

A partir do que se visualizou, sustenta-se a tese de que o professor “homem” pode e deve exercer sua *práxis* na Educação Infantil da mesma maneira como nas outras etapas da Educação Básica, com vistas a ultrapassar principalmente os reforçadores de estigma social por senso comum. Enfatiza-se, também, o combate à segregação sexual na escolha vocacional e educativa por meio de “entendimentos outros” de modo imperativo, como sugestões para se construir um ambiente de atuação destes professores que, a partir desta escolha, seja menos preconceituoso, mais tolerante e inclusivo.

Em explicação sobre a hegemonia de educadoras, Tatagiba (2008) aponta haver 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 (2020, 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 cisgênero é decorrente da estrutura patriarcal, que reduz tais indivíduos à capacidade reprodutiva e a esfera dos cuidados com o lar e a prole.

Reavendo as ideias explicitadas, no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, houve necessidade de profissionalização dos professores e professoras na Educação Infantil. Desse modo, surgiram novos entendimentos sobre o que é ser criança: foram construídas principalmente por meio de resultados de pesquisas alcançadas no campo do desenvolvimento infantil, bem como novos conceitos relacionados ao papel da Educação Infantil na sociedade. Com vistas à possibilidade de garantir o direito e acesso das “mulheres” ao ingresso no mercado de trabalho e o direito social das crianças ao acesso à Educação Infantil de qualidade (Coutinho, 2019). Para tornar isso possível, é importante que as crianças possam contar, também, com o referencial “masculino” no ambiente de Educação Infantil para sua socialização e desenvolvimento, conforme denota Cerisara (1996, p. 166 – adaptado pelo autor):

O movimento que busca a integração e a complementaridade entre feminino e masculino supõe que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem, assim como para práticas profissionais com feições masculinas dentro das instituições de Educação Infantil, com vistas a colaborar para

a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 5 anos e a contribuir para o processo de socialização de meninos e meninas.

A discussão do porquê professores “homens” optam pela atuação na Educação Infantil, pode ser compreendida no teor da Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827, que culminou na primeira ideia de inserção da “mulher” na condição de educadora na sociedade com conteúdo específicos, enquanto para os mestres “homens” não (Araújo, 2009). Nesta lei já se vê uma diferenciação entre mestres e mestras. No entendimento de Louro (1997) a expansão das escolas normalistas culminadas com a expansão industrial ampliou as oportunidades de trabalho para “homens” abrindo espaços para essas mulheres atuarem no magistério. Essa análise histórica da feminização do magistério descrita minuciosamente por (Silva; Fortes; Coelho, 2023) no início do século XIX requer uma abordagem detalhada para compreender as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que contribuíram para essa transformação, a saber:

a) com a industrialização, muitos “homens” migraram para trabalhos industriais, deixando uma lacuna na força de trabalho educacional que foi preenchida por “mulheres”;

b) a urbanização também levou à necessidade de mais escolas urbanas, que frequentemente contratavam “mulheres”, consideradas mais adequadas para ensinar crianças pequenas;

c) durante o século XIX, houve uma ideologia crescente que associava mulheres a papéis de cuidado e moralidade, considerados apropriados para o ensino primário. A crença de que as mulheres eram mais pacientes e naturalmente predispostas ao cuidado infantil reforçou essa tendência;

d) reformas educacionais muitas vezes incentivavam a contratação de mulheres como professoras, especialmente no ensino primário, devido a salários mais baixos e a percepção de que eram mais aptas para ensinar crianças; e

e) embora os “homens” tivessem acesso a cargos docentes, especialmente em níveis mais elevados de ensino (secundário e universitário), as “mulheres” começaram a dominar a educação primária. A formação de “professoras” muitas vezes era menos rigorosa e menos formalizada inicialmente, mas gradualmente se profissionalizou.

Ao discorrerem sobre esse assunto, De Souza e de Melo (2018) discutem que a feminização do magistério no Brasil tem suas raízes no período colonial, quando a educação era controlada pela Igreja Católica e voltada principalmente para a elite “masculina”, deixando poucas oportunidades educacionais para as “mulheres”. As reformas Pombalinas e a Lei Geral de Educação de 1827 marcaram os primeiros esforços de secularização e estruturação da

educação pública. Na Primeira República e na Era Vargas, a expansão da educação pública e a entrada crescente das “mulheres” no magistério refletiram um contexto de modernização e urbanização, onde as “mulheres” começaram a ser vistas como naturalmente aptas para ensinar crianças devido aos papéis de gênero tradicionais da época.

Durante o período pós-guerra e a ditadura militar, houve um esforço significativo para massificar a educação básica e secundária, o que intensificou a feminização do magistério, especialmente no ensino fundamental e médio. A profissão de professora oferecia às “mulheres” uma oportunidade de trabalho fora do lar, embora com salários mais baixos que os dos “homens” (Silva; Fortes; Coelho, 2023). Nesse (des)encontro, tem-se início o que se conhece por feminização do magistério, com atravessamentos de estigma social muitas vezes experimentados por professores “homens” até os dias atuais (Silva; Fortes; Coelho, 2023).

Pouco se escreve sobre o professor “homem” na Educação Infantil no âmbito da Psicologia Social, a exemplo, o manuscrito “Há acesso para professores homens na Educação Infantil?” (Silva; Fortes; Coelho, 2023) traduz o acesso e permanência dos “homens” na Educação Infantil com dados de agosto de 2022 e recorte temporal entre 2021 e 2022 revelando que 57,1% dos artigos selecionados para responder aos objetivos daquele texto se referem especificamente ao campo da educação, enquanto os demais estão divididos entre as outras áreas afetas às Ciências Humanas. Outro dado mencionado revela que apenas 13% dos manuscritos são de autoria de “homens”.

Ao analisar o acesso e a permanência dos homens na educação infantil visualizou-se a demanda de reconstruir entendimentos outros às percepções que muitas vezes são impostas pela sociedade por meio do senso-comum sobre o profissional pedagogo que exerce sua prática profissional na educação infantil. É notório que, se faz importante pesquisar o professor homem em espaços de educação infantil de forma a retomar reflexões sobre sua discriminação, que na maioria das vezes, traz sofrimento revelando opiniões que nada tem a ver com sua capacidade e qualidade profissional (Silva; Fortes; Coelho, 2023, p. 2).

Por isso, recaem grandes responsabilidades sobre pesquisadores, mas também se abrem possibilidades a produções de novas perspectivas em bases conceituais e posicionamentos ético-políticos para ultrapassar os mitos sobre as narrativas deste professor “homem”. A relevância da tese dá-se na necessidade de começar a problematizar e incentivar o diálogo sobre esta problemática com vistas a proporcionar o início da busca pela igualdade de compreensões como meios de (des)colonizar esses estigmas no âmbito social e educacional.

É na escola e para a escola que precisamos iniciar a construção de um pensamento que agora e futuramente coloque como normalidade a presença de homens nos

espaços de trabalhos de mulheres e vice-versa. É através da escola que iniciaremos a formação de indivíduos repensando no seu papel social para que não sejam causadores e nem vítimas de preconceitos, desigualdade, falta de respeito e desconhecimento de suas escolhas futuras (Silva *et al.*, 2020, p. 17).

É importante ilustrar o exposto e, para isso, é mobilizado como exemplo a breve elucidação de Passos (2007) que traz à discussão que levar o assunto para o ambiente escolar não é pressuposto para propagação de ideologias; contrariamente, proporcionará o entendimento sobre as formas de discriminação de rótulos estigmatizantes. Com base nessas reflexões, esta tese ancora-se também nos trabalhos teóricos Gilles Deleuze e Michel Foucault para abordar as subjetividades na docência, especificamente na Educação Infantil. No arcabouço decolonial, baseia-se no diálogo com o feminismo de Bell Hooks, Valeska Zanello, Judith Butler e no estudo historiográfico de Elizabeth Badinter.

Com base nessas reflexões, mencionam-se, também, os estudos de Vianna (2002) por investigar a historicidade da feminização do magistério na Educação Básica. Também, as leituras e releituras na visão dos autores e autoras já mencionados que salientam a inquietação quanto (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação, a identidade e diferença, com investigações a partir das quais se elaborará conceituações sobre a temática pesquisada “para compreender as possibilidades em relação ao papel de ‘um homem’ na Educação Infantil. É necessário também articular novas construções teóricas e estratégias de capacitação/formação docente” (Silva; Vasconcellos; Pinheiro, 2022).

Nesse sentido, ao propor que as transformações desejadas para a sociedade ocorram por meio da prática do amor, Bell Hooks nos afasta dos paradigmas eurocêtricos e coloniais que construíram a sociedade ocidental, baseada em exploração, injustiça, racismo e sexismo, e (re)direciona o nosso pensamento e a nossa prática rumo à ancestralidade (Hooks, 2020, p. 21).

Pautando-se nessas considerações, pensar-se-á a prática docente em interlocução com a Psicologia Social a partir de múltiplas formas, processos de subjetivação, onde tudo além do eu (professor) seja considerado.

1.3 Ressonâncias e inquietações — relações entre o pesquisador e a pesquisa

<p>Eu quero ficar perto De tudo que acho certo Até o dia em que eu mudar de opinião A minha experiência Meu pacto com a ciência O meu conhecimento é minha distração</p> <p>Coisas que eu sei Eu adivinho sem ninguém Ter me contado Coisas que eu sei O meu rádio relógio Mostra o tempo errado Aperte o play</p> <p>Eu gosto do meu quarto Do meu desarrumado Ninguém sabe mexer na minha confusão É o meu ponto de vista Não aceito turistas Meu mundo tá fechado pra visitaçã</p> <p>Coisas que eu sei O medo mora perto das ideias loucas Coisas que eu sei Se eu for eu vou assim Não vou trocar de roupa É minha lei</p> <p>Eu corto os meus dobrados Acerto os meus pecados Ninguém pergunta mais Depois que eu já paguei Eu vejo o filme em pausas</p>	<p>Eu imagino casas Depois eu já nem lembro Do que eu desenhei</p> <p>Coisas que eu sei Não guardo mais agendas No meu celular Coisas que eu sei Eu compro aparelhos Que eu não sei usar Eu já comprei</p> <p>As vezes dá preguiça Na areia movediça Quanto mais eu mexo Mais afundo em mim Eu moro num cenário Do lado imaginário Eu entro e saio sempre Quando tô a fim</p> <p>Coisas que eu sei As noites ficam claras No raiar do dia Coisas que eu sei São coisas que antes Eu somente não sabia Coisas que eu sei As noites ficam claras No raiar do dia Coisas que eu sei São coisas que antes Eu somente não sabia Agora eu sei</p>
---	---

(COISAS QUE EU SEI. Composição: Dudu Falcão / Eduardo Motta).

Com vistas a discorrer sobre as inquietações que me conduzem às relações entre mim e a pesquisa, com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre as (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação da minha atuação profissional na Educação Infantil, trouxe à baila a canção “Coisas que eu sei” para ilustrar as convicções pessoais, experiências individuais e a construção do conhecimento.

Sob a perspectiva das relações de gênero, frisa-se a expressão “eu quero ficar perto de tudo que acho certo até o dia em que eu mudar de opinião”, para destacar a importância da autenticidade e da singularidade que este pesquisador tem como prisma nesta jornada investigativa. Em termos de abordagem, essa ideia pode ser explorada evidenciando como minhas experiências pessoais moldaram/moldam minhas perspectivas enquanto professor

“homem” na Educação Infantil.

Ademais, “agora eu sei... coisas que eu sei”, a partir do que tratará nesta tese, vêm destacar a jornada de descontinuidade de estigmas, preconceitos e entendimento mais obscuros que versam sobre a atuação do “homem” professor na Educação Infantil, com vistas a contribuir para a formação de uma consciência crítica e engajada.

Em busca de respostas, retoma-se a discussão empreendida no domínio dos estudos sobre as narrativas e experiências de docentes, um movimento particular chama atenção: a noção de subjetividade. Comumente nas investigações qualitativas, de cunho narrativo, a noção de subjetividade implicada diz respeito a centralização do indivíduo e ao protagonismo do sujeito. A dimensionar, esse movimento é visível em Ball *et al.* (2013), quando, em análise da subjetividade docente no Brasil explicaram os padrões organizados para formar a própria imagem, o sentido de si e do outro.

Descolonizarmo-nos implica em aprendermos a olhar para o mundo em que vivemos e realizar leituras de mundo a partir de outros paradigmas, de maneira a compreender as nossas vidas e as relações e interações com as outras vidas e as ecologias em que vivemos, não apenas através das lentes direcionadas do colonizador, mas também com as lentes do colonizador e, principalmente, com outras lentes ou lentes outras (Saito, 2021, p. 49).

Conforme postulado no entendimento de Mancebo (2007) acompanha-se a concentração no sujeito ao apontar a subjetividade docente a partir de um conjunto formado por inteligência, potencialidades, desejos, valores e recursos pessoais. Nessa linha, vale retomar o que proferiu Santos, Antunes e Bernardi (2008) mencionando-a pela via dos conceitos de motivação e bem-estar, o que é em si um movimento de individualização. Se há um estudo que sintetiza esse movimento, é o de (Lima *et al.*, 2020, p. 330872), ao apontar a subjetividade docente enquanto conjunto de características que distingue e individualiza uma pessoa “compreendendo que antes de ser um profissional este é filho, pai, mãe, vizinho, cidadão, ou seja, antes de serem profissionais são sujeitos singulares e possuem experiências e trajetórias de vida individualizadas.”.

Esse professor “homem” está inserido em contexto profissional cuja divisão sexual do trabalho está em evidência e é potencializadora das vivências de prazer, sofrimento, contradições e ambiguidades diante da sua função laboral. Para este sujeito, à docência na Educação Infantil é muitas vezes atravessada por desconfiança, estigma social e estranhamento, uma vez que a predominância das “mulheres” nesse “universo feminino” corrobora para a manutenção do discurso “matriarcal”, na qual a “mulher” possui uma essência inata de

cuidadora, com inclinação para o maternar (Louro, 1997a).

Estes profissionais possuem, de modo apriorístico, o “preconceito” introjetado, auxiliando na reflexão sobre sua atuação neste fazer pedagógico. Afinal, a pedagogia como ciência e profissão possui referências teóricas e epistemológicas masculinas como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire. Porém, muito se observa na quotidianidade do contato com as crianças que a posição do professor “homem” na Educação Infantil é afetada pelo fato de ser “homem”. Portanto, referenciar essa *práxis* da identidade e diferença e das (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação como categorias de análise permitirão compreensões destes professores na primeira etapa da Educação Básica consigo mesmo e suas potencialidades neste espaço educacional.

Quando o professor “homem” exerce sua atividade na Educação Infantil, este desabona a vontade muitas vezes prematura da sociedade, passa-se a coexistência de um descompasso da realidade propriamente dita. Com base nessa breve exposição, ecoa a casualidade de um desconforto nesta *práxis*, como aponta Pereira (2016) ao descrever situações corriqueiras de desconforto no cotidiano de professores “homens” em instituições educacionais. Em busca de respostas, retoma-se a discussão empreendida, onde é preciso construir um embasamento desse quadro conceitual, fora do império do indivíduo, de modo que as (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação desses docentes, preencham esta lacuna nas pesquisas científicas em Psicologia Social. Ressalvadas as particularidades, propõe-se o seguinte problema de pesquisa: quais são os paradoxos e de que modo a compreensão das (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação podem servir para novos alcances na atuação profissional do “homem” docente na Educação Infantil? Assim, as perguntas que encaminham e impulsionam esta pesquisa são: a) De que modo a compreensão da subjetivação pode servir para novos alcances de compreensão da realidade do “homem” docente na Educação Infantil? e b) Por que incomoda e causa espanto o professor “homem” na Educação Infantil?

1.4 Labirintos inexplorados — estrutura da tese

A criança me interrompe e pergunta: como é o seu nome, tio? Respondo: Renan. Ela, então, pergunta novamente: tio você é menina? Pergunto o porquê? Ela, então, sorri... (**Excerto 1** - Alfarrábios de Campo: diálogo discente, 2017).

Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, que é o lugar em que o diferente tem sido colocado, mas como um mote de nossas práticas e das relações entre as crianças. Essa seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um ‘mesmo’ de mim (Abramowicz, 2011, p. 32).

Muitas vezes, as crianças questionam e desafiam as regras estabelecidas por uma sociedade orientada para os adultos, “a infância é falada na voz do adulto e de acordo com seu pensar.” (Camargo; Ribeiro, 2003, p. 34). A escola erra ao procurar na criança o adulto, esquecendo-se de que ela ocupa um lugar de sujeito no mundo e que “a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com suas vivências num estilo pessoal, individual, único.” (Camargo; Ribeiro, 2003, p.34).

Resgatando as ponderações realizadas por anteriormente, na Educação Infantil, as crianças vão constituindo entre si um grupo social, e este coletivo infantil reconfigura outras dimensões políticas nestes espaços da primeira etapa da Educação Básica, principalmente ao ter professores “homens”, desestabilizando as ordens impostas pelos responsáveis, trazendo para o debate as identidades docentes. Vale resgatar, aqui, o que disseram Jardim e Abramowicz (2011) ao impulsionarem seus leitores e leitoras revelando as singularidades na infância e as complexidades da autonomia infantil, colocando-as no centro da cena desta relação social. É diante dessa visão, que muitas vezes reproduz as masculinidades hegemônicas, que a tese conterà, a partir da introdução, os objetivos, a justificativa e as inquietações como relações entre o pesquisador e a pesquisa, cujos conteúdos dizem respeito a uma condensação da literatura sobre (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação da atuação profissional docente de “um homem” na Educação Infantil a partir de uma ótica interseccional, fornecendo uma fonte de informação sobre como esse professor “homem” (re)existe em um contexto laboral desafiador.

O *corpus* para tratar do tema da pesquisa, a fim de responder às questões iniciais, dividirá a tese em cinco capítulos, além de um capítulo introdutório e dos outros pontos de partida. O capítulo introdutório, chamado de “Pontos de Partida” abará quatro desdobramentos e os segundo, terceiro, quarto e quinto capítulos serão estruturados com dois subcapítulos e o sexto capítulo com três subcapítulos, conforme os objetivos propostos nesta

tese.

Tendo em vista o propósito esboçado no parágrafo anterior, primeiramente, no que tange às questões da introdução, esta se teve para trazer à discussão o lugar de fala deste pesquisador de feitio a redarguir às questões iniciais, contemplando a metodologia de pesquisa escolhida, trazendo à academia um novo descortino sobre as indagações que por muito tempo trouxeram grandes inquietações a quem disserta: descrever e analisar as (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação no percurso de atuação profissional docente de “um homem” na Educação Infantil por meio de uma abordagem autoetnográfica.

Dessa forma, o segundo capítulo, “Dispositivos e o currículo (des)colonizado e seus atravessamentos interseccionais”, perpassará ao leitor o ponto de vista de um currículo educacional (des)colonizado, cuja adaptação prevê abordar as histórias, perspectivas e conhecimentos de grupos historicamente marginalizados, desafiando narrativas eurocêntricas promovendo a inclusão. Ao considerar os atravessamentos interseccionais, está-se considerando as múltiplas dimensões da identidade, raça, relações de gênero, classe social e orientação sexual, por exemplo, como essas dimensões se interligam nas experiências dos sujeitos.

Dessa forma, pretende-se perpassar sobre esse currículo e seus atravessamentos com reconhecimento da diversidade de identidades do professor “homem”. Também, procurar-se-á (des)continuar narrativas dominantes que sustentam o poder e a opressão envolvendo a análise crítica de como o colonialismo, o racismo, o sexismo e outras formas de discriminação têm “moldado” a educação e a sociedade.

Ainda, considerar os atravessamentos interseccionais significa entender como as diversas dimensões da identidade se entrelaçam e influenciam as experiências dos alunos. Isso implica reconhecer que os sujeitos não têm apenas uma identidade, mas uma complexa rede de identidades que moldam sua relação com o mundo. Dessa forma, um currículo (des)colonizado e sensível às interseccionalidades deve possuir uma abordagem educacional que visa abordar de maneira holística as identidades e experiências dos alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade. Essa abordagem é fundamental para construir um ambiente educacional mais equitativo e representativo.

O terceiro capítulo denominado “Interseccionalidades e (des)colonização”, terá dois desdobramentos: dispositivos de subjetivação no percurso profissional docente de “um homem” na Educação Infantil e o outro tópico denominado marcadores interseccionais e os processos de (des)colonização do currículo e docência. Pretende-se trazer novos entendimentos como

ferramentas úteis, com capacidade de descontinuar as diversas formas de dominação e posições de desigualdade ligadas à raça, classe e gênero.

Interseccionalidades e (des)colonização são conceitos fundamentais para abordar questões de identidade, poder e justiça social. A interseccionalidade é um conceito que teve premissa na década de 1980, observando-se que os sujeitos têm múltiplas identidades e que essas identidades estão interconectadas, influenciando as experiências e as formas como as pessoas são tratadas na sociedade. Essas identidades incluem raça, relações de gênero, classe social e orientação sexual, por exemplo. A interseccionalidade reconhece que as desigualdades não podem ser compreendidas isoladamente; em vez disso, elas estão entrelaçadas e interagem de maneiras complexas.

Em relação à (des)colonização, o entendimento se debruçará ao processo para “entendimentos outros” do colonialismo, os quais são sistemas de dominação política, econômica e cultural exercido por um país ou grupo de países sobre territórios e povos colonizados (Silva *et al.*, 2022), com vistas a restauração da soberania e da dignidade das populações colonizadas e a rejeição das estruturas de poder coloniais.

Neste viés de persuasão, o terceiro capítulo interligará estes dois principais conceitos na busca para a compreensão destas complexas relações de poder e opressão. Muitas vezes, enfrentam-se múltiplas formas de opressão com base em raça, relações de gênero, classe, e o professor “homem” se insere neste contexto. Assim, buscar-se-á por meio dos referenciais teóricos selecionados, a restauração das identidades e autonomia desse sujeito, abordando as questões de interseccionalidades em sua atividade laboral.

O quarto capítulo versará sobre as questões do saber-poder-subjetivação, modos de subjetivação com desdobramentos sobre a “generificação” das profissões ou divisão sexual do trabalho, processos de (des)colonização das práticas docentes e pela genealogia da docência na Educação Infantil brasileira e amazônica, este último como uma abordagem histórica.

Perpassando esses capítulos, chega-se à temática “Percurso e Travessias”, como sugestão de uma abordagem qualitativa e reflexiva, que será dedicado à descrição e análise das experiências e desafios enfrentados, descritos minuciosamente por meio da autoetnografia. Essa seção não se concentrará diretamente nos resultados ou nas análises específicas da tese, mas sim na jornada da pesquisa em si.

O sexto capítulo versará sobre “Genealogias das práticas de saber-poder e subjetivação docente” que terá como sugestão um estudo que se concentrará na análise das origens e evolução das práticas de conhecimento e poder no contexto da educação, particularmente em

relação ao professor “homem” e à construção de suas subjetividades. Buscar-se-á uma abordagem genealógica examinando as práticas, conceitos e sistemas de poder que surgiram, se desenvolveram e impactam a formação das identidades e subjetividades do professor “homem” ao longo do tempo.

Os termos “Genealogias das práticas de saber-poder” são frequentemente associados à obra do filósofo Michel Foucault que desenvolveu uma abordagem genealógica para entender como o conhecimento, o poder e as práticas sociais se entrelaçam e evoluem ao longo do tempo. A genealogia, em seu sentido foucaultiano, traçará as origens e transformações de conceitos, instituições e práticas para revelar como o poder opera nas sociedades e nas formações de conhecimento. O capítulo com esse foco investigará como estereótipos sobre o professor “homem” na Educação Infantil se desenvolveram historicamente, como o poder influenciou essa prática e como isso afetou a maneira como as pessoas percebem a docência.

A subjetivação docente é um conceito referido ao processo pelo qual os professores constroem suas identidades e subjetividades como profissionais da educação. Envolve a formação de crenças, valores, atitudes e práticas que moldam a maneira como esses sujeitos percebem a si, aos alunos, à educação e ao mundo ao seu redor. Esse processo é influenciado por diversos fatores, como formação profissional, experiências de ensino, políticas educacionais, contextos educacionais e culturais. Assim, buscar-se-á nesse campo de estudo e reflexão em interface com a Psicologia Social responder ao objetivo da tese.

Para terminar, o capítulo “Outros pontos de partida” buscará (re)afirmar ou não as convicções realizadas há tempos, por tamanha dedicação enquanto professor “homem” na Educação Infantil como fonte de informação sobre como esse profissional (re)existe em um contexto laboral desafiador. Assim, políticas públicas educacionais, escolas, docentes e comunidade escolar poderão não só se tornarem mais conscientes e sensibilizados para a realidade desse profissional como também traçar estratégias de enfrentamento para as problemáticas identificadas, uma vez que a discussão desses elementos influi diretamente no exercício profissional de professores e professoras.

2 DISPOSITIVOS E O CURRÍCULO (DES)COLONIZADO E SEUS ATRAVESSAMENTOS INTERSECCIONAIS

Mangueira, tira a poeira dos porões
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
 São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego
 Deixa eu te contar
 A história que a história não conta
 O avesso do mesmo lugar
 Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço
 A Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento

Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
 E a tua cara é de cariri
 Não veio do céu
 Nem das mãos de Isabel
 A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
 Quem foi de aço nos anos de chumbo
 Brasil, chegou a vez
 De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

(HISTÓRIA PRA NINAR GENTE GRANDE. Composição: Danilo Firmino / Deivid Domênico / Mamá / Márcio Bola / Ronie Oliveira / Tomaz Miranda)

A inclusão da letra desta música como abertura deste capítulo da tese se justifica pelo mérito expressivo e cultural que esta composição oferece ao contexto dos dispositivos e o currículo (des)colonizado e seus atravessamentos interseccionais. À luz dessa problemática, convém destacar que a riqueza escrita em cada verso se traduz como um veículo poético e artístico que transcende as barreiras linguísticas, oferecendo uma perspectiva única sobre as experiências humanas e sociais relacionadas à interseção de diferentes identidades e sistemas de opressão que uma pessoa pode experimentar simultaneamente, neste caso enfatiza-se o professor “homem” na Educação Infantil.

Com base no exposto, merecem ênfases as ideias de que a teoria da interseccionalidade reconhece que as experiências de discriminação e privilégio não podem ser compreendidas isoladamente, mas devem ser consideradas em conjunto, considerando fatores como raça, gênero, classe social e orientação sexual, por exemplo. No âmbito dessa discussão, sobreleva-se que os “atravessamentos interseccionais” revelam como essas diversas formas de identidade e opressão se intersectam e influenciam mutuamente à experiência deste professor com práxis em uma atividade laboral tida como “feminina”.

Nesse aspecto, importa sublinhar que, interseccionar os versos da canção com a análise minuciosa e a ideia central deste capítulo proporcionará uma oportunidade valiosa para desdobrar camadas de significado, com vistas as nuances linguísticas, simbolismos e metáforas que enriquecem a elucidação do fenômeno em estudo. Cumpre salientar, nesse sentido, que ao

incorporar esta canção como “boas-vindas” do capítulo, busca-se não apenas um embasamento cultural mais profundo, mas também uma abordagem sensível e envolvente que contribua para uma narrativa mais abrangente e significativa dentro do contexto da pesquisa acadêmica, ou seja, a subjetividade do professor “homem” na Educação Infantil.

A partir do que se tratou nos parágrafos anteriores, pode-se entender que o enredo que agraciou a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira campeã em 2019 foi propor uma “revisão histórica do Brasil” (des)colonizando lideranças negligenciadas pela narrativa oficial e descontinuando outras tidas como “heroicas”. No cenário já descrito, oferecer outro olhar possível para a história do Brasil com uma narrativa baseada no apagamento histórico é trazer à baila “entendimentos outros” de forma que não sejamos severamente “ninados com contos de uma estória, para que continuemos reproduzindo falácias, neste sono profundo de esclarecimentos”, como epigrafado no samba enredo trazido à discussão. Essas versões da “estória” popularmente conhecidas e enviesadas do Brasil, estão associadas ao colonialismo e as bem feitorias das elites econômicas e militares do país. Isso, portanto, construiu uma reação negativa referente a vasta tradição indígena e africana na cultura brasileira.

No âmbito dessa discussão, a narrativa da canção se conecta diretamente com o tema da descolonização e interseccionalidades, revelando uma perspectiva crítica sobre o apagamento da história do nosso país. À luz dessa problemática, ao ser clamado por “tirar a poeira dos porões”, a canção aponta para a necessidade de expor e confrontar os aspectos obscuros e esquecidos da nossa história, diversas vezes amalgamada pela colonização e opressão. Dentro desse quadro, a referência aos “heróis de barracões” destaca a importância de reconhecer as contribuições das comunidades marginalizadas e oprimidas na construção da identidade nacional, ao mesmo tempo que a menção aos “Brasis” destaca a diversidade cultural e étnica, enfatizando a necessidade de uma abordagem interseccional ao abordar questões de desigualdade e injustiça.

Coloca-se em destaque, aqui, a luta como forma de descoberta e resistência, que busca descontinuar as estruturas de poder e narrativas coloniais, a exemplo, os estigmas que atravessam a atividade laboral do professor “homem” na Educação Infantil. A saber, a paráfrase “chegou a vez de ouvir essas vozes”, enfatiza a necessidade de justiça e reconhecimento outros, frisa-se aqui, a conexão com o sujeito desta tese, ainda, silenciados e oprimidos.

Reiterando os aspectos já citados, o atual capítulo comporta o arcabouço teórico originado de sínteses da literatura sobre a história da Educação Infantil e a questão-problema da heteronormatividade e a produção da diferença e Educação Infantil na Amazônia.

Com base no exposto, merecem ênfase as ideias de Michel Foucault, um influente filósofo e teórico social francês do século XX, não projetou dispositivos físicos no sentido técnico da palavra. Sem embargo, o termo “dispositivo” no contexto de Foucault se refere a algo mais abstrato e conceitual, utilizando a noção de “dispositivo” para descrever as diversas formas pelas quais o poder se organiza e se manifesta na sociedade. Dentro desse quadro, torna-se proeminente que, um dispositivo não é simplesmente uma máquina ou um aparelho físico, mas um conjunto mais amplo de práticas, instituições, discursos e relações de poder que operam em conjunto para dar aparência à forma em que entendemos e experimentamos o mundo.

No âmbito dessa discussão, enfatiza-se que são “matrizes” de poder que influenciam na maneira como a sociedade estrutura o conhecimento, a identidade e o comportamento. Em suma, quando se fala de “dispositivos” no contexto de Foucault, faz-se referência a complexas redes de poder, conhecimento e instituições que moldam a vida social e subjetiva.

No tocante ao conceito de currículo (des)colonizado refere-se a uma abordagem educacional que busca revisar e transformar os conteúdos, métodos e estruturas curriculares para incorporar concepções diversas e descontinuar narrativas eurocêntricas ou coloniais. A ideia é criar um currículo que permita reconhecer e valorizar as contribuições de diferentes culturas, etnias e grupos sociais, promovendo uma educação mais inclusiva, justa e democrática e progressivamente contextualizada. Buscar, por meio das (des)continuidades “entendimentos outros” de narrativas dominantes, a inclusão de pontos de vista que incorporem uma variedade de perspectivas culturais, étnicas, de gênero, de modo a refletir a diversidade, a ênfase na participação ativa dos alunos, a conscientização crítica e social dos discentes, a valorização da oralidade e expressões culturais e principalmente a revisão de materiais didáticos com vistas ao descolonial.

Cumpra salientar, nesse sentido, que a descolonização do currículo não é uma abordagem única, pois as necessidades e contextos variam amplamente. É um processo contínuo que requer diálogo, reflexão e ação colaborativa. Essa abordagem visa não apenas corrigir desequilíbrios históricos, mas também construir um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo e preparado para a diversidade da sociedade atual. Com isso, espera-se demonstrar como a literatura tem apreendido a complexidade da descolonização da Educação Infantil e da problemática da generificação do trabalho docente nesse contexto.

2.1 História da Educação Infantil e a questão — problema da heteronormatividade

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1995, p. 12).

Concatenar os objetivos desse subitem do capítulo com o pequeno trecho da obra *Microfísica do Poder* (Foucault, 1995) é oportuno e desafiador para quem disserta. Em conformidade com a discussão empreendida na obra, o autor investiga como o poder opera na dimensão microssistêmica, permeando todas as relações sociais e influenciando a produção e disseminação do conhecimento. Uma abordagem comumente adotada versa sobre a análise da verdade como algo produzido dentro do contexto social e como ela e sua adequação a esse paradigma, já que Foucault (1995) argumenta que as instituições e práticas sociais não apenas refletem a verdade, mas a constroem ativamente através de relações de poder.

Em relação a essa teoria, pode-se dizer que, a premissa de que cada sociedade possui seu próprio regime de “verdade” se alinha com a análise de Foucault (1995) sobre como as estruturas de poder moldam e regulam as normas sociais. Consoante com o referencial teórico adotado, constata-se que comumente a Educação Infantil brasileira é utilizada para impor determinadas verdades e reforçar relações de dominação e controle. Ganham notoriedade, por exemplo, a permanência do professor “homem” e da “mulher” professora, ressoando com a noção de que a verdade não é uma entidade neutra, mas sim algo moldado pelas forças sociais e políticas em jogo.

Permear as considerações trazidas até o momento é necessário para a ênfase nos mecanismos e instâncias que distinguem os enunciados verdadeiros dos falsos com os processos de normalização e exclusão que ocorrem com o professor “homem” na Educação Infantil. O cerne da discussão aqui empreendida é, como e por que determinados discursos e práticas são privilegiados e como isso influencia a percepção coletiva da verdade em consonância com o porquê da escolha de atuação docente, como acessou e se mantêm na Educação Infantil. Esses mecanismos de validação da verdade são, portanto, ferramentas de controle que servem para manter as estruturas de poder estabelecidas.

Continuando esse percurso teórico, Foucault (1995) menciona que as técnicas e

procedimentos valorizados para obtenção da “verdade” também são abordados, especialmente quando é examinado como certos métodos de produção de conhecimento são valorizados em detrimento de outros. É sumamente significativo frisar que, “Microfísica do Poder”, revela-nos como essas técnicas são empregadas para moldar e controlar as percepções e comportamentos individuais, contribuindo para a reprodução das relações de poder dominantes na intricada relação entre verdade, poder e sociedade. Ainda, é preciso lembrar que a verdade pode ser pensada não como uma entidade objetiva e estática, mas sim um fenômeno dinâmico produzido dentro do contexto social e moldado por diversas coerções e relações de poder.

Nesse contexto de reflexões implica que a verdade não existe independentemente das estruturas sociais que a sustentam, mas é construída através de processos complexos de validação e legitimação. Cada sociedade, portanto, desenvolve seu próprio regime de verdade, um conjunto de normas e práticas que determinam o que é considerado verdadeiro e como essa verdade é estabelecida e mantida. Além disso, Foucault (1995) destaca o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro em uma sociedade. Esses sujeitos detêm poder e autoridade para definir e validar a verdade, exercendo influência significativa sobre a percepção coletiva e a produção do conhecimento. Portanto, a partir desta análise, questiona-se quais são os paradoxos e de que modo a compreensão das (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação podem servir para novos alcances na atuação profissional do “homem” docente na Educação Infantil?

Assim, sendo, na sequência, serão mobilizadas algumas noções relacionadas ao referencial teórico adotado para a compreensão da história da Educação Infantil. Com base nos achados da investigação conduzida, constata-se que à docência no Brasil teve início no período Colonial (1500 — 1822) com a chegada da Companhia de Jesus que na empreitada de desenvolver a ação educativa dos que já aqui habitavam buscou pela conversão dos indígenas aos saberes europeus. A referida Companhia introduziu no Brasil padrões de educação, que facilitaram a evangelização. Na esteira das considerações apresentadas, a profissão docente teve início no Brasil — século XVI — com completude de professores religiosos e com domínio totalitário por parte da Igreja Católica que demandava a forma de educar concomitante à organização das escolas primárias e de formação para o magistério.

Nessa leva, os padres que compunham a Companhia de Jesus deram início à história da educação no Brasil com modelo próprio de dogmas e costumes. O ensino centrava-se nas mãos da Igreja com especificidades à catequese e formação própria para aqueles que detinham maior ascensão social (elite masculina branca), excluindo-se as “mulheres”. Em casos restritos, elas

podiam ingressar na catequese e frequentar a educação oferecida em suas casas (Stamatto, 2012).

Em consonância com a literatura, a chegada da Companhia de Jesus — 1549 — trouxe ao Brasil o catolicismo junto aos costumes europeus para inaugurar suas metodologias pedagógicas de ensino. Foi interrompido por mando de Pombal Sebastião José de Carvalho e Melo quando determinou a expulsão desta Companhia — 1759. Há de se mencionar que, os que aqui estavam possuíam seu modo próprio de fazer educação afastado dos repressivos modelos educacionais que foram impostos pelos europeus.

A metodologia pedagógica de ensino própria dos jesuítas denominada de *Ratio Studiorum*, foi utilizada para catequizar aos interesses da Igreja esse “Novo Mundo”. O método era composto pelo conjunto de trinta regras como roteiro para as práticas educativas, além dos pressupostos para a gestão escolar. Esses roteiros enfatizavam as normas para a prática docente como fio condutor para os padres utilizarem em sala de aula. Entrementes, com a aquisição desse novo modelo de educação humanista, o qual distinguia da cientificidade e do não atendimento à realidade da sociedade brasileira. A classe dominante adquiriu “verniz” cultural que a diferenciava dos demais setores da sociedade.

Com a duração de aproximadamente duzentos e dez anos no Brasil, o *Ratio Studiorum* teve responsabilidade no declínio da educação formal brasileira, haja visto que a expulsão dos religiosos desencadeou o fim do sistema formal de ensino que tomaria outros rumos somente com a chegada da Família Real Brasileira. Tem-se então o início no desenvolvimento da gênese da profissão docente com entrelaçamentos culturais, políticos e religiosos. Frisa-se nesta temporalidade a declaração da Independência do Brasil — 1822 — e a promulgação da Constituição brasileira — 1824 — com apontamento no artigo 179 para a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos.

Em 1826 houve a promulgação por força de Decreto de quatro graus de instrução: Pedagogias (para as escolas primárias), Liceus (ensino secundário), Ginásios e Academias. Nesse ínterim (1827 — 1946) com a implementação da Lei Federal 15 de outubro, foram criadas as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, bem como escolas de meninas e, ainda o exame de seleção para professores. Obstante, no ano de 1834 o Ato Adicional emendou à Constituição implementar a reforma do ensino elementar, secundário e de formação de professores que, como resultado fomentou aos Liceus a gestão do poder central do Ensino Superior.

Essa decisão desencadeou a descentralização da educação com a profissionalização dos

docentes ocupando o cargo de funcionários públicos. Em relação à normatização da profissão docente, Nóvoa (2017) descreve que o processo de estatização do ensino consistia tão somente na substituição do corpo de professores religiosos, sob a direção da Igreja, por outro de professores laicos, sob mando do Estado, sem que, no entanto, tivesse ocorrido mudanças significativas na valoração da profissão docente, aonde, via-se ainda à condução realizada pelos padres daquela época. Permanecia ainda o mesmo modelo da práxis docente imposto pela Igreja.

Ampliando a discussão empreendida, Araújo e Hammes (2015), ao traçarem a trajetória temporal das mudanças educacionais, salientam que foi no século XVIII que os “homens” passaram gradativamente a abandonar função de educador para que as “mulheres” viessem a ocupar esse espaço, afinal, anteriormente, elas não podiam frequentar a escola e tampouco receber formação para serem professoras.

Cumprе salientar, nesse sentido, que é atribuída ao final do século XVIII e início do século XIX a gênese do reconhecimento, da profissionalização e, acima de tudo, da identificação das “mulheres” na docência brasileira. Esse período, correspondente ao Imperialismo no país, é marcado pela institucionalização das Escolas Normais, que foram criadas para atender aos meninos (Kulesza, 1998) e, ao mesmo tempo, objetivavam a profissionalização da carreira docente, a diminuir o quantitativo de professores leigos em exercício, o que era comum na época.

Apesar desse objetivo, foi durante a vigência das Escolas Normais enquanto paradigma educacional que as “mulheres” se estabeleceram no magistério, ainda que timidamente, enquanto atividade pública que transcendia a sua limitação ao ambiente doméstico, fenômeno que passou a ser chamado na literatura como feminilização da docência (De Souza; De Melo, 2018).

Cumprе destacar, pelos autores Prado, Rossete e Colombo (2020), que discorrem sobre a transformação da docência de “homens” para “mulheres” que as Escolas Normais objetivavam a manutenção do modelo social bem-quistado pelas classes dominantes, isso significa que a estrutura escolar foi instrumentalizada pelo patriarcado, ou seja, que o *modus operandi* dessas instituições foi regido pelo privilégio “masculino” a partir das noções de superioridade física e intelectual disseminadas na época. Todavia, alguns fatores culminaram na inserção das alunas nas Escolas Normais, através das docentes “mulheres”.

Os aspectos acima mencionados favorecem complementar essa ideia dizendo que, as transformações políticas e culturais levaram a sociedade a novos rumos, mas a educação não

foi exceção. Nesse caminho, ampliaram-se o conceito, a visão e a ação dos professores, por isso, nas ações educativas do século XXI, eles deverão possuir capacidades técnicas para a promoção do desenvolvimento da consciência crítica e moral dos discentes priorizando a construção do conhecimento com vistas à educação como um compromisso político com valores éticos e morais.

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (Pimenta; Anastasiou, 2005, p. 71).

É crível dizer que, conforme Fregoso (2016) o sentido e a definição do que é ser docente há de ser estruturados com base no horizonte de significados de cada indivíduo, afinal, a prática é percebida somente pela relação de cada profissional com a realidade própria do seu trabalho. No que diz respeito aos requisitos de atuação, na Educação Infantil é necessário ter graduação em Pedagogia na modalidade de licenciatura.

De qualquer modo, é necessário considerar que, a figura docente é basilar no convívio de socialização e formação humana e encontra na caracterização de seu trabalho à finalidade em garantir aos discentes acessos reiterativos no convívio social, com ações mediadoras entre a formação deste aluno na vida cotidiana, o que possibilita ao mesmo tempo, visão crítica (Basso, 1998). Nesta perspectiva, com vistas ao processo ensino e aprendizagem, o profissional deve demonstrar sobremaneira atributos na busca para promover mudanças para a promoção do processo crítico-reflexivo.

Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilidades como consequência do aumento dos requisitos educativos, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria de mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato de a docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a prévia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos e a diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores (Labaree, 1999, p. 20).

Ainda nessa discussão, pode-se dizer que a identidade do professor ainda percorre uma

história de conflitos, retomadas e diferenças, dos quais se destacam os estereótipos do trabalho por vocação, o que traz a pujante luta por reconhecimento e respeito. Mesmo a educação estando em pauta atualmente, percebemos que ainda há um longo caminho a percorrer na busca do reconhecimento do professor no ato indissociável de educar e ensinar. Dá-se destaque, nessa discussão, como aponta Freire (2004, p. 85) “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”, vê-se as escolas como canteiros de obras, histórias e aprendizados. Estes fatores que influenciam a classificação na forma de categorizar à docência têm evoluído ao longo dos anos.

Esse contraste advém do fato de que, a herança do patriarcado, a divisão sexual do trabalho e as desigualdades das relações de gênero, é encontrada a concepção da docência na Educação Infantil como extensão das atividades maternas, contribuindo para a continuidade de trabalhos exercidos prioritariamente por “mulheres”:

[...] calma, paciência e carinho são atributos extremamente necessários ao trabalho junto a crianças pequenas; no entanto, não se pode acreditar que estes são dons ou aptidões naturais de uma pessoa ou exclusivos de um gênero, mas sim como capacidades desenvolvidas pela(o) profissional ao longo do exercício de sua profissão, que podem ser qualificadas como aprendizagens experienciais. De igual relevância é necessário o esclarecimento de que o carinho, no espaço pedagógico, não é sinônimo restrito à docilidade ou meiguice, mas sim de uma forma atenciosa de tratar o outro, no caso as crianças; carinho significa estar a postos para atender as necessidades dos pequenos com cautela, empenho, atenção e respeito, aliado a generosidade para com o outro. A visão corrente de que para trabalhar com criança pequena basta gostar não é mais suficiente, tampouco adequada, é preciso de profissionais preparados adequadamente (em termos e teorias, práticas, valores e crenças) e que minimamente se identifiquem com o trabalho pedagógico que deve ser implementado nas creches (e pré-escolas) (Rodrigues, 2016, p. 201).

Em aprofundamento sobre a feminilização docente, Prado, Rossete e Colombo (2020) discorrem sobre a transformação da ocupação “masculina” para a “feminina. O primeiro fator diz respeito as transformações sociais do trabalho, afinal, foram substituídas a mão de obra escravizada pelo trabalho livre, o que exigiu certo nível instrucional da população, assim, houve a expansão do ensino e a maior demanda por docentes. Nesse intervalo cresceu a frequência de meninas nas escolas, o que, para os padrões da época, culminava na seguinte premissa: alunos do sexo masculino deveriam ser ensinados por professores “homens” e alunas do sexo feminino por “mulheres” (Prado; Rossete; Colombo, 2020). Como é visível, essa premissa está pautada na divisão sexual advinda dos papéis das relações de gênero, nos quais cada docente seria responsável por ensinar, além dos conhecimentos básicos, as “tarefas de homens” e “tarefas de mulheres”.

Convém enfatizar que a expansão do ensino culminou na coeducação, que consistia na

junção de meninos e meninas em turmas mistas, isso aconteceu principalmente por duas razões: a primeira de ordem econômica, uma vez que se tornava custoso manter turmas separadas, a segunda pela escassez de professores “homens” que aceitaram as turmas mistas, os quais se opuseram a lecionar para crianças menores não pertencentes as elites (Prado; Rossete; Colombo, 2020).

Como resposta a essas questões, entende-se que, com o advento da coeducação, houve o afastamento da figura do professor “homem” e a ascensão das “mulheres”, não só, Prado, Rossete e Colombo (2020, p. 64) vão dizer que houve a “supremacia tanto nos bancos escolares, como alunas, quanto nas cadeiras do magistério, como professoras”. Isso porque se compreendia a mulher enquanto uma educadora natural, mater, cuja natureza dócil tornava-a vocacionada para a instrução populacional. A ideia de que, em casa, a mulher educava os filhos independentemente do sexo destes levou a sua predominância em salas de aula mistas.

Simultaneamente, os “homens” passaram a se afastar do ensino primário tanto pela ocupação de cargos administrativos na estrutura escolar quanto pela falta de identificação com o trabalho docente, uma vez que o imaginário social da época passou a modelar à docência enquanto atividade mais “feminina” do que “masculina” (Gati; Monteiro, 2016; Nascimento; De Moraes, 2018). Além desses fatores, a baixa remuneração levou os “homens” a buscarem “melhores” oportunidades trabalhistas, o que não ocorreu com as “mulheres”, devido à limitação imposta pelos padrões da época: ou se é professora ou dona de casa. A partir deste delineamento histórico, é visível que a feminilização do magistério primário tem suas raízes nas mudanças educacionais engendradas no século XIX.

O movimento de análise conduz para o entendimento de que, essas transformações sociais, históricas, políticas e culturais culminaram em um século XX com características *sui generis* no campo educacional. Entre elas estão a ampliação e integração dos três níveis de ensino da rede escolar, a difusão da oferta da educação escolar e das escolas técnicas, os avanços na qualificação docente, ao ser exigido o curso de nível superior em substituição do curso de magistério de nível médio, bem como a formação continuada (Aranha, 2006).

Sobre a Educação Infantil, Passamai e Silva (2009) vão dizer que, em consonância com o século XIX e com a urbanização e industrialização, o aumento das mulheres no mercado de trabalho elevou a demanda de creches e pré-escolas, nesse sentido, a feminilização docente ganhou mais expressividade no século XX. Consequentemente, Machado e Gonçalves (2022) apontam quão dificultosa foi e continua a ser a entrada legitimada de professores “homens” na nesta etapa da Educação Básica.

Evidencia-se, nesse recorte, que apesar de dificultosa inserção, a expansão do magistério no século XX elevou a presença de “homens” trabalhando na educação de crianças. Desse modo, convém salientar o exposto por Silva e Martins (2016), ou seja, de que mesmo que tenha um número inferior de “homens” trabalhando na Educação Infantil, estes não podem ser considerados desprezíveis ou insignificantes, pelo contrário, devem ser alvos da curiosidade de pesquisadores e da sociedade em geral, afinal, quem são esses que atuam como professores de crianças, por que e como trabalham em uma profissão socialmente atribuída à “mulheres”?

Este questionamento suscita-nos a concluir que o professor “homem” na Educação Infantil é figura *sui generis*, já que, marcado pela diferença, carrega em sua representação social uma série de controvérsias, conflitos, estereótipos, possibilidades e complexidades. Mais especificamente, atingidos pela divisão sexual do trabalho, feminilização da docência e sistema patriarcal, esses profissionais não só passaram a ser excluídos e estranhados, como também a representarem uma diversidade contrastante com o *status quo* (Gonçalves, 2009).

Em relação aos estudos da temática de gênero na epistemologia *Queer* entende-se a heteronormatividade como uma estrutura de poder tida como um referencial da sociedade pós-moderna. No início da década de 1990, especificamente em 1991, o termo foi inaugurado pelo teórico social e crítico literário americano Michel Warner para indicar um conjunto de discursos, valores, crenças e comportamentos que entendem na vinculação íntimo-afetiva entre “homens” cisgênero e “mulheres” cisgêneros, a única possibilidade legítima de expressão da sexualidade e do gênero. Se trata de um padrão construído sócio historicamente.

Nos estudos historiográficos de Higashi (2016), o autor explica que o trabalho de Warner (1991), “*Fear of a Queer Planet*¹” é o marco teórico dos estudos sobre heteronormatividade, ainda, menciona que anterior a este, outros autores já se debruçavam sobre o tema, como Rich (1980) pela noção de heterossexualidade compulsória, Wittig (1980) de contrato heterossexual e na seminal obra de Butler (2010), que amplia a compreensão sobre o tema a partir de sua proposição como um discurso hegemônico de inteligibilidade de gênero.

Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de Petry e Meyer (2011), as autoras definem a heteronormatividade como um dispositivo regulador dos modos de ser e viver os desejos intra, inter e extra subjetivos da sexualidade e da identidade, o qual é sustentado por uma ótica determinista, biológico e reducionista, que circunscreve “mulheres” ao feminino e “homens” ao masculino. No que tange às pesquisas de Berlant e Warner (1998) explicam a diferença entre heterossexualidade e heteronormatividade: enquanto a primeira é uma

¹ Medo de um planeta Queer (Traduzido pelo autor, 2023).

orientação sexual, a segunda é a apropriação dessa orientação sexual como um padrão a ser seguido, conferindo-lhe privilégio diante das demais formas de sexualidade, sobre isso, Oliveira (2013) destaca a marginalização e o silenciamento dos bissexuais e homossexuais.

Em pesquisas em educação, a heteronormatividade é abordada a partir de uma perspectiva crítica. Trujillo (2015) denuncia o contexto escolar como uma máquina do regime heteronormativo, com isso, a autora tem em vista apresentar que a escola tem produzido e reproduzido o privilégio hétero em termos discursivos e práticos, sendo, além de heteronormativa, heteronormalizadora. Em similitude, compreende-se que o olhar da instituição educacional para as crianças e o respectivo tratamento direcionados a estas ocorrem conforme a identidade de gênero impostas aos discentes, sendo compulsoriamente tratadas a partir do que se permite, sendo limitado muitas vezes ao que é para “meninos” e “meninas”, tudo isso condicionado ao genital. Em tom reflexivo, Finco (2013) chama atenção para os esforços micro, meso e macro sistêmicos para impor uma identidade de gênero baseada na heteronormatividade para crianças desde a mais tenra idade, imposição essa realizada pelo Estado, escola e sociedade na totalidade. A exposição de Guizzo (2007, p. 41) vai ao encontro dos expostos:

creio ser importante compreender que não há uma única forma de se viver a masculinidade (e a feminilidade). Porém, há uma que predomina e por isso é chamada de hegemônica: refiro-me à masculinidade vinculada diretamente à heterossexualidade. Masculinidade essa que, como já coloquei, “se constrói em relação a várias masculinidades subordinadas assim como em relação às mulheres” (Sabo, 2002, p. 37). Gostaria de ilustrar aqui algumas estratégias muito utilizadas pelos adultos (família, professora etc.) para consagrar determinados tipos de comportamentos tidos como ‘essencialmente’ masculino.

Em complemento ao que dispõe Finco (2004), o autor explora a heteronormatividade no contexto escolar e discorre sobre a ausência de recursos teóricos, metodológicos e institucionais para lidar com a problemática da heteronormatividade. Conforme a autora, existe uma formação profissional precária em termos de discussão de relações de gênero, sexualidade e sexo na Educação Infantil, sendo, portanto, “importante perguntar como esses mecanismos se fazem presentes na educação de meninas e meninos; de que maneiras são inscritos em seus corpos, como normatizam, disciplinam, regulam e controlam seus comportamentos, posturas, verdades e saberes.” (Vianna; Finco, 2009, p. 272).

Como é perceptível, optou-se por desenvolver essa seção sob as lentes da problematização da heteronormatividade na Educação Infantil, o que significa optar pelas perspectivas teóricas que versam sobre os impactos desse mecanismo de poder em um contexto específico. Por conseguinte, as próximas linhas descreverão os atravessamentos dessa estrutura

na identidade do professor “homem”.

A heteronormatividade, por delimitar o “homem” a determinada *performance* social, influencia significativamente na relação do “professor” na Educação Infantil consigo e com o mundo. Afinal, é ela que dita e modela o fazer docência com crianças a partir da feminilização, ao reforçar ininterruptamente a concepção mulher-mãe-cuidadora. Esse mecanismo prepara e delimita o território profissional para mulheres cisgênero, que desempenham linearmente a feminilidade a qual lhes é imposta. Portanto, tornar-se professor na Educação Infantil é contrastar com o *status quo*, é ser disruptivo para com o dispositivo heteronormativo, é encontrar neste uma problemática que convida a construção de dispositivos de subjetivação singularizados, haja visto os dados apresentados no Censo Escolar (2022).

Daqui, compreende-se que a heteronormatividade se faz um prejuízo tanto para os discentes, quanto para os docentes e a comunidade escolar, pois se manifesta a partir da atribuição geral de papéis de gênero no contexto educacional. Por meio dela, são (re)produzidas as normas socialmente pactuadas de desigualdade de gênero, expressas no contexto escolar pela hegemonia “feminina” e estigmatização “masculina”.

A heteronormatividade, por estar para além da heterossexualidade, confere deliberadamente a corpos-territórios marginalizados a exclusão, estranhamento e desconfiança e, no caso do professor “homem” na Educação Infantil, como já pontuado, soma-se a associação a uma noção pejorativa de homoafetividade, vinculada a perversões sexuais e pedofilia (Santos; Cruz; Marques, 2022). Portanto, conceber a heteronormatividade enquanto um problema que assola a Educação Infantil é o primeiro passo para propor a descontinuidade de seus nocivos e disseminados efeitos.

2.2 Produção da diferença e Educação Infantil na Amazônia

[...] construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens e pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas inquietações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas (Meyer; Paraíso, 2012, p. 16 - 17).

Com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre a produção da diferença e Educação Infantil na Amazônia, serão incorporadas neste início de subitem uma citação sobre as metodologias de pesquisa pós-críticas para dialogar diretamente com a abordagem proposta por Meyer e Paraíso (2012). Remete-se, aqui, as autoras, cujo estudo se baseiam nas abordagens pós-críticas pela constante busca por novos horizontes de compreensão e interpretação com pensamentos que desafiam as “verdades”.

Como forma de levantar questões referentes a estas teorias, ganharão ênfase as ideias avessas a dogmas e certezas, com vistas a incentivar este pesquisador a se aproximar de ideias para descontinuar e problematizar minhas próprias concepções. Essa postura de abertura ao debate e à controvérsia contribui para a construção de um conhecimento mais rico e plural, capaz de abarcar uma diversidade de pontos de vista. No decorrer do capítulo, as considerações de Meyer e Paraíso (2012) serão fundamentais para evitar a paralisia das (des)continuidades da subjetividade do “eu” enquanto professor “homem” na Educação Infantil produzidas durante a pesquisa. Em vez de me ater a uma única interpretação ou análise, a autoetnografia encorajou-me a explorar diferentes direções e possibilidades, ampliando assim o escopo e a profundidade das investigações. São concepções defendidas por ambas as autoras permitindo maior flexibilidade e adaptabilidade diante dos desafios e obstáculos encontrados ao longo da escrita da tese.

Em última análise, é de suma importância frisar que, as metodologias de pesquisa pós-críticas propõem uma abordagem mais fluida e aberta à complexidade e diversidade do mundo. Ao enfatizarem a importância da movimentação constante, da proximidade com pensamentos desafiadores e da multiplicidade de perspectivas, essa teoria visa construir “conhecimentos outros” mais reflexivos, críticos e engajados com as questões contemporâneas, aqui, o professor “homem”, relacionado à produção da diferença e à educação infantil na Amazônia, de diversas maneiras.

Concluindo esse raciocínio, emerge a seguinte reflexão, ao mencionar a necessidade de afastamento de conceitos rígidos e universais, com vistas a (des)continuidade para a diversidade cultural encontrada na Amazônica. Dessa forma, frisa-se a Educação Infantil, como abordagem e prática pedagógica sensíveis às particularidades locais, para multiplicar sentidos e formas com a diversidade cultural na valorização dos saberes tradicionais e modos de vida amazônicos.

Visou-se, aqui, provocar uma reflexão em torno de multiplicar sentidos, formas e lutas para uma abordagem inclusiva e engajada na pesquisa, valorizando a diversidade de vozes e experiências presentes na sociedade. Essa perspectiva aponta para a importância de uma

pesquisa comprometida com a transformação social e a promoção da justiça e da equidade, buscando amplificar as vozes marginalizadas e promover uma maior participação e representação no processo de produção do conhecimento.

Para avançar com a seguinte reflexão, tomar-se-á como foco a compreensão que toda e qualquer forma de diferença é produzida dentro de um determinado paradigma que rege as relações de poder (Tadeu; Hall; Woodward, 2000). Esse processo está presente na estrutura social e se integra aos corpos, identidades e subjetividades de maneiras particulares, pois a diferença só pode ser considerada em si mesma quando faz jus a um referencial externo que a sustenta, e, se tratando das identidades culturais, Rouanet (1994) pontua que essa produção diz respeito ao eu e ao outro, tanto em um contexto intragrupal quanto extra grupal.

Seguindo essa linha de raciocínio, faz-se referência a Tadeu, Hall e Woodward (2000), que neste momento será percorrido um caminho que defende que a produção da diferença se dá tanto na dimensão simbólica quanto na discursiva, essa carrega o potencial de subverter e desestabilizar o padrão normativo. A fundamentação teórica deste estudo está embasada por entender que a produção da diferença há de ser agregada ao currículo educacional pós-colonialista, afirmando que:

Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico (Tadeu; Hall; Woodward, 2000, p. 9).

Diante do exposto, cabe identificar como a diferença foi e é produzida na Educação Infantil neste contexto. Aqui, a palavra corresponde à diferença enquanto corpo-território do exercício da docência. Vimos nesta seção que, desde o início da Educação Infantil na Amazônia, o exercício da docência esteve vinculado à figura da “mulher” enquanto professora, a “jardineira” froebeliana amazonense (Miki, 2014). Isso significa que, enquanto negação das características do modelo hegemônico de identidade docente, o “homem” na Educação Infantil é um contraponto também histórico a tal modelo de docência cultivado nesse nível de ensino e nessa região.

No que tange a formação de professores na Amazônia a partir dos estudos de Oliveira *et al.* (2018), as identidades e saberes construídos por professores estão para além da formação inicial, contemplam o conhecimento não formal, a formação continuada, a participação em eventos, projetos, estágios e demais experiências que transformam diretamente o fazer

pedagógico. Em complemento ao que dispõe Oliveira *et al.* (2018), Alarcão (1996, p. 104) impõe que:

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa, em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação.

Essa é uma discussão promovida por uma série de teóricos, que ao se complementarem apresenta a formação de professores majoritariamente unida ao trabalho na área rural e indígena (Cavalcante, 2003; Pitanga; Lira, 2006; Bacury; De Melo; Gonçalves, 2015; Zuin; Dias, 2017; Santos; Gobbi; Lopes, 2017). Na esteira dessas considerações, entende-se que a questão da diferença está atrelada as identidades indígenas e ribeirinhas tanto dos alunos quanto dos professores. Portanto, a formação passa a ser recomendada enquanto descolonial a partir da consideração dessas características.

Frente à discussão estabelecida, quando se fala em formação de professores na Amazônia, a pesquisa contemporânea é uníssona em vincular-se a produção da diferença tendo como base as características dos indivíduos e o local no qual o processo educacional ocorre. É, portanto, uma literatura que problematiza o etnocentrismo na formação desses profissionais, sendo razoável dizer que há uma tendência em propor a construção do conhecimento em um paradigma descolonial.

Desse modo, a questão da diferença ligada aos papéis de gênero e da divisão sexual do trabalho, na formação, segue invisibilizada, conforme o desenvolvimento histórico da *práxis* e episteme da profissão no contexto supracitado (Miki, 2014). Há, portanto, uma lacuna de pesquisa no que se refere a apreensão da temática tendo em vista as características da região, isso porque a formação de professores à luz da produção da diferença no escopo da questão de gênero é abordada sem especificidades regionais, apenas nacionais, conforme visível nos expoentes artigos de Gesser *et al.* (2012), Soares e Monteiro (2019), Purificação e Teixeira (2023).

Em consonância com os primórdios da Educação Infantil na Amazônia, fica evidente o apagamento da figura do “homem” docente na Educação Infantil na literatura científica historiográfica e nas derivações contemporâneas sobre a *práxis* desse docente na região, é, portanto, velada não só a diferença que esse profissional representa, como também o profissional *per se* na literatura sobre a Amazônia.

3 INTERSECCIONALIDADES E (DES)COLONIZAÇÃO

Suave como um furacão
Tranquila como um vulcão
Se joga no mundão
Não, ninguém segura

Guiada pelo coração
Se quer, anda na contramão
Se joga no mundão
Não, ninguém segura

Eles vão falar
Não vai se importar
Ela faz o destino dela

Nasceu pra voar
O céu vai tocar
Ela faz o destino dela

Ela sabe onde chegar
E na bolsa leva o amor
Só o amor [...]

Tem um brilho no olhar
Faz a vida encher de cor

Só o amor [...]
Ela contorna os olhos e sorri no espelho
Esbarra e cai em si
A luz e o vento em suas costas

Voando baixo por onde sentir
Um beija-flor ou um bem-te-vi
Reluz, é pedra preciosa

Eles vão falar
Não vai se importar
Ela faz o destino dela

Nasceu pra voar
O céu vai tocar
Ela faz o destino dela

Ela sabe onde chegar
E na bolsa leva o amor
Só o amor [...]

Tem um brilho no olhar
Faz a vida encher de cor
Só o amor [...]

(SÓ O AMOR. Composição: Glória Groover / Pablo Bispo / Ruxell / Sérgio Santos)

Ao iniciar este capítulo, é essencial abordar as interseccionalidades e a (des)colonização, temas intrinsecamente ligados à compreensão das dinâmicas sociais e culturais contemporâneas, escopo deste texto. Nessa direção, a discussão empreendida por Crenshaw (2013) revela a interseccionalidade como algo que se refere à interação complexa entre diferentes formas de opressão e discriminação, como gênero, raça, classe social e orientação sexual, que se entrelaçam e se manifestam de maneiras diversas na vida dos sujeitos. Em apoio a essa argumentação, delinear o alicerce teórico que sustentará a discussão sobre esta temática no contexto educacional como pontuado por Gatti (1996), remete compreender que a identidade do professor “homem” na Educação Infantil é moldada por uma complexa interação de fatores psicossociais, que influenciam suas práticas e percepções. Nesse sentido, compreender os marcadores interseccionais se faz fundamental para uma análise abrangente desse contexto educacional.

Por outro lado, o conceito de (des)colonização remete à descontinuidade das estruturas de poder coloniais e à valorização das perspectivas e conhecimentos historicamente marginalizados pelas narrativas dominantes (Quijano, 2005). A partir do que foi dito, apresenta-

se um ponto relevante: se trata de um processo contínuo de resgate e valorização das identidades e saberes locais, contrapondo-se à imposição cultural e epistêmica das potências colonizadoras.

Em referência a essas constatações, ressalta-se a importância da escolha da canção “Só o Amor”, de Gloria Groove, com uma narrativa que evoca tanto a ideia de interseccionalidade quanto da (des)colonização. Frente às premissas apontadas, a protagonista da canção enfrenta desafios e resistências estereotipadas, mas encontra força em sua própria determinação e autoaceitação, refletindo a luta contra as normas sociais opressivas e a busca por uma identidade autêntica e livre de amarras. No tocante ao aspecto social, aqui, o professor “homem” na Educação Infantil, a narrativa metafórica evidencia a importância de seguir os impulsos do coração e se libertar das expectativas alheias, representando uma forma de resistência às normas de gênero, classe e sexualidade impostas pela sociedade. Ao mesmo tempo, a referência à luz, vento e elementos naturais simboliza uma reconexão com as raízes e valores próprios, em contraposição à influência colonizadora que muitas vezes nega ou subestima o nosso próprio eu.

Reavendo as ideias explicitadas, os versos da canção “Só o Amor” expressam uma narrativa para promover uma mensagem de empoderamento e liberdade ao ditar: “suave como um furacão” e “tranquila como um vulcão” sugerindo uma dualidade que desafia estereótipos de comportamentos, o que faz ressoar a ideia de que os sujeitos podem ser multifacetados e não precisam se conformar a padrões preestabelecidos. Em contraponto, o professor “homem” na Educação Infantil, metaforicamente, ao se jogar nesse “mundão”, ninguém o segura, ou seja, passa a refletir atitudes de independência e autoconfiança, desafiando as expectativas tradicionais de que nesse contexto dito “feminino”, ele como “intruso”, quando ali está, deve ser passivo ou dependente. (Re)existir nessa *práxis* “[elas] vão falar, não vai se importar”, sugere uma postura de desprendimento em relação às normas sociais restritivas. (Re)existir aqui é descontinuar para “voar e tocar o céu” como uma figura de linguagem poderosa para a liberdade e autonomia, rompendo com essas limitações impostas ao longo da história.

Do ponto de vista conceitual, pode-se depreender que, o professor “homem” na Educação Infantil com “a presença do brilho em seus olhos, que faz a vida se encher de cor”, reforça a ideia de que o amor e a autenticidade são fatores essenciais para uma vida significativa, independentemente das expectativas de gênero encontradas nos espaços escolares que ofertam especificamente a Educação Infantil. Em suma, a escolha pela canção vislumbrou oferecer uma narrativa inspiradora que desafia e subverte as normas de gênero, promovendo a ideia de que esses professores têm o direito de forjar seus próprios destinos e buscar a felicidade em sua

práxis da maneira que desejam.

Permeiar as considerações trazidas até o momento é necessário para apresentar o alicerce teórico, neste capítulo, no qual a tese estará amparada, composto pelos subitens como sínteses da literatura acerca dos dispositivos de subjetivação no percurso profissional por meio da autoetnografia e os marcadores interseccionais de (des)colonização do currículo e docência.

Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade. Associadas às identidades estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos os elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais. A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (Gatti, 1996, p. 85 - 86).

Em relação a essas questões, pode-se aludir que no ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, à docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. Conforme os achados de pesquisadores na área nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras, por conseguinte, fazem parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias, como, por exemplo, nas grandes cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro (Vianna, 2002). Com base no que dispõem Nóvoa (1995, p. 18), “as instituições de formação ocupam lugar central na produção e reprodução de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenham papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos”. Para percorrer essa noção teórica, faz-se necessário depreender que essa premissa se encontra também na contribuição para a socialização da cultura e para a gênese desse docente.

É interessante observar que a transição de profissionalizar a docência, ao passo de torná-la à época profissão, foi a custos de grandes embates no contexto histórico-cultural. Nesse permeiar de intenção buscava-se a compreensão das especificidades no campo da atuação do professor que tomou uma complexidade até então não esperada, ou seja, se passou a abranger instituições de diversos níveis (educação básica e a educação superior) e modalidades de ensino (presencial, semipresencial e a educação à distância) (Vicentini; Lugli, 2009).

Paralelamente a essa discussão está a ideia mobilizada por Vicentini e Lugli (2009), que descrevem a implicação e o surgimento do “conflito” para o emblemático deferimento da ação do professorado, como consequência o estatuto socioprofissional docente que “estabelece

assim, as condições para o desenvolvimento do seu trabalho, marcadas tanto por permanências quanto por transformações segundo o local e o período” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 17). Esses acontecimentos “conflituosos” culminaram de certa forma no abandono por parte dos professores “homens”, principalmente pela falta de prestígio e salário, que desencadeou a ocupação pelas mulheres. Vê-se então, a ruptura profissional relacionada à categoria das relações de gênero na profissão docente.

A partir dessas inquietações, foi realizado um levantamento e sistematização com bases nos dados do Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dos últimos 16 anos, ou seja, entre os anos de 2007 e 2022, no que se refere aos docentes presentes na Educação Infantil no Brasil, distribuídos por sexo, onde M representa as “mulheres” e H representa os “homens”. Há de se ressaltar que o Instituto supracitado não possui pesquisas que denotem a ocupação por gênero na docência brasileira e, quando são realizadas buscas, os resultados encontrados reverberam sobre o determinismo biológico, apresentados na Tabela 2.

O objetivo de atualizar os dados referentes aos profissionais do magistério da educação básica e consolidar as políticas públicas implementadas na área. A elaboração dessas pesquisas representa um avanço na produção de informações e estudos acerca dos professores do País, oferecendo elementos que contribuem efetivamente para um diagnóstico específico da situação dos docentes que atuam na educação básica no Brasil. A implementação e consolidação de políticas voltadas para o professor corroboram as diretrizes adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) e reafirmam uma de suas principais políticas: a valorização do magistério (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021, s/p).

O primeiro censo específico de professores no Brasil foi realizado em 1939 visando coletar informações sobre a quantidade de professores, suas características demográficas, formação educacional e outras informações relevantes para entender a situação da educação e dos profissionais do ensino no país “as primeiras estatísticas educacionais obtidas foram publicadas em 1939 com dados de 1932, em publicação denominada Ensino Brasil, que correspondeu ao embrião do que hoje denomina-se ‘Sinopse Estatística.’ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024, s/p). Porém, somente no ano de 1997 que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou pela primeira vez o Censo do Professor em âmbito nacional:

Tabela 2 - Docentes ^{2, 3 e 4} na Educação Infantil no Brasil (por sexo) com dados entre os anos de 2007 e 2022

	Creche			Pré-Escola			Total EI (Creche + Pré-Escola)				
	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens	Geral	% de Mulheres	% de Homens
2007	96.015	2.138	98.153	237.601	10.004	247.605	333.616	12.142	345.758	96,49	3,51
2008	113.175	2.443	115.618	252.604	10.245	262.849	365.779	12.688	378.467	96,65	3,35
2009	127.309	2.899	130.208	253.929	10.582	264.511	381.238	13.481	394.719	96,58	3,42
2010	140.747	3.018	143.765	253.081	10.199	263.280	393.828	13.217	407.045	96,75	3,25
2011	161.599	3.398	164.997	258.208	10.832	269.040	419.807	14.230	434.037	96,72	3,28
2012	186.776	4.314	191.090	268.968	11.992	280.960	455.744	16.306	472.050	96,55	3,45
2013	208.559	4.755	213.314	279.817	12.882	292.699	488.376	17.637	506.013	96,51	3,49
2014	225.762	5.426	231.188	287.324	13.681	301.005	513.086	19.107	532.193	96,41	3,59
2015	240.863	5.708	246.571	289.469	14.358	303.827	530.332	20.066	550.398	96,35	3,65
2016	255.443	6.124	261.567	298.483	15.186	313.669	553.926	21.310	575.236	96,30	3,70
2017	266.997	6.642	273.639	304.128	16.193	320.321	571.125	22.835	593.960	96,16	3,84
2018	292.801	7.335	300.136	312.149	16.891	329.040	604.950	24.226	629.176	96,15	3,85
2019	304.704	7.911	312.615	310.170	17.529	327.699	614.874	25.440	640.314	96,03	3,97
2020	298.199	8.040	306.239	309.806	18.230	328.036	608.005	26.270	634.275	95,86	4,14
2021	304.305	8.567	312.872	304.855	17.995	322.850	609.160	26.562	635.722	95,82	4,18
2022	352.117	9.996	362.113	322.599	19.917	342.516	674.716	29.913	704.629	95,75	4,25

Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2022.

Com base nas categorias presentes na Tabela 2, alude-se que, consoante os dados apresentados (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022), a Educação Infantil possui 704.629 docentes, com ocupação de 95,75% do sexo feminino e 4,25% do sexo masculino. Considerando o exposto na tabela, justifica-se que, na ocasião da escrita da tese, esses eram os dados mais recentes. Também cabe ressaltar que, por mais que os atravessamentos e as ressonâncias desta tese pesem sobre as (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação no percurso da atuação profissional docente de “um homem” na Educação Infantil com atravessamentos sobre as relações e as tecnologias de gênero, este pesquisador dedicou-se a trazer estes dados à baila para inscrever ao leitor a diferença entre os “sexos” ocupados na docência da Educação Infantil brasileira.

Os valores dispostos na Tabela 2 permitem uma análise detalhada das relações de gênero

² Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

³ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

⁴ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

na Educação Infantil ao longo dos últimos 16 anos. Esses exemplos mostram a disparidade existente das “mulheres” em comparação com os “homens”. É importante apontar que o recorte temporal de 16 anos se justifica por ocasião da indisponibilidade dos anos anteriores a 2006 não permitirem a análise como a que foi selecionada nesta tese por categorias.

Os dados presentes na Tabela 2 apontam que no Brasil as “mulheres” representam a grande maioria dos profissionais na Educação Infantil, mantendo percentuais superiores a 95%. No ano de 2022, por exemplo, elas ocupavam 95,75% das posições, enquanto os “homens” representavam apenas 4,25%, revelando um desequilíbrio significativo na representação. A análise permite inferir também que há a necessidade da realização de pesquisas que versam sobre essa disparidade, com vistas a ressaltar a importância de examinar as interseccionalidades de gênero na docência, bem como as dinâmicas de poder e representação presentes no sistema educacional brasileiro.

Ao longo desses 16 anos, observa-se um crescimento constante na quantidade de “mulheres”, atingindo 674.716 em 2022, sugerindo que a Educação Infantil, historicamente associada ao cuidado e à formação pedagógica, parece atrair mais “mulheres” que influenciadas por estereótipos de gênero as veem como cuidadoras natas. Já a representação dos “homens”, embora também apresente um aumento ao longo dos anos, permanece significativamente menor em comparação com as “mulheres”. Em 2022, por exemplo, os professores “homens” totalizavam 29.913, reafirmando a associação frequente das “mulheres” ao papel de educadoras com crianças de 0 a 5 anos.

Se for realizada uma comparação com os dados do Censo Escolar (2021), é percebida a inserção de aproximadamente 68.907 mil docentes e, as lentes se voltam para o quantitativo de professores “homens” (sexo masculino), cujo resultado se aproxima de 3.351 enquanto o de “mulheres” (sexo feminino) é de 65.556, ou seja, ainda é “replicada” a ideia de ocupação na Educação Infantil por “mulheres”. Para cada 19 docentes inseridos na Educação Infantil, apenas 1 é professor “homem”.

Ao considerar o conjunto de dados apresentados na Tabela 2, vê-se que a persistente predominância de “mulheres” na Educação Infantil levanta questões sobre os fatores que podem estar contribuindo para essa disparidade. Estereótipos de gênero e expectativas sociais associam tradicionalmente as “mulheres” aos papéis de cuidadoras e educadoras, influenciando as escolhas profissionais desde cedo. Essa tendência pode resultar em uma falta de representação por “homens”, limitando as perspectivas e oportunidades na Educação Infantil. Os números apresentados na Tabela 2 oferecem suporte à hipótese de que, para promover a igualdade de

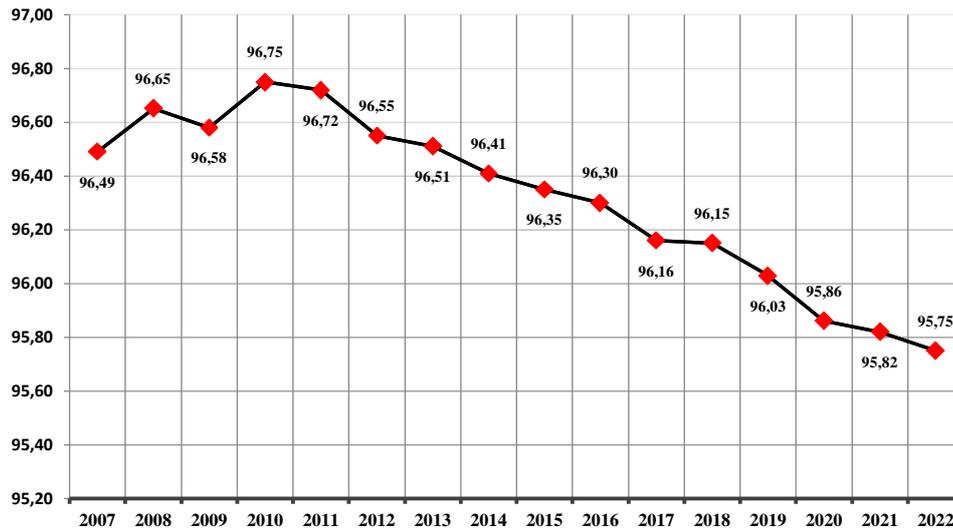
gênero na Educação Infantil, é crucial desafiar esses estereótipos e criar ambientes que incentivem uma participação mais equitativa de “homens” e “mulheres”.

Pensando na viabilidade dessas ações, é importante analisar o impacto dessa “desigualdade de gênero” na qualidade da educação oferecida na Educação Infantil. A presença diversificada de profissionais “homens” e “mulheres” pode enriquecer as experiências educativas das crianças de 0 a 5 anos, contribuindo para uma compreensão mais ampla das dinâmicas de gênero. A diversidade no corpo docente não apenas reflete a sociedade de maneira mais precisa, mas também promove uma abordagem mais inclusiva e equitativa para o desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de vida.

Notoriamente, os exemplos mobilizados por Silva *et al.* (2023) fazem pensar que para abordar efetivamente as relações de gênero na Educação Infantil, é necessário um esforço conjunto que envolva as políticas educacionais, conscientização social e práticas de recrutamento mais inclusivas. Estimular o interesse de “homens” na Educação Infantil, descontinuar estereótipos arraigados e promover a valorização igualitária de “homens” e “mulheres” são passos essenciais para construir um ambiente educacional mais diversificado, representativo e igualitário para as crianças e profissionais envolvidos.

A fim de facilitar o entendimento e a comparação das porcentagens referentes à participação de “mulheres” e “homens” na Educação Infantil, entre os anos de 2007 e 2022, com informações da Tabela 2, apresentam-se os gráficos 2 e 3, sequencialmente:

Gráfico 1 - Porcentagem de participação de “mulheres”^{5, 6 e 7} na docência da Educação Infantil no Brasil com dados entre os anos de 2007 e 2022.



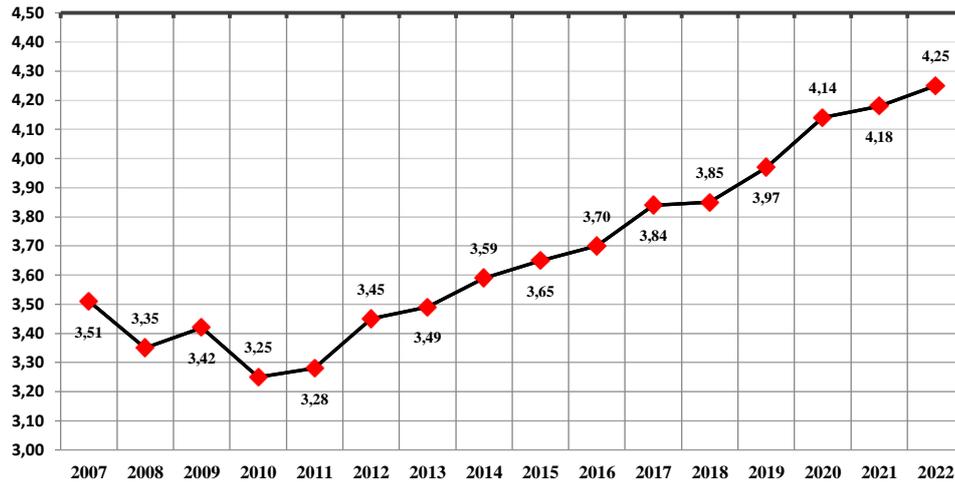
Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2022.

⁵ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

⁶ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

⁷ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

Gráfico 2 - Porcentagem de participação de “homens”^{8, 9 e 10} na docência da Educação Infantil no Brasil entre os anos de 2007 e 2022.



Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2022.

Com base nas categorias presentes na Tabela 2, alude-se que nos últimos 16 anos o número absoluto de “homens” e “mulheres” na Educação Infantil dobrou, saltando de 345.758 no ano de 2007 para 704.629 em 2022, representando um aumento significativo de 103,8%. Em relação ao quantitativo de “homens” o valor perpassa o aumento de 146,4%, enquanto o de “mulheres” atinge o aumento de 102,2%. Há de se pontuar também que, apenas nos anos de 2020 e 2021, o quantitativo total de docentes na Educação Infantil de “mulheres” teve um decréscimo. Porém, em 2022, o valor superou o total de 2019 com um aumento de 9,7%. Em relação aos “homens”, apenas no ano de 2010 houve um decréscimo em relação ao ano anterior. Estes resultados refletem o exposto nos Gráficos 1 e 2.

Os dados presentes nos Gráficos 1 e 2 se analisados detalhadamente os percentuais apontam informações sobre a Educação Infantil no Brasil com seis critérios de análises, a saber:

a) Estabilidade Inicial:

Nos primeiros quatro anos (2007 a 2010), a participação de “mulheres” variou entre 94,35% e 96,27%, enquanto a participação de “homens” variou entre 3,72% e 5,64%. Durante esse período, a distribuição manteve-se relativamente estável, com pequenas flutuações;

b) Aumento Significativo:

⁸ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

⁹ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

¹⁰ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

No ano de 2010, houve um aumento significativo na participação de “mulheres” para 96,27%, enquanto a participação de “homens” diminuiu para 3,72%. Essa mudança pode indicar uma hipótese de alteração nas características da população estudada ou na metodologia de coleta de dados;

c) Variações Moderadas:

Entre os anos de 2011 e 2018, as porcentagens de “mulheres” permaneceram acima de 94%, com uma variação moderada. As porcentagens de “homens” ficaram abaixo de 5%, mantendo-se entre 3,70% e 4,92%. Não houve grandes oscilações nesse período, sugerindo uma certa estabilidade nas proporções;

d) Drástica Mudança:

No ano de 2019, houve uma mudança drástica, com a participação percentual de “mulheres” caindo para 73,92% e em consequência a de “homens” aumentando para 26,07%. Essa foi uma alteração significativa e atípica em comparação com os anos anteriores;

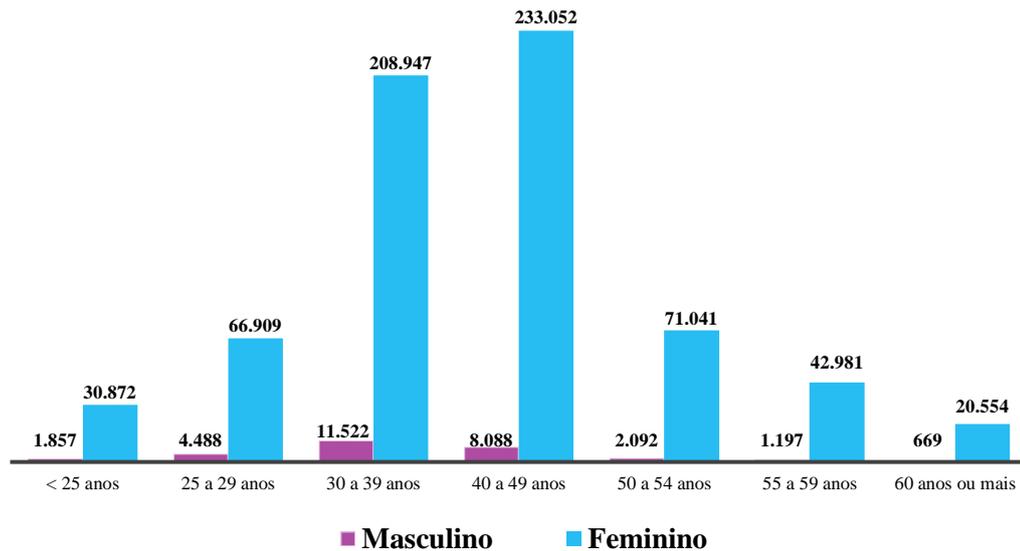
e) Recuperação Parcial:

Após a queda apontada no ano de 2019, as porcentagens de “mulheres” e “homens” mostraram uma recuperação parcial em 2020, mas ainda não atingiram os níveis anteriores. Os resultados permaneceram relativamente estáveis em 2021 e 2022, em torno de 93 a 94% para “mulheres” e 6 a 7% para “homens”; e

f) Estabilização Recente:

Nota-se uma estabilização nas porcentagens nos últimos anos (2020 - 2022), indicando uma possível normalização ou retorno a padrões anteriores, mas ainda abaixo dos níveis observados antes de 2019.

Outra sistematização relevante é sobre a análise detalhada da estrutura educacional, que revela uma série de aspectos cruciais que impactam diretamente a qualidade do ensino. Entre esses fatores, destaca-se a faixa etária dos docentes na Educação Infantil, Gráfico 1, cuja compreensão dessa distribuição etária é fundamental para entender a dinâmica dos “homens” e “mulheres” que atuam nesse segmento educacional e suas possíveis implicações no desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Neste contexto, explorar essas informações torna-se imperativo para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e para o aprimoramento contínuo da qualidade na Educação Infantil.

Gráfico 3 - Número de docentes na Educação Infantil, segundo a faixa etária e o sexo^{11, 12 e 13}

Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2022.

O Gráfico 3 fornece uma análise detalhada entre “homens” e “mulheres” na Educação Infantil no ano de 2022, desagregado por faixas etárias. Os números expressam padrões significativos que evidenciam as diferenças na distribuição entre ambos os docentes em diferentes grupos etários, oferecendo percepções valiosas sobre a subjetividade docente nessa etapa específica da Educação Básica. Em observação, pode-se identificar que a faixa etária com maior representação de “mulheres” é a de 30 a 39 anos, totalizando 208.947 docentes. Esta categoria reflete a fase da carreira em que elas muitas vezes ingressam no campo educacional e buscam pela estabilidade profissional. Em contraste, os “homens” nessa faixa etária totalizam 11.522, indicando uma discrepância significativa em termos de participação.

Os números relativos à faixa etária seguinte, de 40 a 49 anos, mantêm uma predominância das “mulheres”, com 233.052 professoras, enquanto os “homens” nessa faixa totalizam 8.088. Em relação às faixas etárias mais avançadas, de 50 a 59 anos e 60 anos ou mais, continuam a mostrar uma preponderância das “mulheres”, embora com números decrescentes. Essa representação pode refletir tanto a continuidade da carreira na Educação Infantil quanto a possibilidade de aposentadoria gradual. Os “homens” nessas faixas etárias são

¹¹ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

¹² Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

¹³ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

numericamente inferiores, sugerindo uma tendência persistente de menor participação em idades mais avançadas.

Consoante com a discussão empreendida anteriormente, apresenta-se a seguir a Tabela 3 que versa sobre os docentes lotados na Educação Infantil com recorte no estado do Pará na trajetória dos anos de 2007 a 2022, divididos em creche e pré-escola.

Tabela 3 - Docentes^{14, 15 e 16} na Educação Infantil (por sexo) no estado do Pará entre os anos de 2007 e 2022

	Creche			Pré-Escola			Total EI (Creche + Pré-Escola)				
	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens	Geral	% de Mulheres	% de Homens
2007	1.435	32	1.467	9.032	616	9.648	10.467	648	11.115	94,17	5,82
2008	1.515	36	1.553	9.614	598	10.212	11.129	634	11.763	94,61	5,38
2009	1.584	41	1.625	10.062	626	10.688	11.646	667	12.313	94,58	5,41
2010	1.774	55	1.829	9.083	493	9.576	10.857	548	11.405	95,19	4,80
2011	2.062	43	2.105	9.584	546	10.130	11.646	589	12.235	95,18	4,81
2012	2.453	56	2.509	10.227	570	10.797	12.680	626	13.306	95,29	4,70
2013	2.978	74	3.052	10.977	674	11.651	13.955	748	14.703	94,91	5,08
2014	3.275	100	3.375	10.961	692	11.653	14.236	792	15.028	94,72	5,27
2015	3.703	122	3.825	10.741	688	11.429	14.444	810	15.254	94,68	5,31
2016	4.137	113	4.250	10.912	754	10.912	15.049	867	15.916	94,55	5,44
2017	4.427	118	4.545	11.102	841	11.943	15.529	959	16.488	94,18	5,81
2018	4.813	143	4.956	11.208	851	12.059	16.021	994	17.015	94,15	5,84
2019	5.089	167	5.256	11.444	894	12.338	16.533	1.061	17.594	93,96	6,03
2020	5.313	182	5.495	11.402	866	12.268	16.715	1.048	17.763	94,10	5,89
2021	4.936	186	5.122	11.076	917	11.993	16.012	1.103	17.115	93,55	6,44
2022	6.041	227	6.268	11.759	977	12.736	17.800	1.204	19.004	93,66	6,33

Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2022.

Nesse ponto, sobressai-se a análise dos dados que permite identificar algumas tendências relevantes sobre a predominância das “mulheres”. Analisando essa conjuntura, salienta-se que o primeiro aspecto que chama a atenção é a superação de mais de 90% do total de docentes em todos os anos analisados, também apresentado a seguir no Gráfico 4. No ano de 2007 as “mulheres” representavam o quantitativo de 10.457 profissionais. Entretanto, cabe

¹⁴ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

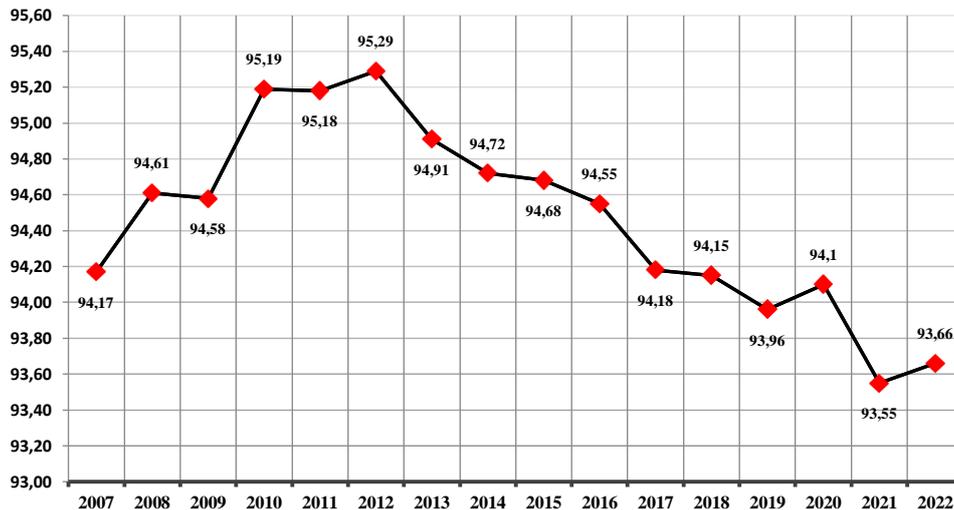
¹⁵ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

¹⁶ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

ressaltar que há uma ascendência do número de professores “homens”, no ano de 2007, eles representavam apenas 5,82% do total de docentes, ou seja, apenas 648, e no ano de 2022, alcançou 1.204 professores, representando o percentual de 6,33%.

Ampliando a análise empreendida, a diferença entre os percentuais de professores “homens” na creche e na pré-escola carece ser mencionada. Em 2022, os “homens” representavam 5,84% do total de docentes na creche e 6,81% do total de professores na pré-escola. Essa diferença é explicada pelo fato de a creche ser considerada uma etapa mais próxima da maternidade, dificultando a inserção dos “homens” nesta faixa etária das crianças. Em 2022, por exemplo, o total de “homens” na Educação Infantil era de 1.204, representando uma fração significativamente menor em comparação com as 17.800 mulheres. O aumento gradual do número de professores “homens” é uma tendência que se verifica em todo o Brasil, conforme pode ser observado no Gráfico 5. No entanto, esse aumento é lento e ainda há um longo caminho a percorrer para a inserção e permanência de professores “homens” nesta etapa da educação.

Gráfico 4 - Porcentagem de participação de “mulheres”^{17, 18 e 19} na docência da Educação Infantil no estado do Pará com dados entre os anos de 2007 e 2022.



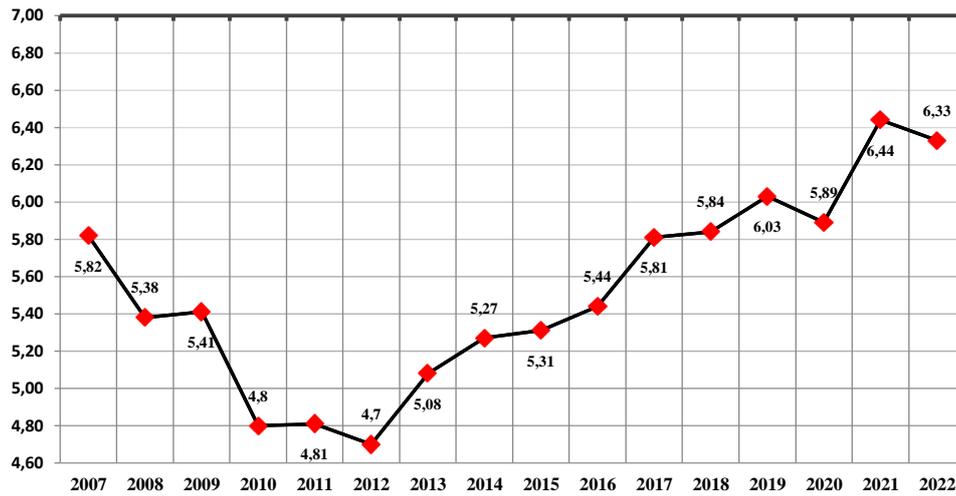
Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2022.

¹⁷ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

¹⁸ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

¹⁹ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

Gráfico 5 - Porcentagem de participação de “homens”^{20, 21 e 22} na docência da Educação Infantil no estado do Pará entre os anos de 2007 e 2022²³.



Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2022.

É possível complementar essa ideia dizendo que, em 2007, as “mulheres” representavam 94,17% dos profissionais na Educação Infantil, enquanto os “homens” eram apenas 5,82%. Essa discrepância inicial evidencia a predominância feminina nesse campo, sugerindo que, historicamente, as “mulheres” são as principais responsáveis pela educação e cuidado das crianças em idade de 0 a 5 anos. Assim sendo, ao longo dos anos seguintes, as porcentagens de “mulheres” se mantêm consistentemente acima de 94%, indicando uma estabilidade relativa na participação feminina. Em contraste, os “homens” apresentam variações mais acentuadas, com uma diminuição para 5,38% em 2008 e uma subsequente elevação para 5,41% em 2009.

Vale enfatizar que o ano de 2010 registra uma redução significativa na participação de “homens”, atingindo 4,8%, enquanto as “mulheres” aumentam para 95,19%. Depreende-se, por conseguinte, que elas mantêm porcentagens acima de 94% entre 2011 e 2016, enquanto os “homens” oscilam entre 4,81% e 5,44%, alcançando em 2017 a participação de 5,81%. Já entre os anos de 2018 e 2020, as porcentagens das “mulheres” oscilam entre 94,15% e 94,1%, enquanto a participação dos “homens” mantém-se entre 5,84% e 5,89%. Ademais, no ano de

²⁰ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

²¹ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

²² Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

²³ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

2021, há um aumento notável na participação dos professores “homens”, o que representou 6,44%, patamar mais alto da série temporal analisada. Em contrapartida, das professoras foi reduzida para 93,66%. À luz dessas análises, é possível inferir que, em relação aos percentuais e quantitativos de docentes, persiste a predominância das professoras “mulheres” na Educação Infantil ao longo dos anos no estado do Pará. A seguir, apresenta-se o recorte com os dados quantitativos de percentuais durante os anos de 2007 e 2022 da cidade de Belém-PA por ser o *locus* de atuação do autor desta tese de doutorado.

Tabela 4 - Docentes^{24, 25 e 26} na Educação Infantil (por sexo) na cidade de Belém-PA entre os anos de 2007 e 2022

	Creche			Pré-Escola			Total EI (Creche + Pré-Escola)				
	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens	Geral	% de Mulheres	% de Homens
2007	276	4	280	943	68	1.011	1.219	72	1.291	94,42	5,57
2008	260	8	268	1.027	69	1.096	1.287	77	1.364	94,35	5,64
2009	232	6	238	1.068	70	1.138	1.300	76	1.376	94,47	5,52
2010	259	5	264	1.136	49	1.185	1.395	54	1.449	96,27	3,72
2011	388	6	394	1.116	39	1.155	1.116	45	1.161	96,12	3,87
2012	476	6	482	1.249	42	1.291	1.249	48	1.297	96,29	3,70
2013	623	16	639	1.273	62	1.335	1.896	78	1.974	96,04	3,95
2014	598	25	623	1.303	87	1.390	1.901	112	2.013	94,43	5,56
2015	684	26	710	1.222	74	1.296	1.906	100	2.006	95,01	4,98
2016	818	28	846	1.265	79	1.344	2.083	107	2.190	95,11	4,88
2017	773	25	798	1.217	74	1.291	1.990	99	2.089	95,26	4,73
2018	743	29	772	1.266	75	1.341	2.009	104	2.113	95,07	4,92
2019	772	33	805	1.309	701	1.379	2.081	734	2.815	73,92	26,07
2020	826	39	865	1.229	86	1.315	2.055	125	2.180	94,26	5,73
2021	636	31	667	1.111	81	1.192	1.747	112	1.859	93,97	6,02
2022	762	43	805	1.136	81	1.217	1.898	124	2.022	93,86	6,13

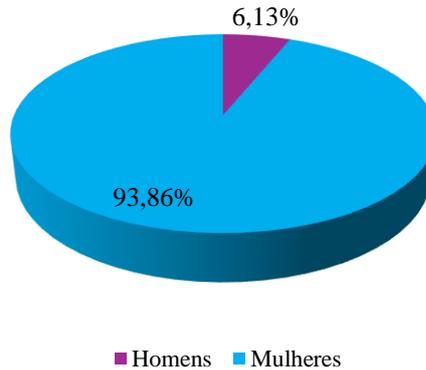
Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2022.

²⁴ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

²⁵ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

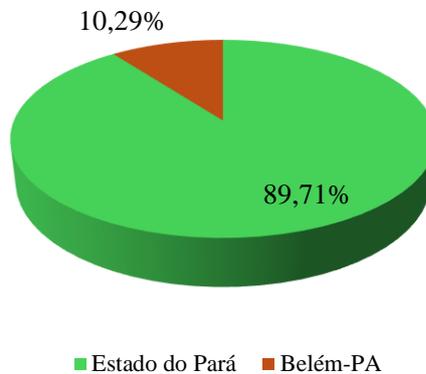
²⁶ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

Gráfico 6 - Porcentagem de docentes^{27, 28 e 29} “homens” e “mulheres” na docência da Educação Infantil na cidade de Belém–PA



Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2022.

Gráfico 7 - Porcentagem de docentes^{30, 31 e 32} “homens” na docência da Educação Infantil na cidade de Belém–PA em comparação com o estado do Pará em 2022



Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2022.

²⁷ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

²⁸ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

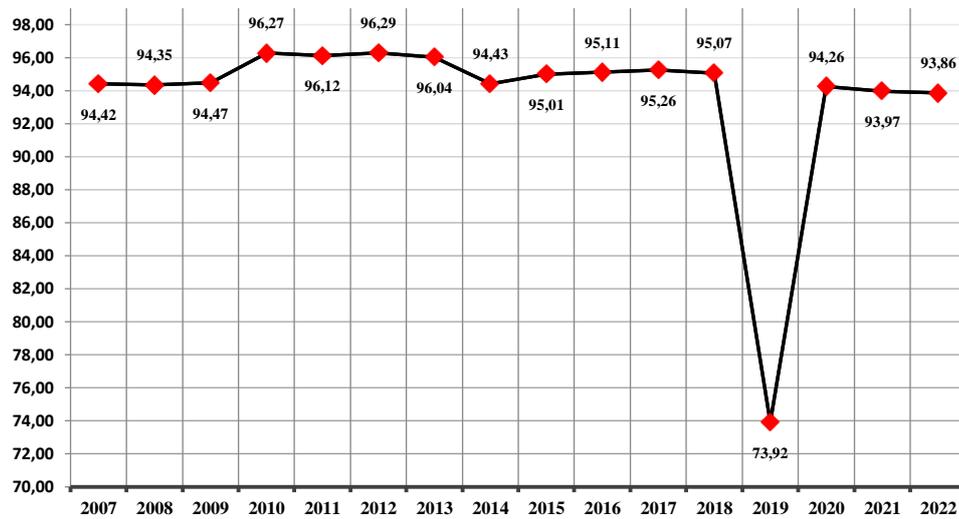
²⁹ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

³⁰ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

³¹ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

³² Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

Gráfico 8 - Porcentagem de participação de “mulheres”^{33, 34 e 35} na docência da Educação Infantil na cidade de Belém-PA com dados entre os anos de 2007 e 2022.



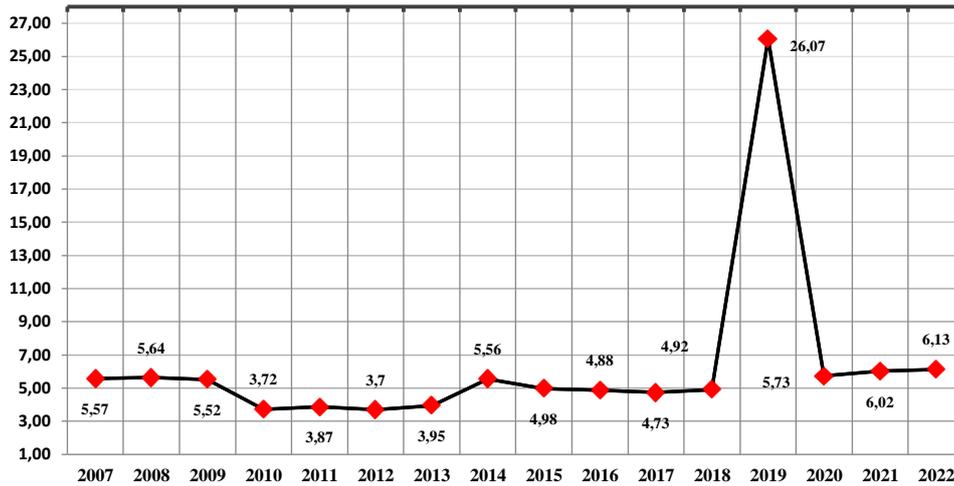
Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2022.

³³ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

³⁴ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

³⁵ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

Gráfico 9 - Porcentagem de participação de “homens”^{36, 37 e 38} na docência da Educação Infantil na cidade de Belém-PA entre os anos de 2007 e 2022.



Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2022.

A partir das premissas apresentadas na Tabela 4 e nos Gráficos 6, 7, 8 e 9, constata-se que no ano de 2007, as “mulheres” ocupavam 94,42% na Educação Infantil, enquanto os “homens” representavam 5,57%. Entre os anos de 2007 e 2012, observa-se um aumento constante nos percentuais de “mulheres”, atingindo o ponto mais alto em 2012, com 96,29%. A partir de 2013, nota-se uma ligeira queda nesses percentuais, mantendo-se acima de 94%. Já em 2019, há uma queda expressiva para 73,92% na ocupação “feminina”, estabilizando-se a partir de 2020, em torno de 94%, com uma indicação de uma possível recuperação após o declínio em 2019. Contudo, a taxa permanece abaixo dos índices observados na primeira década analisada.

No que diz respeito aos “homens”, percebe-se que, ao longo do período, os percentuais oscilam em valores relativamente baixos, mas com uma tendência de aumento. A presença “masculina” passa de 5,57% em 2007 para 6,13% em 2022. O ano de 2019 destaca-se com uma participação “masculina” de 26,07%, marcando um aumento acentuado em relação aos anos anteriores. Entretanto, a comparação direta entre os quantitativos de “mulheres” e “homens” revela uma disparidade numérica significativa, mesmo nos anos de aumento na participação

³⁶ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

³⁷ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

³⁸ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

“masculina”. Em 2019, por exemplo, apesar do aumento “masculino”, o número de “mulheres” ainda era expressivamente superior.

A seguir, apresenta-se a consolidação dos dados provenientes do Censo Escolar da Educação Básica referente ao ano de 2022 por meio das Tabelas 5 e 6 e do Gráfico 9, que oferecem, além do levantamento e sistematização dos dados, uma visão consolidada da distribuição por região do Brasil, distinguindo entre “homens” e “mulheres” na Educação Infantil.

Tabela 5 - Docentes^{39, 40 e 41} na Educação Infantil por regiões do Brasil – 2022

		Norte	Centro Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul
Homens	Porcentagem	6,72%	5,72%	3,21%	4,11%	4,53%
Mulheres	Porcentagem	93,27%	94,27%	96,78%	95,88%	95,46%

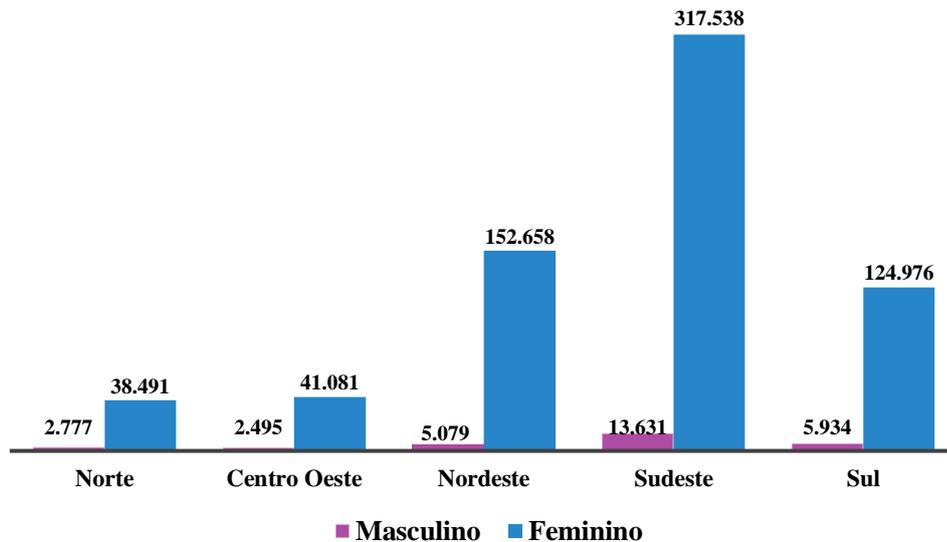
Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica no ano de 2022.

³⁹ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

⁴⁰ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

⁴¹ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

Gráfico 10 - Número de docentes^{42, 43 e 44}, “homens”, e “mulheres” na docência da Educação Infantil, por região do Brasil em 2022



Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2022.

Tabela 6 - Docentes^{45, 46 e 47} na Educação Infantil por regiões do Brasil em comparação ao total de docentes no Brasil – 2022

		Norte	Centro Oeste	Nordeste	Sudeste	Sul
Homens	Porcentagem	0.39%	0.35%	0.72%	1.93%	0.84%
	Porcentagem	5.46%	5.82%	21.66%	45.06%	17.73%

Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica no ano de 2022.

A análise dos dados referentes à distribuição de “homens” e “mulheres” na Educação Infantil no ano de 2022 nas diferentes regiões do Brasil revela padrões interessantes para a compreensão das dinâmicas educacionais no país. Inicialmente, ao observarmos a região Norte, notamos uma proporção significativamente maior de “mulheres”, com 93,27% em comparação com apenas 6,72% de “homens”. Já na região Sul, embora também haja uma maioria “feminina”, a diferença entre “homens” e “mulheres” é menos pronunciada, com 95,46% de “mulheres” e 4,53% de “homens”.

⁴² Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

⁴³ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

⁴⁴ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

⁴⁵ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

⁴⁶ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

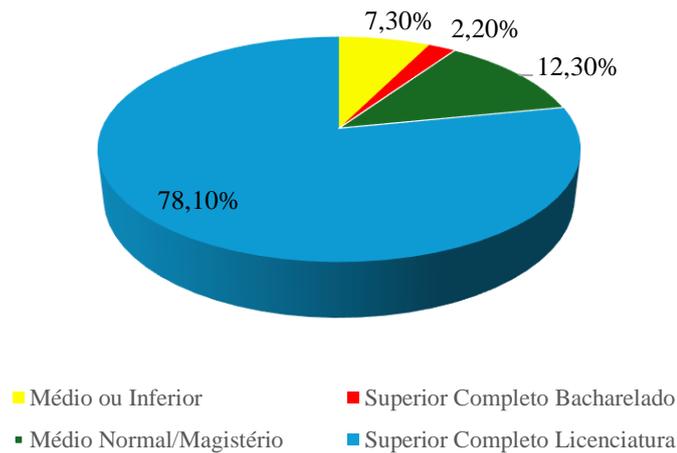
⁴⁷ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

Ao considerar a região Centro-Oeste, observa-se uma distribuição semelhante à região Sul, com uma predominância de “mulheres” (94,27%) em relação aos “homens” (5,72%) e semelhanças às regiões Sul e Centro-Oeste, tem-se a região Nordeste e a região Sudeste, sucessivamente, também com uma maioria de “mulheres” (96,78% e 95,88%) em comparação com os “homens” (3,21% e 4,11%).

Mesmo após anos é notória a identificação dos reflexos nessa “divisão” de sexo na docência: “assim, as brasileiras foram incorporadas à docência sobre a base da articulação das concepções de feminilidade e atividade docente, o que punha em evidência as diferenças das relações de gênero na sociedade.” (Codo, 1999, p. 64) principalmente quando relacionada à Educação Infantil que atualmente está organizada em duas etapas. Tem-se a creche e a pré-escola e por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), especificando a idade de corte para cada sistema em relação ao atendimento institucional da Educação Infantil (Brasil, 2013, cap. II, seção II, art. 29, 2013). Nesse contexto, dar-se-á ênfase ao relato de Barbosa (2009, p. 83): “[...] as primeiras creches brasileiras surgiram como um mal necessário, procurando atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender às mães solteiras e realizar a educação moral das famílias”.

O caráter formador, no qual o ofício da professora e do professor passa a ser o de cooperador de conhecimentos que ultrapassa a mera identificação como agentes políticos, surge no final do século XVIII, quando a escola foi instrumento privilegiado de ascensão social. Isto posto, o Censo Escolar 2022 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022) ratifica essa afirmação quando descreve os dados de escolaridade desses docentes da Educação Infantil na temporalidade 2018 - 2022 (dados de 2021) apontando que 79,5% possuem nível superior completo (78,2% em grau acadêmico de licenciatura e 1,3%, bacharelado) e 11,7% tem curso de Ensino Médio Normal / Ensino Médio Magistério. Ainda, 8,93% com nível médio ou inferior. Assim, é perceptível o crescimento desde 2018 no percentual de docentes com ensino superior atuando na Educação Infantil; em 2018 era de 68,4% passando para 78,2% nos dados do último Censo.

Gráfico 11 - Escolaridade dos docentes^{48, 49 e 50} na docência da Educação Infantil no Brasil em 2022



Fonte: Levantamento e sistematização realizados pelo autor com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2022.

Dentro desse quadro, tornam-se proeminentes a premissa desta tese que irá ao encontro do cenário pós-moderno onde a questão da subjetivação e da identidade — construtos tanto simbólicos quanto social — e da diferença voltam-se para a teoria social e a prática política, “novos grupos culturais se tornam visíveis na cena social, buscando afirmar suas identidades, ao mesmo tempo que questionam a posição privilegiada das identidades até então hegemônicas” (Tadeu, 2016, s/p).

Com base nisso, ancorado em Hall (2008) depreende-se que a conceituação de identidade é ambígua, e de certa forma, tudo o que leva ao essencialismo precisa ter novas implicações. Para o autor, a identidade se traduz em uma ideia que não pode ser pensada à moda antiga, mas sem a qual certas questões não podem sequer ser pensadas. Em seu arcabouço, a análise da articulação entre o sujeito e suas práticas discursivas propõem o conceito de identificação, destacando o processo de subjetivação e a política de exclusão que essa subjetivação parece pressupor.

À luz dessa problemática, convém destacar que, o processo de identidade e diferença desses professores “homens” representados quantitativamente no (Gráfico 1) reitera a premissa de que “os discursos e os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.” (Tadeu; Hall; Woodward, 2020, p. 17). E, para isso a noção de subjetivação, a qual baseia esta tese, apresenta a

⁴⁸ Os números do Censo se referem aos docentes presentes em todas as esferas administrativas dependendo do município (federal, estadual, municipal e privada).

⁴⁹ Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

⁵⁰ Inclui os docentes ativos da Pré-Escola que atuam em turmas unificadas.

subjetividade a partir de um núcleo, uma espécie de centro da “identidade”, “personalidade”, uma “consciência singularizada”, tal interioridade é tida como uma essência, como algo permanente que, no sujeito, permite não só a distinção dos indivíduos como também centralizam o processo de organização dos sentidos de mundo (Prado Filho; Martins, 2007).

Sob essas circunstâncias, importa sublinhar que, o termo subjetivação carrega em seu cerne o rompimento com a lógica da subjetividade mencionada, afinal, não se trata de entender o indivíduo a partir de um ponto central, mas de apreender essa posição como uma variável dentro do campo relacional com o outro e com o mundo. Implica, portanto, em considerar os desdobramentos da multiplicidade que transpassam as relações, logo, assim como as relações não são unívocas, o eu também não é (Cassiano; Furlan, 2013).

Em face disso, realça-se em Foucault (1984): os modos de subjetivação são desenvolvidos historicamente e são frutos da operação das práticas discursivas e de poder. Para o filósofo, não existe um sujeito moral sem modos de subjetivação, dada a concretização da subjetividade a partir das ações historicamente situadas de experienciar o si. Portanto, no que tange a subjetivação do professor “homem” na Educação Infantil, considera-se a relevância de acompanhar o quadro conceitual dos processos descentrados a partir da lógica foucaultiana advinda desses profissionais. Aqui, interessa ao pesquisador as multiplicidades, identidades, diferenças, singularidades e heterogeneidades que ocorrem em vários níveis e que, invariavelmente, influenciam no vir a ser e na *práxis* profissional.

Vale destacar que a composição teórica desta tese considerará tanto as (des)colonialidade como dispositivos de subjetivação, como também a identidade e diferença, a qual subsidiou a construção da pesquisa, como também aspectos desenvolvimentistas ligados às crianças. Afinal, é justamente na apreensão da subjetivação que reside a necessidade de olhar para o todo, e, por todo, entende-se também a particularidade do desenvolvimento discente. Assim, o pano de fundo desta pesquisa buscou refletir para compreender as implicações históricas onde professores “homens” buscam se inserir na Educação Infantil e serem aceitos.

3.1 Dispositivos de subjetivação no percurso profissional docente de “um homem” na Educação Infantil

Trazer o amor para o ambiente laboral pode criar transformação necessária para tornar qualquer trabalho que façamos um meio de expressarmos o nosso melhor. Quando trabalhamos com amor, renovamos nosso espírito, e essa renovação é um ato de amor-próprio que alimenta nosso crescimento (Hooks, 2000, p. 14).

O conceito de dispositivo ganhou notoriedade a partir do final do século XX, quando Foucault (1976) passou a utilizá-lo para apontar a sexualidade enquanto um recurso no qual os sujeitos se valem para a (auto)constituição e (auto)organização. No entanto, apesar de sua dissolução no campo das ciências, são poucas as áreas do conhecimento que desvelam e compreendem a sua gênese (Klein, 2007). Nesse viés, considera-se relevante na presente tese esboçar a origem do termo e seus desdobramentos para, posteriormente, conceber a sua circunscrição no processo de subjetivação. Seu inaugural uso em sentido estrito ocorreu na *Histoire de la sexualité - la volonté de savoir*⁵¹, de Foucault (1976).

Torna-se significativo estabelecer uma relação com o que explica Marcello (2004), que nessa obra, Foucault (1976) apresentou a sexualidade enquanto um dispositivo em si, contudo, não descreveu puramente o que seria então um dispositivo, isoladamente, isso só ocorreu na entrevista dada ao *International Psychoanalytical Association*⁵² (IPA), que consta na coletânea *Microfísica do Poder* (1995; 2000). Aqui, o filósofo descreve-a como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 2000, p. 244).

É preciso pôr em evidência a colaboração de Cavalcanti *et al.* (2023): o principal traço do conceito de dispositivo foucaultiano é a sua função estratégica dominante, sendo, primeiramente, sua missão responder a uma exigência histórica. Dadas essas condições, chama-se a atenção para Silva e Sousa (2016) ao destacarem a interrelação entre dispositivo e as práticas discursivas, mais especificamente, sinalizam-no como o agrupamento de poderes que possibilita a formação de convicções, negações e da construção de uma verdade, visível nos discursos que perpassam as relações cotidianas. Por sua vez, Weinmann (2006) tipifica o dispositivo por seu caráter interventivo racional no contexto de forças em que está inserido, dado que o objetivo é utilizar essas forças em proveito de si, sendo, portanto, munido de racionalidade. Ressalta-se, diante do exposto, a exemplificação de Klein (2007, p. 211): é característica do dispositivo ser multilinear, ou seja, ser “composto por um conjunto de linhas, curvas e regimes de diferentes naturezas”.

Em explanação do sentido do termo, Deleuze (1990), além de entendê-lo enquanto a) produto de urgência histórica; b) conceito multilinear; e c) reorganizador e constituinte de si

⁵¹ História da sexualidade – o desejo de saber (Traduzido pelo autor, 2023).

⁵² Associação Psicanalítica Internacional (Traduzido pelo autor, 2023).

em prol de sua permanência, destaca que a tríade serve de alicerce para o dispositivo, identificada a partir da sucessão entre saber, poder e subjetivação. Foucault (2008) estabelece o saber como o agrupamento de regras anônimas, situadas no tempo e espaço, que definem determinada área, seja econômica, linguística, geográfica ou social, sendo a base para o surgimento de um tipo de discurso que adquirirá ou não uma posição científica. Em síntese, o saber é uma organização de coisas para produzir conhecimento, fruto das práticas de disciplinas que permeiam um assunto historicamente situado (Bordin, 2014).

Por conseguinte, o poder é definido como uma ação sobre a possibilidade de outra ação, aqui, entende-se que não é algo *per se*, substancial, mas a sua própria execução. Portanto, não é palpável e sim relacional, isto é, se estabelece a partir de um tipo de vinculação (Foucault, 1976). Em suas palavras, “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (Foucault, 1988, p. 88).

No que tange a seu *modus operandi*, Machado (2006) descreve-o a partir da expansão por todos os domínios da sociedade, tanto por uma materialidade, a gerar efeitos concretos na realidade mais particular dos sujeitos — no corpo — quanto por uma dimensão mais abstrata e simbólica — no corpo social — o que é também designado por micropoder ou sub poder. Em síntese, Mascia (2002, p. 63) compreende-o como “um conjunto difuso de micropoderes no nível cotidiano, penetrando em toda trama da sociedade”.

A partir dos expostos, torna-se possível descrever a relação saber-poder. A literatura é uníssona ao entender que há certa reciprocidade e (co)dependência entre o saber e o poder: enquanto o poder cria e perpetua o saber, o saber acarreta efeitos de poder, significa que, assim como não é possível uma relação de poder sem um campo de saber, não é possível um campo de saber que não constitua relações de poder (Mascia, 2002; Prado *et al.*, 2011). E, no entendimento de Foucault (2010, p. 30), o “poder produz saber”. Poder e saber estão diretamente implicados. Não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo, relações de poder.

Em retorno ao apontamento deleuziano, de que o dispositivo está engendrado na sucessão entre saber, poder e subjetivação (Deleuze, 1990), convém, neste ponto, definir o que é subjetivação. Entrelaçada nos poderes e nos saberes, a subjetivação é um processo de composição de modos-de-ser, concretizada no domínio dos encontros de corpos (Cardoso JR, 2002). Em conformidade com a discussão empreendida por Lemos (2007), a subjetivação ocorre ininterruptamente, pois o ser humano sempre está inserido em jogos de poder e ações

discursivas, aqui, a autora concebe-a não somente nos casos em que o sujeito é o ator principal, mas também quando ocupa a posição de espectador, coadjuvante, quando apenas é transpassado pelas influências culturais e coletivas.

Uma abordagem comumente adotada é a de Foucault (1984), os modos de subjetivação são desenvolvidos historicamente e são frutos da operação das práticas discursivas e de poder. Para o filósofo, não existe um sujeito moral sem modos de subjetivação, dada a concretização da subjetividade a partir das ações historicamente situadas de experienciar o si. Para além, Lemos, Galindo e Rodrigues (2020), explicam que os modos-de-ser advindos da subjetivação são formados por uma subjetividade tecida por práticas das mais diversas ordens, entre as quais sociais, econômicas, históricas, espirituais, ecológicas, políticas e culturais.

Em apoio a essa argumentação, é possível entender que há uma significativa discrepância entre o que é subjetivação e subjetividade, apesar de estarem interligadas em um mesmo decurso. Ocorre que tipicamente a psicologia apresenta a subjetividade a partir de um núcleo, uma espécie de centro da “identidade”, “personalidade”, uma “consciência singularizada”, tal interioridade é tida como uma essência, como algo permanente que, no sujeito, permite não só a distinção dos indivíduos como também centralizam o processo de organização dos sentidos de mundo. Em síntese: enquanto uma comporta a produção dos modos de vida, o movimento do encontro de corpos, a outra seria a sua desaceleração, uma parada desse processo para que um eu, uma identidade, possa se constituir (Lemos, 2007).

Em termos conceituais, observa-se que, o que seriam os dispositivos de subjetivação? Deleuze (1996) explica-os a partir de seu funcionamento. Para ele, os dispositivos não estão circunscritos em uma mesma linha e, quando transpõem essa linha, não passam para o outro lado, engendrando um processo de retorno, ligado a si, tornando-se um dispositivo de subjetivação. Em outras palavras, as transformações que os dispositivos sofrem geram modos-de-ser, geram subjetivação. No que tange a literatura, a apreensão das realidades estudadas a partir dos dispositivos de subjetivação segue sub explorada, cuja atenção ainda reside no estudo da subjetividade isolada. Dos estudos que abrangeram os dispositivos de subjetivação, tem-se aqueles voltados para a questão das relações de gênero (Zanello, 2016, 2020; Costa; Arcelo, 2018; Palma; Richwin; Zanello, 2020), mídia e comunicação (Fischer, 2012; Lelo, 2012, Franco; Lemos, 2013), educação (Minayo-Gomez; Barros, 2002; Amado, 2003; Pagni, 2015; Souza; Silva, 2017; Lima Neto; Silva; Maia, 2021; De Sá, 2023), envelhecimento (Navarro; Bazza, 2012; Santos; Lago, 2016) e saúde mental (Wachs *et al.*, 2010; Zanello, 2020).

3.2 Marcadores interseccionais e os processos de (des)colonização do currículo e docência

[...] Em um momento, vi uma outra colega falando bem alto para que todos ouvissem que o homem na Educação Infantil ou era louco, ou era pedófilo, ou desesperado por dinheiro – que estava, tipo, desempregado e que realmente precisava de um trabalho e por isso tinha entrado na Educação Infantil. E a quarta coisa que ela falou que me marcou mais foi a questão da homossexualidade, ela disse: “ou é gay, ou é bicha [...]” (Zanette; Dai’Igna, 2018, p. 14).

A interseccionalidade é um tema que constitui uma parcela significativa dos recentes estudos em Ciências Humanas e Sociais, pois pesquisadores entendem-na como uma ferramenta útil, com capacidade de articular diversas formas de dominação e posições de desigualdade ligadas à raça, classe e gênero, além de outros marcadores sociais, em suas investigações (Tadeu; Hall; Woodward, 2000). Nesse sentido, a mesma concepção é adotada na presente tese, a qual, por privilegiar o processo de subjetivação de “um homem” na Educação Infantil, encontra subsídio nessa perspectiva para aprender fenômenos que muitas vezes se ocultam em outras abordagens, dado que pela via da interseccionalidade “é possível pesquisar e visibilizar a existência ou não de desvantagens produzidas pela sociedade desigual sobre as pessoas” (Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras, 2010, p. 3).

No viés de entendimento de Mello e Gonçalves (2010), interseccionalidade não é um termo unívoco, com definição homogênea. Sua conotação tem se transformado a partir do movimento dialético e dialógico das mudanças históricas, sociais, políticas e culturais. Em apoio a essa argumentação, Rodrigues (2013) ressalta que, pode ser usado como um conceito, uma ferramenta heurística ou uma teoria, a depender da intencionalidade de quem a possui. Enquanto conceito, Crenshaw (2002, p. 177) entende-a como uma “conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação.” Uma ideia central presente na literatura é a de I Escoda, Fassa e Lépinard (2016) estabelecem-na como um conceito com potencial crítico, insurgente e revolucionário nas Ciências Sociais, correspondente a um marco teórico-empírico. Em termos conceituais, observa-se que, sua caracterização como ferramenta heurística parte de Collins e Bilge (2020). Conforme as autoras, é um recurso que auxilia seja na investigação intercruzada dos fenômenos sociais, seja na resolução dos problemas associados a estes.

Em concepção teórica, um referencial epistemológico de grande-valia é o trabalho de Bilge (2009, p. 70), que a concebe como “uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque

integrado”. Em apoio a essa argumentação, “refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de classe, deficiência, etnicidade, idade, orientação sexual, raça e sexo-gênero. Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de Collins (2022) que disserta sobre o lugar da interseccionalidade enquanto teoria crítica, conforme a autora, há uma base de conhecimento suficientemente construída para torná-la um espaço teórico independente, ‘norteador’ de questões e preocupações apresentadas na contemporaneidade e, simultaneamente, às mudanças sociais necessárias para sanar essas questões.

Outras definições se somam, como a de Akotirene (2019, p. 14), que vê a interseccionalidade como uma espécie de “sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista”. Essa última definição remete à história da interseccionalidade e sua respectiva inserção na academia. Desse ponto, cabe descrever o contexto de surgimento do termo.

O primeiro uso da palavra ocorreu no século XX pela jurista estadunidense, mulher cisgênero negra, Kimberlé Crenshaw, que cunhou o termo em seu artigo “*Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*”⁵³ (1989), no qual abordava o lugar que as mulheres negras ocupavam no contexto jurídico. Nesse momento, o conceito foi apresentado de modo metafórico, ou seja, a interseccionalidade representa um encontro de avenidas, é a formação de cruzamentos, complexos de eixos de poder. Afinal, quando foi pensado, Crenshaw falava especificamente de mulheres racializadas enquanto grupo marcado por um somatório de opressões, as quais, na sociedade, se encontram posicionadas nessas intersecções (Crenshaw, 2013 — reedição do manuscrito, cuja escrita foi elaborada em 1989). Foi em 1991 que Crenshaw então reaplicou o conceito de forma mais estruturada, sendo, conforme a autora:

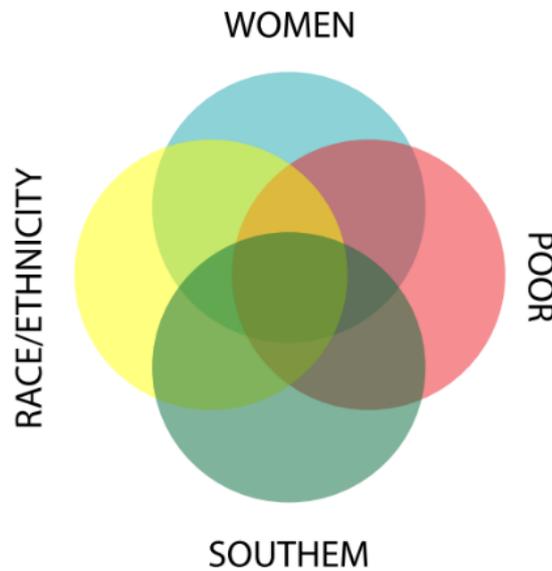
A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. [...] É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto

⁵³ Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminação, à teoria feminista e à política antirracista (Traduzido pelo autor, 2023).

do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias (Crenshaw, 2002, p. 177).

O apontamento de Crenshaw (2002) é também colocado sob o prisma gráfico, no qual a autora se vale de um recurso visual para exemplificar o processo de sobreposição de opressões, as quais, conectadas, ajuntam desigualdades, exposto na Figura 3. Ademais, faz parte da tradição de pesquisa sobre a trajetória histórica da interseccionalidade considerar que a exposição de Crenshaw constituem o principal marco da entrada do tema na academia.

Figura 3 - Representação visual da Interseccionalidade conforme Crenshaw



Fonte: Assis (2019)

Em conformidade com a discussão empreendida por Collins (2022), a expansão da interseccionalidade como projeto de conhecimento ocorreu ao longo da década de 1990 e início dos anos 2000, tendo neste último ocorrido o desenvolvimento acelerado do interesse na noção de sobreposição de opressões. Em consonância, Akotirene (2019) destaca a dissolução do termo nas iniciativas de conferências mundiais sobre as desigualdades nesse mesmo período. Um ponto de vista amplamente aceito é o de Kyrillos (2020) que chama a atenção para considerar a interseccionalidade a partir da nomeação de Crenshaw, culminando no apagamento da história e dos debates teóricos anteriores. Nesse viés, convém na presente tese descrever esses antecedentes.

Nessa perspectiva, a origem da noção do somatório de opressões, apesar de não nomeada, remete ao final da década de 1970, com o movimento feminista negro, que carregava a crítica da exclusão das “mulheres” negras do feminismo geral, que em si era branco, heteronormativo e voltado para a classe média. Um dos principais teóricos que trata do assunto é Pereira e Bersani (2020): foi a convergência epistemológica das “mulheres” racializadas que fez surgir a interseccionalidade, em outras palavras, Pochay (2011) explica que foram as manifestações de ativistas chicanas, sul-americanas e afro-americanas ao feminismo tal como era, que produziu a ruptura com a lógica da branquitude e a desigualdade econômica que fundamentava o movimento. Assim, a interseccionalidade passou e continua a ser um potente recurso do pensamento pós-colonialista e base política-epistemológica.

No que se refere às premissas que norteiam essa perspectiva, Collins (2022) apresenta

uma síntese que engloba seja o uso metafórico do termo, seja o paradigmático e heurístico. Nessa síntese, a autora destaca as seguintes noções enraizadas na ótica interseccional:

- a) Raça, classe, gênero e sistemas similares de poder são interdependentes e constroem mutuamente uns aos outros;
- b) A intersecção das relações de poder produz desigualdades sociais complexas e interdependentes de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, etnia, capacidade e idade;
- c) A localização social de indivíduos e grupos na intersecção das relações de poder determina suas experiências e perspectivas no mundo social; e
- d) Resolver problemas sociais dentro de um dado contexto regional, nacional ou global requer análises interseccionais (Collins, 2022, p. 74).

A partir das premissas supracitadas e reconhecida a legitimidade do movimento negro na construção do conceito, é tangível dizer que a análise interseccional não está limitada as identidades de “mulheres” negras e que, semelhantemente, carrega o potencial de alcançar os demais corpos e subjetividades considerados ‘desviantes’ da norma imposta por uma sociedade construída a partir dos valores hegemônicos eurocêtricos, cisgênero, hétero, branco e patriarcal. Em apoio a essa argumentação, a reforçar, Pereira (2022) não apenas destaca a amplitude do termo como também apresenta os seus três níveis de engajamento: no estudo sobre temas específicos, no debate sobre interseccionalidade enquanto um paradigma teórico e metodológico e nas intervenções políticas. Desse modo, apesar de ser uma das maiores contribuições da intelectualidade feminista negra, “a interseccionalidade é muito mais ampla” (Collins, 2022, p. 17).

Na literatura contemporânea, a temática encontra-se difundida transdisciplinarmente no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, sendo, conforme Pereira (2022), abundante a produção de análises e revisões bibliográficas de cunho interseccional nos Estados Unidos, Canadá e diversos países europeus. Sobre a produção nacional brasileira, Hirata (2014) destaca o crescente interesse de pesquisadores brasileiros na adoção dessa ótica em seus estudos e Pereira (2019), além de apontar esse aumento, identifica duas tendências na bibliografia nacional: enquanto na primeira tendência a interseccionalidade é vinculada as teorias pós-estruturais do sujeito e colocada como um mero dispositivo operacional para identificar determinados aspectos ligados às identidades nas pesquisas empíricas, na segunda, faz menção aos eixos de gênero, raça e classe enquanto constituintes da hierarquia que rege as dinâmicas subjetivas.

De acordo com o referencial teórico adotado, constata-se que, apesar de não citarem diretamente o termo, a origem da bibliografia interseccional no Brasil encontra subsídio nos

artigos de Lélia González⁵⁴, Sueli Carneiro⁵⁵, Luiza Barros⁵⁶ e demais mulheres negras que contribuíram para a sensibilização dos atravessamentos ao conjunto de desigualdades advinda da tríade gênero-raça-classe. Já sobre os tempos atuais, Da Silva e De Araújo Menezes (2020) desvelaram o contexto contemporâneo da pesquisa interseccional no Brasil ao explicarem-no a partir da diversidade de assuntos e multiplicidade dos métodos de pesquisa. Portanto, a fala de Assis (2019, p. 39) resume o quadro da produção científica nacional: “O que é inegável é que o uso do termo interseccionalidade hoje no Brasil ganhou popularidade nas discussões sobre gênero e raça e aponta para um alargamento de produções teóricas a respeito desse conceito nos próximos tempos.”.

Frente as discussões que permeiam as identidades-alvo de desigualdades das mais diversas naturezas, cumpre destacar a conexão entre marcadores sociais e a interseccionalidade. No que tange às pesquisas de Perpétuo (2017, p. 26), vê-se que “conexões de diferentes fatores que demarcam territórios específicos de vivências na vida de cada sujeito e/ou grupo.”, ou seja,

⁵⁴ Biografia resumida: Lélia Gonzalez foi uma importante intelectual, antropóloga, ativista e feminista afro-brasileira. Nascida em 1935, no Rio de Janeiro, ela foi uma das figuras mais proeminentes na luta contra o racismo, o sexismo e outras formas de opressão no Brasil. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1963, Lélia Gonzales também obteve seu mestrado em Antropologia Social na mesma instituição em 1973. Durante seus estudos, ela se envolveu ativamente nos movimentos estudantis e se tornou uma voz influente na defesa dos direitos dos afro-brasileiros. Ao longo de sua carreira, Lélia Gonzales escreveu extensivamente sobre questões raciais, de gênero e de classe no Brasil. Ela criticou a invisibilidade dos afrodescendentes na sociedade brasileira e promoveu a valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira. Além de seu trabalho acadêmico, Lélia Gonzales foi uma ativista incansável. Ela foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU), em 1978, uma organização fundamental na luta contra o racismo no Brasil. Gonzales também foi uma defensora dos direitos das mulheres negras, destacando as interseccionalidades de raça, gênero e classe em suas análises e ativismo. Ela contribuiu para a construção de uma consciência coletiva sobre as múltiplas formas de opressão enfrentadas pelas mulheres negras no Brasil.

⁵⁵ Biografia resumida: Sueli Carneiro é uma renomada filósofa, ativista e escritora brasileira, nascida em São Paulo, em 1950. Ela é uma das principais vozes do movimento negro e feminista no Brasil. Formou-se em Filosofia na Universidade de São Paulo (USP) e obteve seu mestrado em Educação na mesma instituição. Ao longo de sua carreira, ela tem se destacado por sua atuação na defesa dos direitos das mulheres negras e na luta contra o racismo estrutural no país. Fundadora e diretora-executiva do Geledés Instituto da Mulher Negra, uma organização que visa promover a igualdade racial e de gênero, Sueli Carneiro tem contribuído significativamente para o debate público sobre questões raciais e de gênero no Brasil. Além de sua atuação como ativista, é uma intelectual prolífica, autora de diversos artigos e ensaios sobre feminismos negros, racismo, políticas públicas e educação. Sua obra tem influenciado gerações de estudiosos e ativistas interessados na promoção da igualdade racial e de gênero. É uma figura inspiradora e respeitada tanto no Brasil quanto internacionalmente, reconhecida por seu compromisso com a justiça social e sua incansável luta por um mundo mais inclusivo e igualitário.

⁵⁶ Biografia resumida: Luiza Bairros foi uma socióloga, política e ativista brasileira nascida em Porto Alegre, em 1953, e falecida em 2016. Ela foi uma das figuras mais proeminentes na luta contra o racismo e pela promoção da igualdade racial no Brasil. Bairros obteve seu doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tornou-se uma das principais referências acadêmicas no campo dos estudos étnico-raciais. Ela dedicou grande parte de sua vida profissional à educação e à pesquisa sobre questões raciais e de gênero. Além de sua contribuição acadêmica, Luiza Bairros também teve uma carreira política significativa. Ela foi a primeira mulher negra a ocupar o cargo de ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, durante o governo de Dilma Rousseff, entre 2011 e 2014. Antes disso, também atuou em diversas organizações e movimentos sociais em defesa dos direitos das populações afrodescendentes no Brasil. Ao longo de sua vida, foi uma voz incansável na luta contra o racismo e a discriminação racial. Seu legado continua a inspirar ativistas e acadêmicos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os brasileiros.

são mecanismos historicamente construídos e coletivamente pactuados que operam na confecção, subjetivação e distribuição de corpos na dicotomia privilégio-opressão. Os marcadores, na concepção defendida por Henning (2015, p. 117) se referem à diferença em sentido amplo e permitem uma análise interseccional localizada no “entrelaçamento entre os marcadores sociais da diferença e suas potenciais decorrências em termos de desigualdades sociais”, em suma, os marcadores interseccionais variam conforme as relações de poder cultivadas a partir de uma historicidade própria, na qual, de modo não estático, a diferença passa se apresentar a determinadas identidades.

A partir da década de 1980, a literatura passa a utilizar os marcadores sociais/interseccionais enquanto um *a priori* nas proposições e reflexões sobre a formação e funcionamento das hierarquias sociais. Em outras palavras, teóricos buscavam compreender como a produção e reprodução da diferença se dava a partir da topografia de atributos específicos no cerne da sociedade (Melo; Malfitano; Lopes, 2020). Parte da tradição de pesquisa, Pelúcio (2011) argumenta que a depender do contexto no qual os sujeitos estão inseridos, os marcadores se tornam visíveis e passam a impactar na dinâmica entre o eu, o outro e o mundo, além disso, a autora chama atenção para a indissociabilidade entre marcadores sociais e interseccionalidade, posto não haver um único eixo gerador de diversidade, mas vários, o que intrinsecamente faz menção ao somatório de opressões. A reforçar, Piscitelli (2008) aponta que o estudo envolvendo os marcadores sociais encontra na interseccionalidade um caminho viável.

De acordo com os achados de pesquisadores na área, Pelúcio (2011) compreende os marcadores interseccionais a partir da noção de diferença. Conforme a autora, determinado conjunto de indivíduos, por motivos sócio-históricos, são lidos nas relações sociais a partir das diferenças que sobressaem ao referencial normativo e inauguram tensões e embates por representarem o “outro”, o desviante. A partir do delineamento exposto, é compreensível o motivo da escolha dos marcadores interseccionais no contexto desta tese, pois a identidade do professor “homem” na Educação Infantil carrega múltiplas formas de opressão ligadas à raça, classe e fundamentalmente as relações de gênero. Dito isso, as próximas linhas ocupam-se de evidenciar os marcadores à luz da literatura científica sobre a presença do “homem” no campo da Educação Infantil.

Ganham notoriedade as pesquisas realizadas por Sayão (2005), a identidade do “homem” na Educação Infantil está associada aos estigmas de pedofilia, perversão e à homossexualidade em uma conotação pejorativa. Trata-se de uma figura que desperta

desconfiança e é indesejada no contato com as crianças, pois esse profissional é lido como um possível abusador. Nesse viés, depreende-se que o ser “homem” em um contexto no qual não é bem-vindo é, em si, o marcador interseccional desse profissional, por ser-e-estar associado a uma configuração de masculinidade desviante de uma versão normativa-hegemônica. Significa o afastamento do modelo tradicional que estabelece o “homem” enquanto “viril, machista e heterossexual”, dotado de agressividade e distanciamento emocional (Silva, 2006). Essa manifestação da identidade de gênero masculina preconiza o distanciamento de quaisquer práticas ligadas ao cuidado e trato com crianças (Connel; Messerschmidt, 2005), tornando, assim, o “homem” que ousa realizá-los, desviante e marginalizado.

Afastado do contexto educacional infantil e invisibilizado no âmbito da pesquisa, dada a escassez de publicações sobre a temática (Silva *et al.*, 2023), a identidade desse profissional está, tanto na pesquisa quanto no vir a ser submersa em um paradigma colonial, pois a escola enquanto um reflexo da sociedade passa também a (re)produzir as relações de poder pautadas no colonialismo que opera sob a ciência e na sociedade na totalidade, cujo privilégio cisgênero, hétero, branco e patriarcal reflete diretamente nos atravessamentos interseccionais da identidade desse docente na Educação Infantil.

No caso do patriarcado, trata-se de um dos principais fatores responsáveis pela divisão sexual do trabalho, a qual será abordada futuramente, aqui, cumpre apenas mencionar que a noção de masculinidade hegemônica é de herança patriarcal, a qual tem sido um parâmetro na constituição subjetiva do “ser-homem” e afetando diretamente os corpos-docentes-desviantes. Além da questão de gênero, aspectos raciais não podem ser desconsiderados em seus perpasses na identidade desse profissional, cujo atravessamento de gênero e raça, no viés interseccional, engendra em uma maior marginalização e vulnerabilidade.

Ao discorrer sobre as perspectivas apresentada Mignolo (2003) explica que a descolonialidade advém de uma perspectiva teórica que resgata e valoriza o pensamento crítico a partir de sujeitos e grupos subalternizados no neoliberalismo pós-moderno. Se trata de um repensamento crítico, transdisciplinar, de uma força política que contrapõe tendências acadêmicas eurocêntricas e dominantes. Por sua vez, Colaço e Damázio (2012) explicam que essa perspectiva foi originada na década de 1980 e se dividiu em duas perspectivas, a primeira relativa aos Estudos “Pós-coloniais”, que, conforme Calefato (2004), desvelam:

[...] espaço teórico, político e poético reconhecido não só como o que vem ‘depois’ do colonialismo, ou seja depois dos acontecimentos históricos da descolonização iniciados na segunda metade do século XX [...] mas também como o ‘pós’ pós-colonialismo: uma situação que, histórica e geopoliticamente, é já uma situação de

globalização em que as razões profundas do colonialismo, juntamente com os conflitos pós-coloniais e a violência mundializada que transforma as minorias em êxodos, abriram cenários novos (Calefato, 2004, p. 9).

Por conseguinte, a outra perspectiva diz respeito aos Estudos Subalternos, guiados pela lógica anticolonial e marxista, aqui, Baratta (2011) menciona a ótica gramsciana direcionada às sociedades pós-coloniais, mais especificamente, nos *Subaltern Studies*⁵⁷ os pesquisadores buscavam evidenciar as identidades a partir das relações de poder para além do contexto geopolítico. Com base no que dispõem, Maldonado-Torres (2007, p. 131) chama atenção que a colonialidade não se refere a um fenômeno do passado, mas que

se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

No que tange aos seus efeitos, Césaire (2008, p. 23) aponta:

[...] a colonização, repito, desumaniza até o homem mais civilizado; que a ação colonial, o empreendimento colonial, a conquista colonial fundada no desprezo pelo homem nativo e justificada por esse desprezo, inevitavelmente, tende a modificar a pessoa que o empreende; que o colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para tratá-lo como um animal, tende objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal.

Como explica Bernadino-Costa (2015), mediante o conceito de colonialidade que se pode compreender o padrão de poder mais estático das relações, afinal, é por meio da colonialidade que são regidas as hierarquias e desigualdades. Portanto, há uma relação complementar entre colonialidade e interseccionalidade, dado que a conexão entre os conceitos produz uma dimensão ampla e dinâmica dos processos de produção e manutenção das estratégias de enfrentamento direcionadas às desigualdades, por parte das identidades então estigmatizadas.

No campo educacional, o movimento descolonial parte de uma intencionalidade de criação de uma noção pedagógica que transcende o processo de ensino e aprendizagem e constitui uma pedagogia político-cultural que, ao mesmo tempo, em que denuncia as opressões coloniais e relações de poder advindas dessas. Constitui formas de pensar e produzir conhecimentos a partir de lugares até então silenciados (Reis; Azevedo; Reis, 2022). Similarmente, Oliveira (2018) explora o conceito de decolonialidade a partir de seu efeito de

⁵⁷ Estudos Subalternos (Traduzido pelo autor, 2023).

combate ao racismo epistêmico e de inauguração de uma inclusão horizontal e igualitária de saberes e conhecimentos que outrora foram desconsiderados nos currículos e processos de ensino e aprendizagem. Para o autor, esses efeitos culminam na modificação dos lugares de fala e dos poderes tecidos em um território marcado pela opressão.

Nesse ponto, pode-se destacar os olhares de Walsh, Oliveira e Candau, (2018, p. 6) que explicam que o pensamento decolonial tem alcançado diversos campos do conhecimento social e histórico no Brasil, apesar de seu caráter recente, encontra no campo da educação uma abertura de grande-valia. É interessante observar que, as autoras destacam a efervescência de discussões nas “temáticas clássicas como currículo, didática, formação docente e cultura escolar.”. Para além, explicam que esse pensamento carrega o “desafio de superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, entre outras, assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento.”.

Diante da temática curricular, destaca-se o estudo de Nascimento e Castro (2021, p. 14), que sintetiza a teoria decolonial como uma estratégia política de combate ao racismo epistêmico, nas palavras dos autores, a teoria “cria trincheiras em três campos de luta: a decolonialidade do poder, a decolonialidade do saber e a decolonialidade do ser.”. Em relação aos expoentes da tradição de pesquisa, destaca-se o trabalho de Anibal Quijano⁵⁸, denominado *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*⁵⁹, considerado de grande relevância para a compreensão da descolonização latino-americana dos sistemas de educação (Moraña; Dussel; Jáuregui, 2008), por carregar a seguinte definição do colonialismo:

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante — os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus) — foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, indígenas, negros e mestiços.

⁵⁸ Biografia resumida: Anibal Quijano foi um renomado sociólogo peruano, nascido em 1930 e falecido em 2018. Ele é amplamente reconhecido por suas contribuições para o entendimento das relações de poder, colonialismo e dominação na América Latina e no mundo. Quijano é mais conhecido por desenvolver a teoria da “Colonialidade do Poder”, que argumenta que as estruturas de poder criadas durante o período colonial ainda persistem e moldam as sociedades latino-americanas contemporâneas. Segundo ele, a colonização não foi apenas um evento histórico, mas um sistema de controle social que continua a operar através da colonialidade do poder, do saber e do ser. Graduado em Sociologia pela Universidade Nacional Maior de San Marcos, em Lima, Quijano dedicou sua carreira à pesquisa e ao ensino. Ele foi professor em várias universidades latino-americanas e europeias, onde influenciou gerações de estudantes e intelectuais com suas ideias sobre colonialismo, racismo, globalização e capitalismo. Ao longo de sua vida, Anibal Quijano escreveu numerosos livros e artigos que continuam a ser referências importantes para o estudo das relações de poder na América Latina e em todo o mundo. Sua obra oferece insights profundos sobre a complexidade das dinâmicas sociais e políticas na região e inspira reflexões sobre formas de resistência e transformação social.

⁵⁹ Colonialidade em geral: América Latina e o debate pós-colonial (Traduzido pelo autor, 2023).

Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial (Quijano, 2005, p. 108 – adaptado pelo autor).

No que tange à docência, Andrade, Campani e Holanda (2021) utilizam o conceito de corpos-territórios para fazer menção a pluralidade de memórias, vivências, experiências e diferentes formas de existência de professores. Feitas essas observações, conforme as autoras, os corpos docentes são territórios de interculturalidade de saberes, introjetados na historicidade de cada professor e manifesto em seu processo formativo.

Daqui, pode-se extrair que seja no currículo, seja na identidade docente, o pensamento descolonial se faz presente e representa uma revolução epistêmica e paradigmática que contrapõe a lógica hegemônica eurocêntrica, cisgênero, heteronormativa e patriarcal. Ademais, cumpre destacar que os processos decoloniais apontados na literatura ocorrem na formação de professores (Rocha, 2017) e nas práticas pedagógicas. Desse modo, em consonância com Bernadino-Costa (2015), nesta tese entende-se a indissociabilidade entre pensamento interseccional e decolonialidade, ambos os conceitos são contributivos aos seus objetivos, uma vez que a análise do processo de subjetivação dos professores “homens” na Educação Infantil depende, seja da adoção da ótica interseccional para a apreensão dos fenômenos vivenciais, a partir do corpo-território do profissional, seja da adoção da decolonialidade enquanto paradigma (r)evolucionário que então legitima e dá voz a um profissional que, não só encontra barreiras no cotidiano escolar, mas também na produção do conhecimento.

4 AS QUESTÕES DO SABER-PODER-SUBJETIVAÇÃO DE “UM HOMEM” NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...]
 Prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
 Prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Sobre o que é o amor
 Sobre o que eu nem sei quem sou
 [...]

(METAMORFOSE AMBULANTE. Composição: Raul Santos Seixas, 1973).

Na abertura deste capítulo, foi escolhida acertadamente a composição “Metamorfose Ambulante” de Raul Seixas (1973) por esta parte da tese centrar-se na investigação relacionada ao conceito de saber-poder de Michel Foucault (1995; 2000; 2008), que destaca como o conhecimento está intrinsecamente ligado às relações de poder em uma sociedade. A temática em destaque neste capítulo envolve a abordagem fluída e dinâmica em relação à identidade e ao conhecimento ao citar “Prefiro ser essa metamorfose ambulante”, contrapondo-se à rigidez das opiniões formadas. A discussão proposta se alinha com a ideia de Foucault (1995; 2000; 2008) de que o poder se manifesta através do controle do discurso e do conhecimento.

A canção também encontra uma relação positiva entre a subjetividade do professor “homem” e os conceitos de saber, poder e subjetivação que serão apresentados neste capítulo. A análise desenvolvida por Foucault (2008) corrobora os resultados que, o saber é um conjunto de regras anônimas situadas no tempo-espaço que definem determinada área, já o poder (Foucault, 1976), é o nome dado para uma ação que incide sob a possibilidade de outra ação, havendo uma relação de (co)dependência entre o saber e o poder: não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo, relações de poder. Por sua vez, a subjetivação é um processo de composição de modos-de-ser, concretizado no domínio dos encontros de corpos (Cardoso JR, 2002).

Conforme a discussão empreendida, ao afirmar “Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”, a canção sugere uma resistência ao poder que tenta moldar e controlar as opiniões e identidades individuais deste professor “homem”, sujeito desta autoetnografia. Em relação a essa teoria, pode-se dizer que a atitude de preferir a metamorfose ambulante deve ser aceita como uma forma de escapar das normas e das categorias pré-determinadas, descontinuar, que limitam esse pensamento e essa expressão individual. No entanto, de modo diverso, o

desejo de “dizer agora o oposto do que eu disse antes” destaca a natureza mutável e contraditória do conhecimento e das crenças pessoais. Isso se relaciona com a ideia de Foucault (2008) de que o saber-poder está em constante transformação, moldado pelas condições sociais e históricas. A busca por questionar e reavaliar constantemente nossas próprias opiniões são uma forma de resistência ao poder disciplinar que tenta fixar e normalizar o pensamento.

Para percorrer essa noção teórica e se tratando dos professores “homens” na Educação Infantil, essas questões ganham uma dimensão singularizada, posto que o saber, em retomada aos capítulos anteriores, tem sido historicamente cultivado e reproduzido a partir de uma perspectiva colonial. Isso significa que o campo de saber da *práxis* docente na Educação Infantil parte, em termos teóricos, metodológicos e empíricos, de uma concepção de trabalho pedagógico sustentada por papéis de gênero impostos pela normativa patriarcal, mais especificamente, o saber vigente na sociedade pós-moderna, que atravessa os professores “homens” na Educação Infantil. Além de patriarcal e eurocêntrico, está baseado em um paradigma cis, hétero e branco, de reafirmação do protagonismo feminino na profissão, que por si só é resultado do dispositivo materno.

Nesse ponto, pode-se destacar a referência “sobre o que é o amor, sobre o que eu nem sei quem sou” (des)continuando as incertezas e as complexidades das experiências deste professor “homem”, especialmente no contexto das relações de poder. A ambiguidade e a falta de clareza sobre o amor e a própria identidade desafiam a imposição de categorias e rótulos que esse poder muitas vezes busca impor. A partir desses postulados, é sumamente significativo frisar que, esta canção de Raul Seixas⁶⁰, ao celebrar a metamorfose ambulante e resistir às opiniões formadas sobre tudo, reflete uma postura que se alinha ao pensamento de Foucault (2008) sobre o saber-poder. A rejeição da fixidez e a aceitação da transformação constante representam uma resistência ao controle social exercido pelo poder disciplinador, incentivando uma abordagem mais aberta, dinâmica e questionadora em relação ao conhecimento e à

⁶⁰ Biografia resumida: Raul Seixas foi um cantor, compositor e multi-instrumentista brasileiro, nascido em Salvador, Bahia, em 1945, e falecido em 1989. Ele é considerado um dos ícones mais importantes da música popular brasileira, especialmente no gênero do rock. Desde jovem, Raul Seixas demonstrou interesse pela música e pela contracultura, influenciado pelo *rock'n'roll* e pelo movimento hippie. Ele começou sua carreira musical como compositor, colaborando com outros artistas, mas logo se destacou como intérprete de suas próprias músicas. Ao longo de sua carreira, produziu uma série de álbuns de grande sucesso, incorporando uma variedade de estilos musicais, incluindo rock, blues, folk e música regional brasileira. Suas letras muitas vezes abordavam temas como espiritualidade, filosofia, crítica social e humor. Ficou famoso por sua parceria com Paulo Coelho — (escritor, letrista, jornalista e compositor brasileiro. Ocupa a 21ª cadeira da Academia Brasileira de Letras), — com quem escreveu algumas de suas músicas mais icônicas, como “Gita”, “Metamorfose Ambulante” e “Ouro de Tolo”. Sua música transcendeu gerações e continua a ser apreciada por fãs de todas as idades. Apesar de sua morte prematura aos 44 anos, Raul Seixas deixou um legado duradouro na música brasileira, sendo lembrado não apenas por suas composições marcantes, mas também por sua personalidade irreverente e seu papel na difusão do rock no Brasil. Ele é reverenciado como um dos maiores artistas da história da música brasileira.

identidade.

À esteira do que propõe, trata-se mais de uma retomada sobre o percurso realizado na construção dessa tese, assim como o apontamento de lacunas que possibilitam continuidade de movimento e, desconfiança de certezas. Nesse processo, não poderia deixar de fazer parte da “discografia” da tese (que certamente, eu escolheria, se fosse a produção de um filme), a música *Metamorfose Ambulante*, de Raul Seixas (1973). Entendo metamorfose, aqui, não como uma constante indefinição na vida, mas como um movimento de constante zigue-zague, como disseram Meyer e Paraíso (2012). Entendo que a partir desse zigue-zague se torna possível questionar não apenas o que vemos e pensamos, mas também o que dizemos e, nesse constante exercício, nos tornamos nossa própria e única metamorfose ambulante.

Em face disso, realça-se que a “metamorfose”, aqui, pode ser explicada como um movimento constante durante minha trajetória como doutorando, uma vez que a pesquisa e a dinâmica de estar vinculado a um programa de pós-graduação é algo que não apenas instiga, mas que exige a transformação, tanto no âmbito acadêmico como pessoal. Merece destaque o fato de prescindir em busca de um novo sonho, para (des)continuar ressonâncias e implicações pessoais em outro estado do país, não conhecido outrora — um mix de expectativas e medos no campo da Educação em interlocução com a Psicologia Social tem sido/foi um trabalho desafiador, porque exige/exigiu, ao longo do processo, a reafirmação de um sujeito que fala de um determinado lugar — em um exercício difícilíssimo de escrever sobre as leituras de si — a partir de uma perspectiva de gênero.

Dadas essas condições, chama-se a atenção para a demanda que se deu em um movimento duplo, ou seja, a escrita da tese em si e a apropriação da linguagem advinda de um campo teórico que não era aquele com o qual eu estava habituado, a Psicologia Social, aqui, veementemente afirmo: me encontrei. Torna-se significativo estabelecer uma relação com o planejar, falar sobre si, experienciar a dificuldade em rememorar dias nebulosos, anotar, ressignificar e olhar sob outras perspectivas, experienciando minha relação consigo e com a sociedade num “zigueaguear” entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar.

Com base no exposto, merecem ênfases as ideias das pesquisas pós-críticas em Educação, entendidas como pesquisas que usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o título de “pós” — pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo. E outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo pós, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas, como os estudos

culturais, étnicos, de gênero, multiculturalismo, pensamento da diferença (Meyer; Paraíso, 2012).

No âmbito dessa discussão, enfatiza-se que o apontamento de Carvalho (2003, p. 5) “predomina uma visão maternal e feminina na docência, colocando em relevo os aspectos formadores, da profissão, frente aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade”. Portanto, enquanto conjunto de práticas disciplinares que permeiam um assunto historicamente situado, o saber vinculado aos professores “homens” na Educação Infantil é um saber que, em si, o afasta da profissão, que gera a manutenção dos estereótipos e preconceitos e potencializam a deslegitimação e exclusão desses profissionais. Afinal, o saber vigente concebe a figura da professora, apenas por ser “mulher”, a capacidade intelectual e prática para atuar profissionalmente com crianças.

Por sua vez, as relações de poder nesse específico contexto são descritas por Tatagiba (2008) a partir da metáfora de um campo minado, ou seja, de que “homens” que ousaram a desenvolver atividades que socialmente são atribuídas as “mulheres”, que atualmente localizam-se sob o prisma da dualidade de gênero que rege a sociedade, estão em uma zona de perigo por escaparem dessa lógica, por serem a diferença. Desse modo, o poder sobre os corpos-territórios desses profissionais é pontuado na literatura a partir de uma sucessão de ações, entre as quais a exacerbada vigilância, em termos de desconfiança (Louro, 1997) e segregação (Monteiro; Altmann, 2014), em síntese, o exercício do poder culmina no que Araújo e Hammes (2015) denominam como androfobia na Educação Infantil.

É preciso pôr em evidência que o termo “androfobia” é constituído pela junção de dois elementos gregos: “andr”, que significa “homem” ou “masculino”, e “fobia”, que significa “medo” ou “aversão”. Assim, “androfobia” refere-se ao medo ou aversão aos homens, ou ao masculino. No cenário já descrito, Dalgarrondo (2019), as fobias são anseios desproporcionais e incompatíveis com as possibilidades de perigo real oferecidas pelos desencadeantes e, se tratando da figura masculina, é perceptível que o surgimento dessa tipologia específica de fobia, de certa forma, encontra suas razões na violência e dominação masculina simbólica e concreta (Bordieu, 1989), isso porque a ideologia da masculinidade heteronormativa é pautada no privilégio de poder infligir a violência (Souza, 2005), o que invariavelmente atinge “mulheres” e crianças. Desse modo, é razoável concluir que há no comportamento androfóbico na Educação Infantil uma ambiguidade: de um lado, o estigma e o preconceito associado ao masculino que ocupa um lugar majoritariamente feminino; do outro, uma sociedade que contém a violência masculina.

Reavendo a discussão já realizada, se entendermos a subjetivação em seu movimento constante nos jogos de poder e ações discursivas (Foucault, 1984) podemos identificar, no devir do “homem” na Educação Infantil, um discurso constituído por dispositivos de vigilância, estranhamento, exclusão e marginalização, o qual produz subjetivações formadas a partir de estratégias de enfrentamento do preconceito e estigma, que leva esses professores a uma performance profissional na qual precisam, ininterruptamente, provarem a própria “inocência” diante dos olhos das famílias, equipe escolar e da sociedade como na totalidade. Em vista disso, a resiliência e trabalho contínuo para a (des)continuidade dos papéis de gênero adjetivam o fazer pedagógico dos “homens” nesse contexto.

4.1 Modos de subjetivação: a “generificação” das profissões ou divisão sexual do trabalho

Nos dias atuais, mesmo com as associações de classe e com o despertar da consciência coletiva dos profissionais da educação, ocorrido nas lutas concretas dos movimentos associativos e reivindicatórios, ainda é grave a ausência do profissionalismo. Isto porque, pela perversidade do sistema capitalista, a ação governamental degradadora da profissão docente vem traindo sucessivamente os discursos encontrados nos planos de governo. Estes enfatizam a relevância da política educacional voltada para a capacitação de novos contingentes de profissionais, situando-a na linha de ataque, por constituir poderosa arma a serviço do desenvolvimento, do progresso social e de expansão do emprego (Brzezinski, 2002, p. 11 - 12).

Dentro da literatura que se ocupa da *práxis* do professor “homem” na Educação Infantil, há um destacável lugar para o que se entende como divisão sexual do trabalho. Com base no exposto, merecem ênfase as ideias de Hirata e Vergão (2007), ao falarem em divisão sexual do trabalho implica na consideração de suas duas conotações: de um lado, refere-se à distribuição de profissões para “homens” e “mulheres”, do outro, a análise crítico-reflexiva sobre como a hierarquização de atividades distribuídas está relacionada às desigualdades sistemáticas, constituintes do mecanismo de gênero que atinge os sexos. Em vista disso, ganham relevância a defesa explicitada por Kergoat (2003), cuja divisão sexual do trabalho decorre das relações sociais de sexos, consequência direta do contexto sócio-histórico.

Tendo em vista a estrutura patriarcal, essa repartição se inscreve nas dinâmicas relacionais através do princípio de separação, ou seja, de que existem trabalhos específicos a serem performados por “homens” ou por “mulheres”, e do princípio de hierarquização, o qual diz que o trabalho desempenhado por “homens” tem maior valor, em termos simbólicos e literais, perante o trabalho feminino (Kergoat, 2003). Não obstante, além de carregar a assimetria de gênero, essa divisão exerce um poder universalizante e rígido que se mantém

estável nas mudanças do mundo do trabalho.

É importante assinalar que a gênese do conceito advém do trabalho de antropólogas feministas e etnólogos para explicar a constituição de determinada sociedade, que, contrariamente a uma noção de atividades complementares, na qual supostamente “homens” e “mulheres” dividiriam igualmente as tarefas, insere as “mulheres” em uma relação de vulnerabilidade e opressão. Afinal, a precarização é, aprioristicamente, interseccional (Mies, 2016). Contudo, contraditoriamente, pode-se dizer que nos estudos de Tabet (1998), é explicado que as bases teóricas desse conceito estão assentadas na Etnologia ‘*lévi-straussiana*’: Sociologia (Tabet, 1998) e História (Hobsbawm, 1988) e chegaram a ocupar as demais Ciências Sociais. Com base nas pesquisas de Monticelli (2021) os estudos atuais sobre a temática vêm apontando mudanças pontuais e irrisórias nos últimos anos, principalmente na noção de trabalho vinculada à realização de tarefas domésticas. Todavia, a autora explica que são micro mudanças que acontecem de modo fragmentado e inconstante.

Enfatizando a necessidade de asseverar, Alves (2011) em seu arcabouço teórico busca demonstrar o processo de generificação do trabalho e das profissões a partir de marcos históricos específicos, os quais foram reunidos na Tabela 7. A partir da análise desses dados, é perceptível que a pontuação de Stancki (2003, p. 3), sintetiza o resultado do desenvolvimento histórico circunscrito na divisão sexual do trabalho. A partir do que foi dito, apresenta-se um ponto relevante:

atividades masculinas lembram atributos como força física, raciocínio lógico, habilidade em comando, entre outras características “masculinas”; assim como atividades femininas lembram atributos como paciência, atenção, destreza ou minúcia, entre outras características femininas.

Tabela 7 - Divisão sexual do trabalho - contexto histórico

Período	Descrição
Idade Antiga (3500 a.C. - 476 d.C)	Com o advento da monogamia e da terra como propriedade, a divisão do trabalho passou a ser hierárquica e desigual. A partir do gênero, as “mulheres” foram limitadas à esfera doméstica. No caso dos “homens”, o trabalho variava conforme a posição que ocupava na sociedade, se era um trabalhador, servo ou escravizado, ocupava-se da mão de obra ligada à terra, se era um cidadão, dedicava-se aos assuntos da Pólis.
Idade Média (Séculos V-XV)	No campo, o trabalho do “homem” era dividido entre o cultivo de produtos alimentícios e de matérias-primas, já as “mulheres” cuidavam dos filhos, dos gados e da criadagem, circunscrita na esfera doméstica. Na cidade, as “mulheres” passaram a trabalhar em oficinas artesanais familiares e os “homens” tornavam-se mestres artesãos.
Idade Moderna (XV-XVIII)	Surgimento da classe operária e divisão sexual das funções nas fábricas conforme o gênero. No caso das “mulheres”, destaca-se a questão da dupla jornada, ou seja, do trabalho doméstico não remunerado e o trabalho externo, remunerado, principalmente nas indústrias têxteis. Exclusão de ambos os gêneros do controle sobre os meios de produção.
Contemporaneidade (XVIII-XXI)	As identidades masculinas e femininas estão situadas em uma herança sócio-histórica de divisão sexual do trabalho, na qual o destino prioritário dos “homens” é a esfera produtiva e externa; o das “mulheres” é a esfera reprodutiva e interna, referente à vida privada.

Fonte: Adaptado de Alves (2011)

Não obstante, o tema da divisão sexual do trabalho abriga reflexões de grande importância acerca da docência. Voltando aos dizeres de Arce (2001), em delineamento histórico, remete ao século XIX para explicar a generificação do ensino para crianças na Educação Infantil. Considerando essa perspectiva, ressalta-se, o pensamento do pedagogo alemão Froebel foi um dos grandes expoentes para o afastamento dos “homens” desse espaço profissional, posto que concebeu a figura da “jardineira”, uma substituta à mãe no ambiente chamado Jardim de Infância, voltado para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

Os pontos levantados preliminarmente por Monteiro e Altmann (2014), o fato de ter sido historicamente imputado a “mulher” o papel de educadora natural de crianças permitiu a solidificação e o não questionamento da divisão sexual do trabalho proposta, o que gerou a cristalização da atuação feminina no tato educacional de crianças pequenas. Essa concepção é complementada por Haddad e Marques (2022, p. 20):

Essa profissionalidade sofre os vieses de uma profissão historicamente construída sob o desígnio do papel sexual reprodutor da mulher, sem claras referências de perfil profissional e de uma trilha comum de formação. E esse desígnio é sustentado pelo paradigma que atribui à família, e à mulher, em especial, a responsabilidade pelo cuidado e a educação da criança pequena. Isso impõe que a identidade do/a profissional da educação infantil, seja homem, seja mulher, não possa ser tratada de forma dissociada da identidade do campo profissional.

No cenário já descrito, Sousa e Guedes (2016, p. 125) sintetizam: “Sempre coube à mulher a responsabilidade pelos cuidados com a casa e com a família [...]”. O trabalho doméstico coube às mulheres a partir do discurso, ainda hoje vivo, da naturalidade feminina no cuidado. Esta discussão perpetuou a ideia de que as “mulheres” são responsáveis pela casa e pelo cuidado dos filhos, enquanto os “homens” realizam trabalho remunerado fora de casa. Esta divisão desigual do trabalho não só limita as oportunidades de emprego para as “mulheres”, mas também contribui para uma persistente disparidade salarial entre “os sexos”, por exemplo.

4.2 De mestre a professor(a): uma genealogia da docência na Educação Infantil brasileira e amazônica

Nem pequenas mulheres, nem pequenos homens, mas meninos e meninas que — com a mediação de profissionais que se reconheçam em sua condição social de homens e mulheres — possam, através de diferentes experiências, tomar consciência de que “anti-valores” como hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e de gênero (Sayão, 2003, p. 84).

Para dar início a discussão aqui traçada, cabe reconsiderar que a genealogia, em seu sentido foucaultiano, busca traçar as origens e transformações de conceitos, instituições e práticas para revelar como o poder opera nas sociedades e nas formações de conhecimento. É nessa intenção que a presente seção se estrutura, ou seja, no direcionamento para as relações de poder que regem a Educação Infantil brasileira e amazônica, o que intrinsecamente convida o detalhamento da gênese da Educação Infantil dentro do panorama nacional e regional.

No que tange à genealogia específica da Educação Infantil na região amazônica, é necessário considerar que existe uma ideia estereotipada de que, ao mesmo tempo, em que é reducionista, torna homogênea a percepção do território, do povo que aqui está inserido e dos corpos-territórios. A representação social da Amazônia é regida pela ideia de que a maioria de seu povo é indígena e de uma grande floresta na qual a população vive e interage constantemente. Portanto, lida como um lugar exótico e distante, todavia, essa leitura esconde a complexidade e heterogeneidade de populações, saberes, mitos e lendas que, ao serem

considerados, inviabilizam qualquer síntese baseada em estereótipos (Braga; Delgado; Marcelino, 2022). Nos estudos de Teixeira e Alves (2008, p. 375), em tom explicativo, os autores destacam o território amazônico a partir da classificação em cultura urbana e cultura rural:

A cultura urbana está expressa nos modos de vida das cidades de médio porte e das capitais. Nestas, as trocas simbólicas com outras culturas são mais intensas, os equipamentos culturais são em maior número e mais estruturados, as mudanças ocorrem muito mais rapidamente. A cultura rural, caracterizada pela profunda relação do homem com a natureza e pela transmissão oral, manifesta-se nos modos de vida típicos do que se convencionou chamar de “interior”, principalmente, no universo ribeirinho.

Ancorado nos estudos de doutoramento de Miki (2014), ao se debruçar sobre a história da Educação Infantil no estado do Amazonas, ela iniciou a construção de um *corpus* de conhecimento, dada a dificuldade de informações sobre a escolarização da primeira infância na região. Em sua tese de doutorado, investigou esse contexto do final do século XIX e início do século XX. Com base no exposto, merecem ênfase as ideias da autora, descrevendo que a Educação Infantil aparece pela primeira vez no território amazônico a partir do discurso do então vice-governador José Cardoso Ramalho Júnior⁶¹, cujo conteúdo propunha a criação de uma escola da primeira infância anexa à Escola Normal, a partir da autorização do método Froebel⁶², que, como já mencionado, foi o pedagogo alemão que concebeu o jardim de infância,

⁶¹ Biografia resumida: José Cardoso Ramalho Júnior, nascido em 25 de dezembro de 1925 e falecido em 28 de fevereiro de 1978, foi um renomado físico brasileiro. Foi governador do Amazonas, de 4 de abril de 1898 a 23 de julho de 1900. Conhecido por suas contribuições significativas para a física, especialmente no campo da mecânica estatística e da física estatística dos materiais. Nasceu em Campina Grande, Paraíba, Brasil. Ramalho Júnior graduou-se em física pela Universidade Federal de Pernambuco e obteve seu doutorado em física pela Universidade de São Paulo. Ele foi um dos fundadores do Departamento de Física da Universidade Federal da Paraíba e atuou como professor e pesquisador na instituição. Suas pesquisas foram fundamentais para o desenvolvimento da física no Brasil, especialmente no estudo de sistemas desordenados e desequilibrados, como vidros e líquidos super-resfriados. Ele contribuiu para avanços teóricos e experimentais nesses campos, ganhando reconhecimento nacional e internacional. Além de suas realizações acadêmicas, Ramalho Júnior também se envolveu em atividades políticas, defendendo causas sociais e educacionais. Sua vida foi interrompida prematuramente em um acidente de carro aos 52 anos, deixando um legado duradouro na física brasileira.

⁶² O Método Froebel, também conhecido como Educação Froebeliana, é um sistema educacional desenvolvido pelo educador alemão Friedrich Froebel (1782 — 1852). Este método foi pioneiro no campo da educação infantil e teve grande influência no desenvolvimento de práticas educacionais em todo o mundo. Algumas características chave do Método Froebel incluem: a) ênfase no Jogo: Froebel acreditava que o jogo era a atividade central da infância e uma forma essencial de aprendizado. Ele desenvolveu materiais educativos, como os blocos Froebel, que permitiam às crianças explorarem conceitos matemáticos, geométricos e espaciais de forma lúdica; b) atividades Criativas: o método enfatiza a expressão criativa das crianças por meio de atividades como música, arte e trabalhos manuais. Froebel acreditava que essas atividades ajudavam no desenvolvimento da imaginação e na compreensão do mundo ao redor; c) respeito pelo Ritmo Individual de Aprendizado: Froebel valorizava a individualidade de cada criança e sua capacidade única de aprender. Ele defendia um ambiente educacional que permitisse que as crianças explorassem e descobrissem o mundo ao seu próprio ritmo; d) importância do Educador: No Método Froebel, o papel do educador é facilitar o aprendizado, observando e entendendo as necessidades individuais de cada criança. Os educadores são incentivados a criar um ambiente de apoio e estímulo, onde as

na qual a “jardineira” exercia o papel maternal, assim, o chamado Instituto Benjamin Constant foi o cenário de implementação da Educação Infantil na região. Desse ponto, é possível extrair que a Educação Infantil nesse contexto esteve fundada sob o paradigma da divisão sexual do trabalho, características da pedagogia de Froebel.

Diante dessa breve explanação, foi em 1897, que o então primeiro jardim de infância público dessa região foi autorizado, isso, na concepção de Miki (2014), se deu pelo movimento intelectual em defesa do jardim de infância ocorrido no Amazonas, baseado nas nacionalizações das experiências europeias de Educação Infantil. A autora ainda esclarece:

A necessidade de mostrar ao mundo que Manaus era uma cidade moderna e civilizada talvez tenha contribuído para que as ideias ocidentais acerca da educação da “criança pequena” circulassem na sociedade elitizada de Manaus e se configurasse como proposta e ação pública para as crianças desvalidas, de cunho infantil e profissionalizante, que alcançasse o atendimento às órfãs (Miki, 2014, p. 290).

Circunscrito em um paradigma colonial e eurocêntrico, o Instituto Benjamin Constant rejeitou a inserção de alunas indígenas, pois na época imperava o “apagamento de raças selvagens” em prol da cultura ocidental (Miki, 2014), daqui, é razoável concluir o quão necessário é o pensamento decolonial para resgatar as memórias e delinear a exclusão direcionada a corpos desviantes, como, nesse caso, crianças indígenas. Finalizando a abordagem aqui realizada, é possível inferir que, “os cuidados com a ‘primeira infância’ e a sua escolarização condiziam com as estratégias de se formar gerações civilizadas a fim de livrar as crianças dos ‘vícios de suas origens sociais’: essa foi a premissa da modernidade e da educação nacional” (Miki, 2014, p. 293).

Em relação a essa abordagem, vê-se que Miki (2014) evidencia em sua tese que o Instituto Benjamin Constant não apenas foi o precursor da Educação Infantil formalizada no Amazonas, como também é conhecido pela durabilidade do fornecimento dessa primeira etapa da Educação Básica enquanto instituição pública e gratuita. Contudo, em 1899 foram realizadas denúncias sobre o abandono escolar, nas quais foram mencionadas crianças foras da escola, a partir da disparidade entre a quantidade de crianças no Amazonas e o número de matrículas em instituições públicas e privadas de ensino. Após o levantamento já exposto, há de ser relatado também que o termo escola maternal, como sinônimo de jardim de infância no Amazonas de

crianças possam se sentir seguras para explorar e aprender; e e) desenvolvimento Integral: O método Froebel busca promover o desenvolvimento integral da criança, incluindo não apenas aspectos intelectuais, mas também emocionais, sociais e físicos. O Método Froebel teve um impacto significativo na educação infantil e influenciou muitos educadores e sistemas educacionais em todo o mundo. Suas ideias continuam a ser estudadas e adaptadas para atender às necessidades das crianças contemporâneas.

1918, se tratava de uma criação baseada na orientação de especialistas, cujo objetivo era prestar educação à criança pequena de famílias pobres, ou seja, de propor os princípios civilizatórios pela via da institucionalização. Aqui, é identificável a manifestação da divisão sexual do trabalho docente na linguagem, posto que “maternal” vinculado à “escola” remete ao *modus operandi* da Educação Infantil froebeliana amazonense (Miki, 2014).

A partir do que se visualizou, depreende-se que, discorrer sobre a questão da profissionalização docente na Educação Infantil nesse contexto requer orientações sobre essa *práxis* datadas no início do século XX, por meio de um regulamento interno do Instituto Benjamin Constant, o qual comportava os deveres e atributos necessários para o exercício da docência. Continha, por exemplo, a previsão de que a professora deveria dedicar-se exclusivamente às crianças e residir no internato. Portanto, tampouco era considerada na época a possibilidade do “homem” docente na Educação Infantil.

Reiterando os aspectos já citados, nesse mesmo período foi regulamentado no Amazonas o jardim de infância da Escola Normal, que o definia como uma instituição mista e de caráter educativo, sendo o ensino pautado em seis eixos: 1) exercícios físicos e canto; 2) ocupações manuais; 3) exercícios de linguagem; 4) conhecimentos gerais; 5) noções básicas de cálculo, leitura, escrita e desenho; e 6) educação moral. Outro marco histórico destacável está na chamada escola ao ar livre, também parte da Educação Infantil no século XX.

Com base nos expostos sobre o século XIX e XX, é perceptível que a Educação Infantil no Amazonas foi constituída a partir de um padrão colonizador, eurocêntrico e de divisão sexual do trabalho, na qual a educação de crianças na primeira infância foi intrinsecamente vinculada a figura da “mulher”, dada a narrativa de naturalização do cuidado e do operar do dispositivo materno (Zanello, 2020) na sociedade da época.

Nesse horizonte, vê-se a importância do que pontua Miki (2014): três momentos regulatórios importantes e distintos na Educação Infantil neste contexto: o primeiro em 1904, marcado pela normatização do jardim da infância da Escola Normal, de base froebeliana, o segundo com a introdução do jardim de infância no ensino primário, em 1918 e o terceiro, a distinção do jardim de infância do ensino primário, inaugurando-o enquanto uma especialização própria, em 1932.

No que se refere a Educação Infantil na região Norte no século XXI, Carvalho (2012) argumenta que esse nível de educação está em disputa, em vulnerabilidade, pois o território amazônico carrega ambiguidades e contradições na concepção de criança e de Educação Infantil. Além disso, é marcado por décadas de um baixo investimento nesse nível de educação,

o que conseqüentemente gera falta de vagas em creches e pré-escolas, má formação docente e condições ambientais insalubres, o que já era denunciado em 1999 (Miki, 2014).

Assume vasta importância, nessa conjuntura, o olhar basilar para a Educação Infantil no Norte — do século XXI — que vem de Braga, Delgado e Marcelino (2022), conforme os autores, é perceptível o descumprimento do direito à educação para crianças na primeira infância, além de outros direitos básicos, como um ambiente urbano saudável, isso porque alguns bairros do Estado contam com a ausência de rede de tratamento e coleta de esgoto, sendo Belém longe do ideal preconizado na Constituição Federal de 1988. Os autores também pontuam a cobertura insatisfatória do contingente de crianças em idade pré-escolar, gerando, assim, uma má inserção dessas na rede de ensino.

5 CAMINHANDO CONTRA O VENTO: PERCURSOS E TRAVESSIAS

<p>Eu sou a chuva que lança a areia do Saara Sobre os automóveis de Roma Eu sou a sereia que dança, a destemida Iara Água e folha da Amazônia Eu sou a sombra da voz da matriarca da Roma Negra Você não me pega, você nem chega a me ver Meu som te cega, careta, quem é você? Que não senti o suingue de Henri Salvador Que não seguiu o Olodum balançando o Pelô E que não riu com a risada de Andy Warhol Que não, que não, e nem disse que não Eu sou o preto norte-americano forte Com um brinco de ouro na orelha Eu sou a flor da primeira música a mais velha Mais nova espada e seu corte Eu sou o cheiro dos livros desesperados, sou Gitá gogoya Seu olho me olha, mas não me pode alcançar</p>	<p>Não tenho escolha, careta, vou descartar Quem não rezou a novena de Dona Canô Quem não seguiu o mendigo Joãozinho Beija-Flor Quem não amou a elegância sutil de Bobô Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo Eu sou o preto norte-americano forte Com um brinco de ouro na orelha Eu sou a flor da primeira música a mais velha Mais nova espada e seu corte Eu sou o cheiro dos livros desesperados, sou Gitá gogoya Seu olho me olha, mas não me pode alcançar Não tenho escolha, careta, vou descartar Quem não rezou a novena de Dona Canô Quem não seguiu o mendigo Joãozinho Beija-Flor Quem não amou a elegância sutil de Bobô Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo.</p>
--	---

(RECONVEXO - Composição: Caetano Veloso)

A música em questão neste “Caminho contra o vento” apresenta uma narrativa rica e diversa que vai ao encontro das (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação no percurso da atuação profissional docente de “um homem” na Educação Infantil, tendo em vista que esta tese escolheu a autoetnografia como caminho metodológico. Referenciar certas estrofes e correlacioná-las aos objetivos desta pesquisa é basilar neste caminho que o autor escolheu para dizer e “desdizer” implicações nesses percursos e travessias em uma conotação reflexiva em relação ao nome da canção. Na tipologia da palavra, o compositor faz o uso do prefixo “re” em Reconvexo que é de origem latina, como opção de obter três sentidos: repetição, reforço e retrocesso, porém, neste caso a ideia principal é a de ressignificar.

Assim sendo, na sequência, foram mobilizadas algumas noções referentes a canção Reconvexo, pela habilidade do compositor em mesclar elementos da música popular brasileira com uma profundidade lírica e poética e por este capítulo abordar visões no exercício da profissão docente de “um homem” na Educação Infantil. A seletiva escolha se deu principalmente pela canção mergulhar em uma jornada de autoconhecimento e reflexão sobre identidade e pertencimento. Com uma melodia envolvente e uma letra intrincada, a canção explora temas como saudade, amor e conexão com a terra natal, evocando uma atmosfera de nostalgia e contemplação. A letra dialoga assertivamente com a complexidade da experiência humana, onde os sentimentos se entrelaçam e se transformam, refletindo a natureza fluida da

existência. A musicalidade da canção, repleta de arranjos ricos e texturas sonoras, complementa magistralmente a profundidade das palavras, criando uma obra que ressoa não apenas pelos seus aspectos estéticos, mas também pela sua capacidade de provocar reflexão e emoção em quem a ouve.

Com base nisso, neste momento será percorrido um caminho em busca das similitudes entre os versos, as estrofes e o objetivo do capítulo. Ao versar sobre a referência à “sereia destemida Iara e à matriarca da Roma Negra” destacar-se-á a presença e a força das “mulheres” nos diferentes contextos culturais. Indo além, a letra desafia a invisibilidade imposta, afirmando que “você não me pega, você nem chega a me ver”, sugerindo uma resistência à objetificação e ao apagamento das “mulheres” na sociedade. Em contrapartida, a menção ao “preto norte-americano forte com um brinco de ouro na orelha” destaca a resistência e a força dos “homens”, apresentando uma identidade que descontinue com estereótipos raciais e de gênero. Aludir, por exemplo, ao “mendigo Joãozinho Beija-Flor” é reafirmar uma crítica à sociedade que marginaliza aqueles que não se encaixam aos seus padrões estabelecidos, incluindo “homens” e “mulheres”; aqui, o professor “homem” na Educação Infantil, por exemplo.

Ao discorrer sobre as perspectivas, faz-se prudente descrever o seu processo de inserção nos estudos socioculturais, bem como as suas características e seus princípios de aplicabilidade. Conceber a autoetnografia enquanto alicerce epistêmico implica partir intrinsecamente de uma abordagem qualitativa de pesquisa, a qual se adequa ao objetivo de acessar as questões subjetivas implicadas na (re)existência do professor “homem” na Educação Infantil. Nesse sentido, a opção pelo método foi algo natural, dado que se trata de uma maneira de privilegiar a escrita descolonial e a narrativa enquanto ferramentas de acesso à realidade investigada.

O conceito formulado por Paula (2021), explica que as pesquisas de cunho autobiográfico elevam o sentido das experiências e permitem o contato com emoções, vivências, detalhes marcantes e até mesmo aqueles que passaram despercebidos. Trata-se do fazer científico que promove o encontro com a singularidade e, conseqüentemente, a construção de conhecimento a partir dela. No que tange às pesquisas de Santos (2011), vê-se que há um valor heurístico circunscrito nas relações de gênero de estudo por propiciar uma relação dialética entre o pesquisador enquanto produto e produtor do conhecimento, conduzindo, assim, ao desvelar da compreensão dentro do fenômeno, em outras palavras, a elucidação sobre as situações que não podem ser acessadas pelos caminhos convencionais da pesquisa (Jones; Adams; Ellis, 2013). Daqui, pode-se extrair a relação de coerência entre o método escolhido e o objetivo da tese em consonância com a canção “Meu mundo é hoje (eu sou assim)” de

Paulinho da Viola (1972):

Eu sou assim
 Quem quiser gostar de mim, eu sou assim
 [...]
 Meu mundo é hoje
 Não existe amanhã pra mim
 Eu sou assim
 Assim morrerei um dia
 Não levarei arrependimentos
 Nem o peso da hipocrisia
 Tenho pena daqueles
 Que se agacham até o chão
 Enganando a si mesmo
 Por dinheiro ou posição
 Nunca tomei parte desse enorme batalhão
 Pois sei que além de flores
 Nada mais vai no caixão
 Eu sou assim
 Quem quiser gostar de mim, eu sou assim [...].

Por meio de uma abordagem autoetnográfica com o intuito de acionar a escrita enquanto narrativa pessoal, em uma atitude autorreflexiva acerca das “inadequações” impelidas à condição de professor “homem” na Educação Infantil, que há tempos, tomou a decisão de ousar se autodeclarar professor e pesquisador. De mais a mais, essa autoetnografia é composta também por impulsos autobiográficos, com exposição “sem cortes” das experiências, tramas e traumas herdados de um processo sócio-histórico-cultural, que emerge de um conflito pessoal intrínseco à modernidade/colonialidade.

Frente à discussão estabelecida, conclui-se que, na iniciativa de acessar os dispositivos de subjetivação vigentes da docência na Educação Infantil a partir da corporeidade do “homem”, recorri ao apontamento de Benetti (2017) ao destacar que, a partir desse método, o pesquisador não necessita desconsiderar a sua subjetividade, pois permite a utilização do corpo como fonte de percepção, passa a ser o nexos ontológico e epistemológico. Trata-se da fonte primária de percepções, do centro de definição do horizonte de possibilidades do *self* como exemplar etnográfico (Jones; Adams; Ellis, 2013).

Pelo viés da teoria de Bossle e Neto (2009) a utilização da autoetnografia nos estudos sobre a docência representa uma resposta aos modelos dominantes de pesquisa, constituídos por um paradigma positivista e objetivista, é em si um contraponto à lógica da produção do conhecimento hegemônico por questionar o privilégio e autoridade atribuídos a determinados modos de pesquisar.

Entendendo o caráter político e revolucionário da autoetnografia, vali-me dessa

possibilidade de pesquisa para aplicar o sentido que Holt (2003), extraiu do método, ou seja, de que investigando a mim mesmo, investigo também a minha própria cultura, mais especificamente, ao construir uma ponte entre minhas memórias, vivências, emoções e ações conectadas aos aspectos simbólicos pactuados na cultura e historicidade na qual estou inserido, passo a conferir notoriedade aos atravessamentos complexos, ambíguos e contraditórios que permeiam a (in)visibilizada figura do professor “homem” na Educação Infantil. Portanto, a autoetnografia cumpre aqui uma dupla função: de um lado, por contrapor o modo hegemônico de pesquisa, do outro, por permitir o delineamento da subjetividade docente a partir de sua própria perspectiva em um contexto de silenciamento e estigmatização.

É de grande valia pontuar que a literatura concebe a autoetnografia como o método que aproveita e faz valer “as ‘experiências’ afetivas e cognitivas de quem quer elaborar conhecimento sobre um aspecto da realidade baseado justamente na sua participação no mundo da vida na qual está inscrito tal aspecto” (Scribano; De Sena, 2009, p. 5). Essa descrição fortaleceu a decisão por esse método como estratégia de pesquisa para a construção da tese, pois, aplicada à minha narrativa enquanto professor “homem” na Educação Infantil, tornou-se possível documentar os aspectos subjetivos que rondam o estigma de ser um “homem cuidador” em um ambiente laboral “dominado” por “mulheres”.

Sendo assim, a invisibilidade desses profissionais passa a ser explorada através da autoetnografia, na qual o professor “homem” passa a dar voz à sua experiência, a denunciar os desafios, conquistas e nuances dessa *práxis* pedagógica. Ao finalizar essa reflexão, deve-se reforçar que, a autoetnografia desvela as questões de preconceito, estigmatização e falta de reconhecimento e legitimidade a partir da singularidade do pesquisador e, desse modo, passa a ser uma ferramenta de contribuição para a promoção de uma Educação Infantil de fato inclusiva e equitativa, pautada na valorização da diversidade das relações de gênero.

5.1 Abordagem da pesquisa autoetnográfica

No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover em direção à liberdade, a agir de formas que libertam a nós e aos outros (Hooks, 2020, p. 250).

Autoetnografar minha *práxis* docente me possibilita reconhecer as relações e as intersecções entre mim e o outro, entre mim e minha formação enquanto sujeito de minha

própria história para tornar “visíveis — as — cenas invisíveis” (Ono, 2018, p. 52) de nossas práticas pedagógicas, nossas experiências e emoções.

Ao ancorar a perspectiva da autoetnografia, o azimute 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 esta seção, indubitavelmente, se faz necessária a elucidação e o aprofundamento sobre a terminologia do conceito de autoetnografia.

Indo além do que afirmou Santos (2017, p. 218), 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 é uma forma de compreender a sua definição: autoetnografia é uma maneira de relatar sobre um determinado grupo a partir da própria ótica.

Ao versar sobre a definição dada por Jones, Adams e Ellis (2013), entende-se, que 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.

O intercâmbio de ideias 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. Os autores ao se complementarem chamam atenção para o que diz Takaki (2020) entendendo-a como o propósito de ampliar o horizonte de possibilidades das pesquisas qualitativas-interpretativas por meio da conexão de dois eventos: experiência individual e da cultura (local-global). Daqui, pode-se constatar que as narrativas autobiográficas evidenciam os processos identitários que ressoam na dualidade sujeito-grupo social (Freitas; Galvão, 2007), o que reforça a sua utilização na presente tese, pois, conforme Davel e Oliveira (2018, p. 217) “A autoetnografia tem o potencial de fornecer informações com alto grau de reflexividade, significação e sutileza, enquanto se enraíza profundamente em um contexto vivido de trabalho.”.

Essa é uma discussão promovida por uma série de teóricos, como 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. Em descrição histórica, Takaki (2020) explica a sua origem a partir de duas fontes: Heider⁶³,

⁶³ Biografia resumida: Fritz Heider (1896 — 1988) foi um psicólogo austríaco-americano conhecido por suas contribuições significativas para a psicologia social. Nascido em 19 de fevereiro de 1896 em Viena, Áustria, Heider estudou psicologia na Universidade de Viena, onde obteve seu doutorado em 1920 sob a orientação de Karl Bühler.

que usou o termo em 1975 durante a sua observação — participação do cotidiano de alunos na Indonésia e Hayano, que delineou os princípios da autoetnografia nas obras *Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects*⁶⁴ (1979) e *Poker Faces: The Life and Work of a Professional Card Player*⁶⁵ (1982), a partir dos estudos realizados por antropólogos em suas próprias comunidades, nos quais se colocaram como membros envolvidos no contexto da pesquisa.

Para os autores, foi na década de 1980 que o método atingiu a sua consolidação, momento conhecido por uma “guinada” autobiográfica no campo das Ciências Humanas e Sociais, aqui, o Departamento de Fenomenologia, Etnometodologia e Sociologia Existencial da Universidade de Chicago se destaca como o local de difusão e desenvolvimento do método na época (Jones; Adams; Ellis, 2013). Como resultado está a sua presença nas pesquisas na tradição alemã (*Biographieforschung*), anglo-saxônica (*Biographical research*), em países de língua francesa (*Recherche biographique*), espanhola (*investigación biográfico-narrativa*), bem como em Portugal e no Brasil método (auto)biográfico ou pesquisa (auto)biográfica. No que tange as características da autoetnografia, estas foram sintetizadas por Jones, Adams e Ellis (2013), evidenciadas na tabela abaixo:

Com a ascensão do nazismo na Alemanha, Heider emigrou para os Estados Unidos em 1930. Ele trabalhou em várias universidades, incluindo a Universidade de Kansas e a Universidade de Purdue. É mais conhecido por suas teorias sobre percepção social e cognição interpessoal. Sua obra “*The Psychology of Interpersonal Relations*” (1958) é um marco na psicologia social, introduzindo conceitos como teoria do equilíbrio cognitivo e teoria da atribuição. Propôs que as pessoas tendem a explicar o comportamento observado atribuindo causas internas ou externas a ele. Faleceu em 2 de janeiro de 1988 em Lawrence, Kansas, deixando um legado duradouro na psicologia social. É reconhecido como um dos pioneiros da psicologia social e suas ideias continuam a influenciar o campo até hoje.

⁶⁴ Etnografia: Paradigmas, Problemas e Perspectivas (Traduzido pelo autor, 2023).

⁶⁵ Poker Faces: a vida e o trabalho de um jogador profissional de cartas (Traduzido pelo autor, 2023).

Tabela 8 - Características da autoetnografia

Características	Descrição
Imaginativo-criativa	Possui caráter inovador e experimental, há a incorporação de poesia e diálogos performativos.
Confessional-emotiva	Possui intencionalidade de gerar emoções e envolver o leitor na composição.
Realista-descritiva	Ênfase nos detalhes, a promover ao leitor a reconstrução das vivências na própria imaginação.
Analítico-interpretativa	Contém a análise e interpretação sociocultural.

Fonte: Adaptado de Jones, Adams e Ellis (2013)

À luz das argumentações, Spry (2001) elucidada que a autoetnografia se desenvolveu às margens da cultura científica dominante e vigente e desde sua gênese representou um contraste ao paradigma positivista e objetivista. O autor destaca que ao valer-se desse método, o pesquisador se posiciona aprioristicamente como um questionador do privilégio e autoridade dos discursos da colonização ocidental e excludentes já engendrados na ciência. Na esteira dessas observações, a autoetnografia passa a ser um caminho para um fazer científico descolonial, 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.

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

Quando eu era criança, tinha clareza de que não valia a pena viver se não conhecêssemos o amor. Quem me dera pudesse dizer que atingi essa consciência por causa do amor que sentia. Foi sua falta, no entanto, que me fez saber quanto ele é importante. Fui o último filho da minha mãe. Assim que nasci, desejava acalento e gentileza, de modo a me sentir querido neste mundo e em minha casa. Até hoje não consigo me lembrar de momentos com esses sentimentos. Só sei que, um dia, eu já não era precioso. Aqueles que inicialmente me “amavam” se afastaram. A ausência de seu reconhecimento e de sua atenção perfurou meu coração e me infligiu uma dor tão profunda que ainda hoje não me recuperei. O luto e a tristeza me esmagaram. Eu não sabia o que tinha feito de errado, eu era apenas uma criança. E, por mais que eu tentasse, não conseguia consertar as coisas. Nenhuma outra relação curou a dor daquele primeiro abandono, daquele primeiro banimento do paraíso do amor. Durante anos vivi uma vida suspensa, preso ao passado, incapaz de seguir em direção ao futuro. Como qualquer criança ferida, só queria voltar no tempo e encontrar aquele paraíso que tanto falavam, naquele momento de arrebatamento do qual me lembrava, em que me senti amado, em que senti pertencimento. Nunca podemos voltar. Sei disso agora. Podemos seguir em frente. Podemos encontrar o amor pelo qual nosso coração anseia, mas não antes de nos desapegarmos do luto em relação ao amor perdido há

tanto tempo, quando éramos pequenos e não tínhamos voz para expressar os desejos de nosso coração. Olhando para trás, descobri que todos os anos da minha vida em que eu pensava estar em busca do amor foram simplesmente tentativas de recuperar o que havia perdido, voltar ao primeiro lar, regressar ao arrebatamento do primeiro amor. Eu não estava realmente pronto para amar e ser amado no presente. Ainda estou de luto — apegado ao coração partido da meninice, a conexões desfeitas. Quando o luto acabará? Quando serei capaz de amar novamente? Despertei do meu estado de transe e fiquei atordoado ao descobrir que o mundo em que eu vivia, o mundo do presente, já não era um mundo aberto ao amor. E percebi que tudo o que eu ouvia ao meu redor evidenciava que o desamor tinha se tornado a ordem do dia. Com esse afastamento, nos arriscamos a penetrar em um quadro de selvageria de espírito tão intensa que talvez jamais encontremos o caminho de volta. Quando amamos, podemos deixar nosso coração falar (Adaptado de Hooks, 2000, p. 25).

Iniciar esta seção com Hooks e com a citação de Moita Lopes (2002, p. 57) “talvez o mais intrigante para entender a vida humana seja compreender como nos tornamos as pessoas que somos”, faz-me lembrar o encanto de (re)nascido nas próprias palavras como uma criança que descobre o mundo a cada olhar e a cada descoberta, ou como um poeta que (re)constrói a sua vida a cada palavra escrita é imortalizado pela sua obra, ou seja, “conjunto de experiências modificadoras do sujeito para ter acesso à verdade com finalidade de transformar o ser mesmo do sujeito” (Portocarrero, 2008, p. 54).

Em consonância com a literatura, Freire (2004, p. 10), entende-se que “somos seres condicionados, mas não determinados” em um processo histórico de “possibilidades e não de determinismo”. Redescobrir minha própria história como professor “homem” por meio desta pesquisa 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. A partir daí, entendi que as (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação no percurso da minha atuação profissional e a (re)construção da minha identidade e diferença aconteceram por meio de experiência, também, com (des)continuidades do aprender a aprender diário. Esta pesquisa diz muito sobre a minha vida e minha experiência enquanto ser humano, acadêmico e professor.

Em relação aos conceitos de identidade e diferença, se carece estender historicamente esta compreensão. É sabido que 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 (Amaral; Buriti, 2006; Hall, 2008).

Recentemente, a produção científica brasileira passou a carregar os conceitos de identidade e diferença a partir do multiculturalismo (Moreira; Arbache; Carvalho, 2010), com seus desdobramentos nas investigações sobre relações familiares (Schettini; Amazonas; Dias, 2006), publicidade e propaganda (Siqueira; Siqueira, 2016), adolescentes em conflito com a lei (Lima, 2015), por exemplo. Contudo, estes representam uma mínima parcela, pois os estudos sobre a temática são majoritariamente centralizados no debate educacional e curricular (Nunes, 2018, Silva, 2022), 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 estranhamentos.

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 se analisar o professor “homem” nesta persuasão sob este prisma, para evidenciar uma vertente epistemológica desse docente que, até o momento, tem sido precariamente tratada. Logo, ao destacar esta lacuna e colaborar com uma estruturação coesa, a tese evidenciará novos caminhos para espaços outros e conquistas outras.

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). No que tange às pesquisas de Silva (2022), as discussões educacionais atuais tornaram a questão da identidade e diferença central no âmbito da pedagogia educacional crítica. Os estudos de Oliveira (2016) vão numa mesma direção, uma vez que, 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 estes aconteciam a partir de uma lógica monocultural e etnocêntrica, que, impregnada nas políticas educacionais e currículos escolares de modo explícito e implícito, passaram a ser questionadas no paradigma pós-estruturalista (Candau, 2008).

Vale dizer que, 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.

Os aspectos acima mencionados favorecem o que postula Nunes (2018), ao evidenciar 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 (2014).

De qualquer modo, é necessário considerar que, 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 (2018, 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 o “[...] 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 *Know-how* 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 enquanto 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, 2014, p. 96 - 97).

Nesta presunção, Hall (2008) 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.”.

Para reforçar essa ideia, apresenta-se a ideia da obra de Nunes (2018), 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, Tadeu, Hall e Woodward (2020) definem-na 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, 2008). 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 sentirmo-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.

Como resposta a essas questões, entende-se que, a ausência da figura do “homem” na Educação Infantil é também um reflexo da mesma lógica. Corroborando essa informação, Gonçalves (2009) complementa Zanello (2020) ao explicar que a noção endossada pelo patriarcado de que as “mulheres” possuem, intrinsecamente, maiores habilidades para desenvolver o trabalho educativo com crianças de 0 a 5 anos culminou não só na exclusão do “homem”, como também no estranhamento, preconceito e estigma que passou a representar uma diversidade ao romper com o *status quo* e se inserir profissionalmente em um contexto majoritariamente feminino (Sayão, 2005).

Nessa persuasão, é perceptível que, ao ampliar o debate sobre (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação no percurso da atuação profissional representa 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 subjetivas 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.

Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de Tadeu (2016), entendem que as contribuições têm validade, pois possibilitam debater identidade a partir da lógica da diferença, nos arcabouços simbólico e social dos indivíduos, aqui, especificamente, o professor “homem” que exerce sua prática profissional na Educação Infantil. Dessa forma, tem-se a assertividade de entendimento de que a caracterização dos indivíduos na sociedade é a diferença e não as similaridades. Para reforçar essa ideia, apresenta-se, Hall (2008, p. 109):

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 a escolha profissional. Desta forma, salienta-se que a escola deve ser *locus* 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.

O projeto *Starting Strong Network*⁶⁶ desenvolvido pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) visa “desenvolver e melhorar a qualidade dos serviços educativos para a infância em benefício do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, 2006). No dia a dia da Educação Infantil, a cristalização dos papéis de “homem” e “mulher” leva à categorização e hierarquização de diferentes práticas, que criam diferenças entre comportamentos considerados “anormais” e “normais” para a sociedade. Isto posto, os dez capítulos, com ênfase no capítulo sete versa sobre a “Formação e condições de trabalhos adequados para o pessoal de educação e atenção pré-escolar”, cuja análise tem foco tanto nos níveis de formação quanto à diversidade dentro da profissão.

Já sabemos que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição — discursiva e linguística — está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois,

⁶⁶ Iniciando uma rede forte (Traduzido pelo autor, 2023).

em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (Tadeu; Hall; Woodward, 2020, p. 81).

São concepções defendidas por, Sousa e Guedes (2016) ao ressaltar 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 os “homens” que na escolha profissional optam/optaram por ser professores na Educação Infantil. Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões para o enfrentamento, por exemplo, ao projeto de Lei n.º 1.174/2019 no estado de São Paulo (Assembleia Legislativa de São Paulo, 2019) que “confere às profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil” atualmente com parecer favorável da Comissão de Educação e Cultura daquele estado.

Em contraponto, o Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) esclarece que “as características da violência contra crianças de 0 a 9 anos, apontam para a prevalência da violência doméstica: tanto as mortes violentas quanto os estupros ocorrem majoritariamente dentro de casa, e têm autores conhecidos.” (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021, p. 10). Ou seja, é notório que não é a escola este lugar de violência infantil.

Instituições educacionais são ambientes com a missão de (re)transmitir conhecimentos e formar sujeitos com características e papéis ativos na manutenção das relações intersociais para desapropriar as formas muitas vezes ultrapassadas para o convívio social. Entende-se, portanto, que, o trabalho dentro do ambiente com Educação Infantil ainda reproduz uma separação com o afastamento de professores “homens”. Ao problematizar essa temática, buscar-se-ão aprofundamentos na necessidade de compreender as subjetividades que cercam esse campus de atuação docente. Ainda, há de se levar em conta que a Educação Infantil ilustra claramente a divisão sexual do trabalho e, conforme Rabelo (2010), duas forças são responsáveis por tornar esse espaço como “feminino”: os atributos ditos “femininos” e o discurso de afastamento dos “homens” do magistério. Logo, a presença do professor “homem” neste campo de atuação representa formas de transgressão (De Oliveira; Viviani, 2019).

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização e das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger — arbitrariamente — uma identidade específica como o

parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (Tadeu; Hall; Woodward, 2020, p. 83).

Passamos então a continuar a descrição desta seção, que, culmina em re(ajuntar) cacos de um cristal quebrado e, concomitante com (re)construir peça a peça uma história de vida não-revelada, atuando enquanto pesquisador com uma estratégia que permite o privilégio de ser sujeito de minha própria pesquisa e, ao mesmo tempo o objeto, aquilo que se procura conhecer e participar “da cena em que trabalha, conhece e possui um acesso diferente ao campo de observação que compartilha com outros sujeitos” (Scribano; De Sena, 2009, p. 6):

De maneira preliminar, digamos que o “gesto” autoetnográfico consiste em aproveitar e fazer valer as “experiências” afetivas e cognitivas de quem quer elaborar conhecimento sobre um aspecto da realidade baseado justamente em sua participação no mundo da vida no qual tal aspecto está inscrito.

Nesse reconvexo resgatei o meu “eu” que há muito tempo vinha trabalhando nas seções de análise, que além de ser um privilégio, traz tamanha responsabilidade e em conjunto as dificuldades em busca da compreensão de mim mesmo e dos outros. Tal como exposto por Chang (2018), o papel da autoetnografia tem pelo menos três benefícios, a saber: a) método de pesquisa amigável para pesquisadores e leitores; b) ampliação da compreensão cultural de si e dos outros; e c) potencial transformador a fim de trabalhar na construção de coalizão entre culturas. Entretanto, há de se mencionar as dificuldades ou “emboscadas”: a) foco excessivo no autor; b) demasiada ênfase na narração do que na análise e interpretação cultural; c) dependência restrita da memória pessoal; d) negligência dos padrões éticos em relação a outras em autonarrativas; e e) aplicação inadequada do nome “autoetnografia”. Como num jogo de montar peças, cada fato novo é o reinício do próximo passo a seguir; surge assim minha história, com tamanha nitidez.

No processo social das identidades sociais, mediado pelo discurso, as narrativas, como formas de organizar o discurso através das quais agimos no mundo social, tem sido entendida como desempenhando um papel central do modo como aprendemos a construir nossas identidades na vida social. Ou seja, as narrativas são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos nesse mundo (Moita Lopes, 2002, p. 64).

É basilar mencionar que, existirão 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, me colocando como

espectador de si neste lugar de fala, porque sou o meu lugar como lugares que cada professor “homem” está. Ainda que esta tese seja uma autoetnografia, preciso fazer notório e reconhecida a voz de outros professores “homens” na Educação Infantil que no seu cotidiano enfrentam e buscam descontinuar tamanhas dificuldades e desafios por suas escolhas em ser educador nesta etapa da Educação Básica. Recorro então a Ribeiro (2017) que traz ao enunciador a intenção de tentar entender a realidade social de quem conduz a fala, propondo a ideia de que cada sujeito enxerga o mundo a partir do seu lugar, de maneiras diferentes.

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *lócus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (Ribeiro, 2017, p. 48).

Honosamente, filho de agricultores. Nasci em meados da primavera, quando o perfume das flores era levado pelo vento que assoviava e, ainda encantava a maioria das pessoas. Ano em que a preocupação se dava ao assassinato de um dos lutadores pela preservação da Amazônia, o seringueiro Chico Mendes⁶⁷ e principalmente à promulgação da Carta Cidadã pelo Presidente da República Ulysses Guimarães⁶⁸, que privilegiava a revinda da cidadania

⁶⁷ Biografia resumida: Chico Mendes foi um líder sindical e ativista ambiental brasileiro nascido em 1944 no estado do Acre. Ele se tornou conhecido internacionalmente por sua luta em defesa da Amazônia e dos direitos dos seringueiros. Iniciou sua carreira como seringueiro, trabalhando nas seringueiras da Amazônia, testemunhando em primeira mão os impactos devastadores do desmatamento e da expansão agrícola na região. Como resultado, tornou-se um defensor fervoroso da preservação ambiental e dos direitos dos povos tradicionais da floresta. Em 1977, co-fundou o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasília e se tornou um líder sindical proeminente. Organizou também, os seringueiros em resistência às práticas de desmatamento e à exploração de terras na Amazônia. Defendeu a criação de reservas extrativistas, áreas protegidas onde os habitantes locais poderiam continuar suas práticas de subsistência sem destruir a floresta. Sua luta pela conservação ambiental e pelos direitos humanos atraiu a atenção internacional e lhe rendeu prêmios e reconhecimento, mas também o colocou em conflito com fazendeiros e madeireiros. Em 1988, foi assassinado por fazendeiros que se opunham à sua atuação na proteção da floresta. Sua morte provocou indignação nacional e internacional, e ele se tornou um símbolo da luta pela preservação ambiental e pelos direitos dos povos da floresta na Amazônia.

⁶⁸ Biografia resumida: Ulysses Silveira Guimarães foi um político brasileiro nascido em Itirapina, no estado de São Paulo, em 6 de outubro de 1916, e falecido em um trágico acidente aéreo em 12 de outubro de 1992. Ele foi uma figura proeminente na política brasileira durante grande parte do século XX. Ingressou cedo na vida política, filiando-se ao Partido Social Democrático (PSD) em 1945. Ao longo de sua carreira, ocupou diversos cargos públicos, incluindo o de deputado estadual e federal por São Paulo. Sua atuação política foi marcada por uma defesa incansável da democracia e dos direitos civis. No entanto, é mais conhecido por seu papel fundamental na redemocratização do Brasil. Como presidente da Assembleia Nacional Constituinte em 1988, ele desempenhou um papel crucial na elaboração da nova Constituição brasileira, que marcou o retorno do país ao regime democrático após anos de ditadura militar. Foi um defensor ferrenho dos ideais democráticos e da justiça social. Sua liderança foi fundamental para a transição pacífica do Brasil para a democracia e para a consolidação das instituições democráticas no país. Sua vida foi tragicamente interrompida em 1992, quando o helicóptero em que viajava caiu no mar próximo à cidade do Guarujá, litoral de São Paulo, causando sua morte e a de outras seis pessoas. Seu legado, no entanto, perdura como um símbolo da luta pela democracia e pelos direitos humanos no Brasil.

através do retorno dos direitos e garantias fundamentais na Constituição Brasileira de 1967, popularmente conhecida como “Constituição da Ditadura”.

Nos braços da Senhora, minha mãe, esbravejava meus gritos, dando boas-vindas àquele pequeno grande mundo. Com todo seu carinho receptivo, trocamos olhares e por um pequeno instante pude sentir, pelo toque suave dos seus beijos, o “amor materno”. Nesse instante, percebi que suas lágrimas de alegria me abraçavam.

A grande maioria de nós vem de famílias disfuncionais nas quais fomos ensinados que não éramos bons, nas quais fomos constrangidos, abusados verbal e/ou fisicamente e negligenciados emocionalmente, mesmo quando nos ensinavam a acreditar que éramos amados. [...] Minha família de origem me proporcionou, ao longo da infância, um ambiente disfuncional, e essa situação não mudou. Isso não significa que não seja um ambiente no qual a afeição, o prazer e o cuidado também estavam presentes. [...] Eles deram aquilo que receberam: cuidado. Ressalto que o cuidado é uma dimensão do amor, mas somente cuidar não significa que estamos amando. Como muitos adultos que foram física e/ou verbalmente abusados quando crianças, passei boa parte da minha vida tentando negar as coisas ruins que haviam acontecido, tentando me apegar apenas às memórias dos momentos bons e deliciosos em que conheci o carinho. No meu caso, quanto mais bem-sucedido eu me tornava, mais queria parar de falar a verdade sobre a minha infância (Adaptado de Hooks, 2000, p. 48 - 50).

Figura 4 - Ateliê de memórias – infância (mãe)



Fonte: Alfarrábios do autor, 1988.

[...] Como é que foi se dando em mim essa coisa chamada educador? Evidentemente que ninguém nasce como tal. Essa história de dizer que o educador nasce feito é uma expressão de um certo fatalismo diante da existência. Ninguém nasce feito. Todo mundo se faz ou não se faz. Então, há uma série de coisas que te condicionam, te desafiam e te motivam na tua própria prática. Há uma configuração harmoniosa da tua opção e isso se chama de vocação. E... é isso. Em mim.... Isso começou, talvez, eu pudesse te dizer que isso começou na infância mesmo, na minha relação, por exemplo, pouquíssima dialógica com meu pai e com minha mãe. No testemunho humano deles.

Na pedagogia deles... (*assim usado*) (Freire, 1983 – adaptado pelo autor).

Figura 5 - Ateliê de memórias – infância (prima)



Fonte: Alfarrábios do autor, 1988.

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, no suporte — base material do mundo —, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” da própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vistas sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 2004, p. 63 - 64).

Figura 6 - Ateliê de memórias – infância

Fonte: Alfarrábios do autor, 1993.

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funde na mesma raiz que acabo de discutir — a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso —, é o que fala do respeito decido à autonomia do ser educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação várias vezes feita neste texto — o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano — a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 2004, p. 67).

Figura 7 - Ateliê de memórias – infância (tias)



Fonte: Alfarrábios do autor, 1988.

Cresci sabendo que queria ser professor. Desde os tempos de “menino”, livros têm me oferecido visões de novos mundos diferentes daquele com o qual eu tinha mais familiaridade. Como terras exóticas e estranhas, livros me proporcionaram aventura, novas formas de pensar e de ser. Sobretudo, apresentaram uma diferente perspectiva, que quase sempre me forçava a sair da zona de conforto. Eu ficava admirado por livros poderem oferecer pontos de vista diferentes, por palavras em uma página poderem me transformar e me mudar, alterar minha mente. [...] Assim como me rebelei contra as noções sexistas do lugar do “homem”, desafiando as noções de lugar e identidade do “homem”. Minha experiência como jovem ainda não reconhecida. Minha voz, assim como a de outros “homens”, não foi ouvida. Sobretudo, (re)descobri como eu me conhecia pouco e como conhecia pouco meu espaço na sociedade (Hooks, 2019, p. s/n – adaptado pelo autor).

Figura 8 - Ateliê de memórias – infância (primos)



Fonte: Alfarrábios do autor, 1994.

Ao nascer, os sujeitos já trazem determinadas características biológicas que os predispõem a viver como homens ou mulheres, mas todo um conjunto de outros determinantes (sociais, psicológicos, culturais) podem levá-los a construir-se em consonância ou em oposição às características biológicas. Não são poucos os exemplos de homens criados como mulheres em consequência de enganos na identificação de seu sexo no momento do nascimento e para os quais a socialização (como sujeito feminino) acabou sendo de algum modo prioritária e prevalente (a experiência oposta, com referência a mulheres criadas como homens também ocorre). Há, pois, uma conjunção de fatores que se combinam para construir os sujeitos como homens e mulheres (Louro, 1994, p. 37).

Figura 9 - Ateliê de memórias – primeira eucaristia



Fonte: Alfarrábios do autor, 2000.

As “escolas”, [muitas vezes impostas pelos responsáveis] são, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual, bissexual... Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo — inato a todos — deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, as “escolas” negam e ignoram a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferecem poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. Nessas “escolas”, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (Louro, 2018, p. 30 - adaptado pelo autor).

Nasci na denominada Cidade do Aço que possui este nome por abrigar a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), região sul fluminense do estado do Rio de Janeiro. É cortada pelo Rio Paraíba do Sul, que corre de oeste para leste, sendo a principal fonte de abastecimento de água do município e responsável pelo seu nome, devido a uma curva deste rio. À época, grande produtora de café e uma das maiores exportadoras de aço no Brasil. Meus ancestrais paternos

Figura 12 - Centro Municipal de Educação Infantil Balãozinho Vermelho



Fonte: Alfarrábios do autor, 2023.

Um outro ponto que me parece interessante sublinhar, característico de uma visão crítica da educação, portanto da alfabetização, é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros — não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular — o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não os ouvir. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos, quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias (Freire, 1989, p. 17).

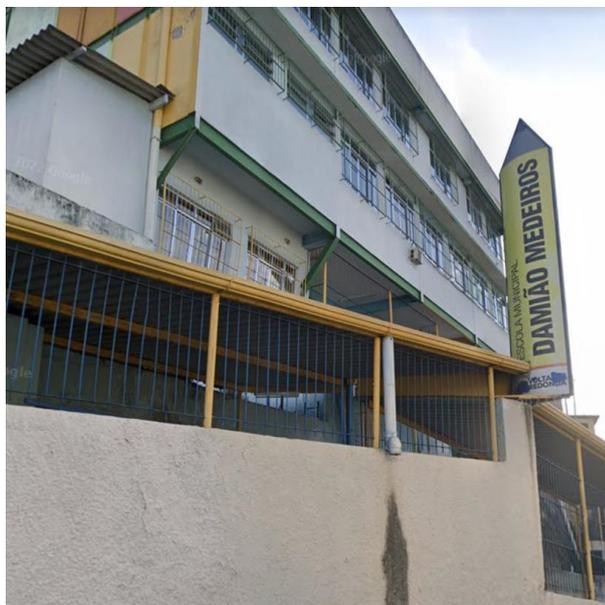
Figura 13 - Culminância no Centro Municipal de Educação Infantil Balãozinho Vermelho (meu primeiro contato com a Educação Formal)



Fonte: Alfarrábios do autor, 2023.

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Nesta sociedade há uma ânsia de impor-se aos demais numa espécie de chantagem de amor. Isto é uma distorção do amor. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama (Freire, 1979, p. 15).

Figura 14 - Escola Municipal Damião Medeiros



Fonte: Alfarrábios do autor, 2023 e 1993.

Toda minha infância e adolescência foi vivida nessa vizinhança. Aquela localidade, nalgum tempo, não contava sequer com saneamento básico. Ao passar dos anos, dei início ao Ensino Fundamental II, ano 2003, no Colégio Professora Themis de Almeida Vieira, também em Volta Redonda, onde concluiria o Ensino Médio. Por necessidade em auxiliar financeiramente minha “família”, passei a frequentar às aulas no período noturno — antiga oitava série do Ensino Fundamental II; com apenas 13 anos.

Figura 15 - Aluno destaque na formatura de conclusão do Ensino Médio do Colégio Professora Themis de Almeida Vieira



Fonte: Alfarrábios do autor, 2005.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987, p. 68). A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Freire, 1975, p. 104).

Conforme já descrito na introdução desta tese, ancorado em Marcelo García (2010) escolher lecionar na Educação Infantil será sempre um desafio diário, considerando, por exemplo, a pressão para “conformidade” com estereótipos “masculinos”, barreiras emocionais e afetivas, estereótipos de gênero, faixa etária das crianças e características específicas desse estágio de desenvolvimento humano. A perspectiva de Abramowski (2010, p. 166), afirma que os professores e as professoras, seja na formação inicial, seja na praticidade laboral “são subsidiados por discursos que ensinam a ser afetivo”, pois se aprende a gostar dos alunos por meio de um longo processo. Essa *práxis* tem sua imagem ligada a conclusões e adjetivações “arcaicas”, o que contribui para as reproduções socioculturais de gênero, ou seja,

“continuidades” que demarcam os espaços de atuação “femininos” e “masculinos”. Corroborando a essa explanação, Sayão (2005) disserta que os modelos de patriarcado constituídos tanto por “homens” quanto por “mulheres” contribuem para o processo de alocação nas instituições sociais, neste caso a escola como espaço onde se constroem as diferentes opiniões.

Os modelos socialmente construídos de mulheres “cuidadoras” e homens “provedores” talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os docentes não “dariam conta do recado”, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem como cuidar. Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como “cuidadoras” de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância (Sayão, 2005, p. 177).

Pensar sobre a ordem do discurso afetivo enquanto professor “homem” não é apenas uma função disciplinadora, e sim o propósito de intensificar a relação que este docente estabelece consigo no intuito de oportunizar transformações em sua subjetividade. Considerando o exposto, Garcia (2002, p. 31) disserta que o modo como o professor se vê e reflete sobre si, “bem como procura moldar sua conduta, é produto de práticas sociais particulares.”.

Figura 16 - Formatura e homenagem ao aluno destaque da Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia



Fonte: Alfarrábios do autor, 2014.

Sim, a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma invenção, uma produção política. Neste sentido, o exercício pleno da cidadania por quem sofre qualquer das discriminações ou todas a um só tempo não é algo de que usufruam como direito pacífico e reconhecido. Pelo contrário, é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substantivamente a democracia. A cidadania que implica o uso de liberdade — de trabalhar, de comer, de vestir, de calçar, de dormir em uma casa, de manter-se e à família, liberdade de amar, de ter raiva, de chorar, de protestar, de apoiar, de locomover-se, de participar desta ou daquela religião, deste ou daquele partido, de educar-se e à família, liberdade de banhar-se não importa em que mar de seu país. A cidadania não chega por acaso: é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela (Freire, 1994, p. 119).

Figura 17 - Formatura Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (a ver, único “homem”)



Fonte: Alfarrábios do autor, 2014.

Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 1996, p. 160). Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente, formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (Freire, 2004, p. 162 - 163).

Figura 18 - Formatura e homenagem ao aluno destaque da Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia



Fonte: Alfarrábios do autor, 2014.

Humildade, de modo algum, significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros. A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência (Freire, 1994, p. 55).

A subjetividade deste professor é dispositivo de poder, é objeto de saberes e técnicas que o incluem ativamente em um campo de visibilidade, atribuindo-lhe padrões comportamentais.

[...] falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade onde vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói / modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem. As capacidades humanas devem ser vistas como algo que surge após uma série de transformações qualitativas. Cada transformação cria condições para novas transformações, em um processo histórico, e não natural. O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundirem. A linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo / coletivo; um fenômeno que se constitui em um processo de conversão do social em individual; de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo. Conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar a ele uma base material vigorosa. Permite ainda que se supere definitivamente

visões metafísicas do fenômeno psicológico que o conceberam como algo súbito, algo que surge no homem, ou melhor, algo que já estava lá, em estado embrionário, e que se atualiza com o amadurecimento humano (Bock, 2004, p. 6).

Essa subjetividade decorrente desse processo pode ser considerada antes uma norma do que um dado natural, todavia ocorre porque a *práxis* na Educação Infantil se torna pressuposto de redes de discursos que objetivam tornar aparentes formas de experienciar o afeto por esses alunos e alunas. É crível dizer que, se faz importante que o afeto seja refletido no contexto laboral pedagógico, entretentes, com as relações de cuidado, educação e ludicidade estabelecidas com as crianças nos espaços da Educação Infantil. Dessa forma, por mais que a sociedade atribua o papel de cuidado e educação de crianças pequenas especificamente às “mulheres”, o professor “homem” ao se deparar com esses estereótipos, acertadamente precisa descontinuá-lo.

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade — disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional (Valle, 2006, p. 179).

De qualquer modo, é necessário considerar a autoridade deste professor com vistas a argumentar e contra-argumentar esta persuasão construída por senso comum (Abramowski, 2010). Conquanto, por mais que se insista em conhecer profundamente as crianças nos espaços da Educação Infantil e em gerar vínculos afetivos duradouros, o estabelecer do afeto, será realizado tão somente na produção da subjetividade docente.

É interessante notar também que, em referência às discussões já prósperas, é basilar mencionar que no processo de subjetivação deste professor “homem”, ao ser constituído como objeto do discurso afetivo relacionado ao processo ensino e aprendizagem, passa a ser caracterizado e identificado a partir de um “sistema” de normas sociais moralizantes que procuram enquadrá-lo dentro em uma média ou como um desvio a ser devidamente corrigido. A esse respeito disso, Badinter (1985, p. 15) declara que, deve-se sempre lembrar que o afeto “no reino humano não é apenas uma norma — pois nele intervêm numerosos fatores — discursos de diferentes ordens.”.

É importante salientar que, o afeto, com vistas à autora, que perpassa o sentimento humano: frágil, imperfeito, incerto, cuja construção se dá no âmbito da cultura e das relações

estabelecidas entre os indivíduos, não estando inscrito em suas naturezas. Sentimento este que pode ou não existir, pois não é inerente à *práxis* na Educação Infantil, mas, funciona como complementariedade a ela por ser uma profissão de constructo relacional. Em apoio a essa argumentação, o processo de subjetivação deste professor “homem” afetivo é fruto da fértil rede de discursos que, ao descreverem, analisarem e narrarem este sujeito enquanto objeto de saber, subjetivam-no.

Em termos conceituais, observa-se que, a autora reafirma que a maternidade ainda hoje é um tema hierático e que, por essa razão, “continua sendo difícil questionar o amor materno, já que a mãe permanece em nossas representações” (Badinter, 1985, p. 9). Sobre esse sentimento materno, a autora entende-o como um mito, ou seja, afirma que os sentimentos humanos são determinados social e economicamente conforme o contexto histórico. Isto posto, esta afirmação desmistifica esse olhar que prega a presença feminina como elemento essencial para o cuidado e a educação das crianças pequenas. Nesta premissa, como referência, muitas vezes, as relações entre a docência, o professor “homem” e a Educação Infantil são pensadas em consequência desta maternagem, assim como nas ressonâncias dessas subjetivações afetivas, porque “a todo o momento, tem-se reforçado a imagem da professora de crianças como sendo uma educadora nata, passiva, paciente, amorosa, dedicada” e guiada, exclusivamente, pela ordem do coração, em detrimento de sua formação profissional (Arce, 2001, p. 182).

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher / mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher / mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo “tia” (Arce, 2001, p. 173 - 174).

Um conceito-chave para essa discussão está na busca dessas (des)continuidades e, envolvimento destas implicações, me debrucei a escrever textos científicos como subsídios de pesquisa (Tabela 1) e mergulhar na temática com vistas às compreensões das relações e tecnologias de gênero e a Educação Infantil. Com tamanhos (des)caminhos nesta *práxis* laboral vivenciei a extrema dificuldade na busca de oportunidades de empregos na Educação Infantil por ser “homem”, não rompendo o cenário atual da Educação Básica brasileira, cuja representatividade aponta a discrepância entre o quantitativo de “homens” e “mulheres” na Educação Infantil, neste caso, numa visão determinista biológica conforme já descrito nesta

tese.

Figura 19 - V Encontro de Pesquisa e Prática em Educação do Campo da Paraíba



Fonte: Alfarrábios do autor, 2019.

Minha terra é boniteza de águas que precipitam, de rios e praias, de vales e florestas, de bichos e aves. Quando penso nela, vejo o quanto ainda temos de caminhar, lutando para ultrapassar estruturas perversas de espoliação. Por isso, quando longe dela estive, dela a minha saudade jamais se reduziu a um choro triste, a uma lamentação desesperada. Pensava nela e nela penso como um espaço histórico, contraditório, que me exige como a qualquer outra decisão, tomada de posições, ruptura, opção (Freire, 1995, p. 95 - 96).

Figura 20 - V Encontro de Pesquisa e Prática em Educação do Campo da Paraíba



Fonte: Alfarrábios do autor, 2019.

Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo,

mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos (Freire, 1987, p. 75).

Figura 21 - V Encontro de Pesquisa e Prática em Educação do Campo da Paraíba



Fonte: Costa; Bahia; Silva (2021, p. 78)

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987, p. 68). A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1975, p. 104).

Para delinear esta autoetnografia, no entendimento de Russo e Carrara (2015), a abordagem qualitativa manifesta-se como uma alternativa para acessar crenças, valores e todo o universo simbólico dos sujeitos, não alcançáveis pelos métodos quantitativos. Nesse sentido, de acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2008), a pesquisa qualitativa trabalha com a experiência, com a vivência, com a compreensão de estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. A autora entende por experiência aquilo que o ser humano apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza, e por vivência, o produto da reflexão pessoal sobre a experiência.

A pesquisa qualitativa, no entendimento desses autores, é o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, visto que é ali que se encontram as exposições intersubjetivas, tecnicamente por meio da análise de conteúdo. Dessa forma, eles defendem 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. Ainda, a abordagem qualitativa não contempla procedimentos padronizados de análise e observação da realidade, mas se aprofunda nos fatores intersubjetivos

dos significados simbólicos e das interações humanas.

Preferiu-se a divulgação do ateliê de imagens seguintes, especificamente, por ser o responsável da criança, cuja produção da subjetividade docente, é possível perceber que o entusiasmo, a dedicação e a versatilidade, por meio do desenvolvimento de múltiplas tarefas enquanto docente e, que a promoção do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças aconteciam, ultrapassando “a visão de cuidado associada unicamente à assistência relacionada às satisfações mais imediatas da criança situadas na esfera dos cuidados com o corpo, como a troca de fraldas, alimentação e higiene” (Sayão, 2005, p. 158).

O processo de efetivação docente está relacionado aos estereótipos emocionais que definem as qualidades de um bom professor ou professora de crianças. Em relação aos modelos propostos por Abramowski (2010, p. 21), a autora rememora que esses estereótipos estabelecem que “um bom professor deve ter vocação pela sua tarefa e ser afetivo, meigo, simpático, carinhoso, compreensivo com as crianças”, de modo naturalizado. Estar professor “homem” na Educação Infantil exige, acima de tudo, a compaixão, o amor, a paciência, a criatividade, a calma, a delicadeza e a capacidade de, ao receber as crianças em sala de aula, atribuir reiteradamente o papel central da praticidade docente. O afeto é entendido como meio de desencadear outras atitudes profissionais, como a abertura para mudanças, comprometimento, lealdade e responsabilidade.

Figura 22 - Ateliê de atividades lúdicas (pintura) na Educação Infantil



Fonte: Alfarrábios do autor, 2017.

É a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é

impossível a superação da contradição opressor-oprimido (Freire, 1987, p. 38).

Figura 23 - Ateliê de atividades lúdicas (pintura abstrata) na Educação Infantil



Fonte: Alfarrábios do autor, 2017.

Somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com o seu trabalho transformador, se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um que fazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua “reificação” (Freire, 1987, p. 142).

Figura 24 - Ateliê de atividades lúdicas (os sentidos - tato) na Educação Infantil



Fonte: Alfarrábios do autor, 2017.

O homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho, e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui

seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história (Freire, 1983, p. 65).

Figura 25 - Ateliê de atividades lúdicas (culinária infantil) na Educação Infantil



Fonte: Alfarrábios do autor, 2017.

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora [...] é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente, formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (Freire, 2004, p. 162 - 163)

Por muitas vezes, no decorrer da praticidade enquanto professor “homem”, tive ainda mais certeza de que é preciso amar as crianças para ensinar, respeitando suas especificidades. O processo ensino e aprendizagem é uma consequência do afeto que demonstramos por elas. Por meio das brincadeiras lúdicas e por mais que tenhamos em sala de aula crianças com comportamentos mais “agitados” ou mais “introvertidos”, aprender a aprender as especificidades de cada uma delas é um exercício diário e que requer muito profissionalismo e dedicação.

Uma linha de pensamento semelhante é a defendida por Abramowski (2010, p. 33) ao destacar que “os afetos que os indivíduos sentem não ocorrem de modo natural, não brotam de dentro para fora, não nascem do coração e muito menos das entranhas” das professoras e dos professores. Por essa razão, contempla uma variedade de sentimentos vivenciados pelo docente em sua *práxis* profissional. Nessas experiências, estão incluídos tanto os sentimentos de atenção, amor, carinho e dedicação, como os de aflição, angústia e cansaço. O sentimento terno

de afeição pelas crianças em sala de aula, são aprendidos e construídos diariamente nas relações estabelecidas pelo docente. Não são espontâneos, eternos, instintivos nem imutáveis.

Diante desta delicada tarefa de lecionar para crianças de 0 a 5 anos, com tamanha diversidade dentro da sala de aula, decidir por dedicar-se a educação é assumir uma postura em busca de minimizar as desigualdades e preconceitos e negar toda e qualquer discriminação, segregação ou atitude incoerente com a liberdade humana.

O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica — a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização (Freire, 1987, p. 32).

Um acontecimento memorável que me faz lembrar os estigmas, também, por parte da comunidade escolar, aconteceu desde o processo seletivo almejando a vaga de professor na Educação Infantil.

Era uma manhã ensolarada, como costumeiramente acontecia no 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 queria '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? (assim usado)*
 (Excerto 2 - Alfarrábios de Campo: Seleção para vaga de professor, 2017).

A ausência de professores “homens” naquela escola é costumeiramente replicada pelas diversas escolas na Educação Básica brasileira, especificamente na Educação Infantil, reafirmando 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). Em relação a essas questões, pode-se aludir que, 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 mediante 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 envolto de ansiedade e estresse por ocasião do processo seletivo, onde éramos sete pessoas para uma única vaga.

Em dado momento — recordei-me por ser 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 na 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...”. (assim usado)

(Excerto 3 - Alfarrábios de Campo: dinâmica do processo seletivo para vaga de professor, 2017).

Como fecho deste excerto, se faz necessário mencionar que intercambiar as construções subjetivas do fazer docente do professor “homem” nada tem a ver com os discursos de

homossexualidade, como se tentou construir no enredo acima. Pelo viés da teoria de Foucault (1988, 2014) a presença desse professor é estruturada pelas relações de saber-poder e subjetivação docente aos moldes foucaultianos, independentemente, se pelos olhares côncavos ou convexos, seus atravessamentos permearão o controle dos corpos e suas ações desenvolvidas sobre si próprio.

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 junto 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 outro profissional na escola. [...]

— Pergunto-me até hoje: — Foi por mim? — Foi porque é diferente um professor “homem” trabalhando com crianças? [...] Na reunião, eu fui formalmente apresentado e as dúvidas, dentro do possível, esclarecidas. Lembrei-me de a coordenadora justificar para 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!”. (assim usado)

(Excerto 4 - Alfarrábios de Campo: convocação para vaga de professor, 2017).

Os responsáveis, na maioria das vezes, preocupam-se mais se é “homem” ou “mulher” lecionando do que a competência docente em sala de aula. Nosso modelo de educação, como já descrito nesta tese reafirma historicamente os porquês de os professores “homens” deixarem a docência. Uma explicação recorrente e imprescindível a essa temática é a de Foucault (2010), ao observar que o modelo de educação oriundo de uma sociedade disciplinar, servindo de paradigmas para ‘enquadrar’ o fazer docente com julgo decisório 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. Outro aspecto que carece ser elucidado é, por exemplo,

o projeto de Lei que “confere às profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil” (Assembleia Legislativa de São Paulo, 2019), ou seja, credibilizar o afeto profissional exclusivo ao sexo feminino.

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. (assim usado)

(Excerto 5 - Alfarrábios de Campo, 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 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.

É preciso atentar, a partir da ótica de Foucault (2003), 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 indelévels não passam de construções datadas de invenções, sendo passíveis de problematizações 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) propulsoras do imperativo do afeto.

Figuras 26 e 27 - Ateliê de atividades lúdicas na Educação Infantil



Fonte: Alfarrábios do autor, 2017.

Assim, como sugere Abramowski (2010, p. 168): “sacudir os estereótipos emocionais, revisar os discursos que formam as maneiras docentes de amar, retirar os afetos da zona escondida e estritamente singular, para situá-los em um plano coletivo, social, cultural e histórico.”. Em função do que precede a literatura, com respaldo nos estudos prévios de Foucault (2014) e de Veiga-Neto (2007), 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.

A objetivação de um sujeito nos campos dos saberes — que ele trabalhou no registro da arqueologia, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica — que ele trabalhou no registro da genealogia — e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo — que ele trabalhou no registro da ética. Em outras palavras, nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós mesmos aplicamos sobre nós mesmos (Veiga-Neto, 2007, p. 111).

Infelizmente, em uma decisão abrupta, por “redução de quantitativo de professores” fui desligado da instituição (sobre o local de atuação docente, por não autorização, o nome será mantido em sigilo). Há de se pesar, que naquela oportunidade, eu era o único docente “homem” em atividade na escola. Em consequência, fui compor a equipe em outra instituição atuando como encarregado da seção de acompanhamento do corpo discente, cujas principais atividades se davam na condução, de forma individual e coletiva, de atividades em prol do processo ensino e aprendizagem, com foco na melhoria do atendimento às necessidades e aspirações dos alunos.

Buscava-se contribuir para atingir os propósitos educacionais da instituição, bem como o acompanhamento do desempenho acadêmico escolar, fornecendo quando necessário, orientações quanto aos estudos e auxílio aos que apresentavam baixo desempenho acadêmico, além da incentivação para a integração e o bom relacionamento entre professor e aluno.

Com a vasta experiência adquirida, assumi a função de encarregado da seção de acompanhamento do corpo docente, onde executava diversas tarefas com os professores, como o acompanhamento do desempenho do docente na busca da melhoria contínua de sua atuação, além da realização da avaliação do ensino, em um processo investigativo e participativo, a fim de aprimorar os processos acadêmicos. Executava o planejamento e execuções das atividades de Orientação Pedagógica conforme as normas da instituição e o desenvolvimento de atividades visando ao preparo técnico-pedagógico dos professores.

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”.

6 GENEALOGIAS DAS PRÁTICAS DE SABER-PODER E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

Dizem que sou louco por pensar assim
 Se eu sou muito louco por eu ser feliz
 Mas louco é quem me diz
 E não é feliz, não é feliz
 Se eles são bonitos, sou Alain Delon
 Se eles são famosos, sou Napoleão
 Mas louco é quem me diz
 E não é feliz, não é feliz
 Eu juro que é melhor
 Não ser o normal
 Se eu posso pensar que Deus sou eu
 Se eles têm três carros, eu posso voar
 Se eles rezam muito, eu já estou no céu
 Mas louco é quem me diz
 E não é feliz, não é feliz
 Eu juro que é melhor
 Não ser o normal
 Se eu posso pensar que Deus sou eu
 Sim, sou muito louco, não vou me curar
 Já não sou o único que encontrou a paz
 Mas louco é quem me diz
 E não é feliz, eu sou feliz

(BALADA DO LOUCO. Composição: Arnaldo Baptista / Rita Lee)

A canção escolhida para início deste capítulo, aborda de forma intrigante e provocativa a dinâmica muitas vezes posta no exercício pelo professor “homem” do pensamento divergente em relação às normas sociais. Através da voz poética de Rita Lee, somos convidados a refletir sobre a definição de “sanidade” e felicidade em uma sociedade que muitas vezes rotula como loucura a busca pela própria realização. Nesse aspecto, importa sublinhar que já nos primeiros versos, a música coloca em evidência as convenções sociais ao mesmo tempo que o eu lírico rejeita a ideia de conformidade e tem em vista afirmar sua própria identidade, desafiando os padrões de estereótipos como afirmação da própria capacidade de transcendência e autoafirmação.

Compreendendo, então, o modo como a identidade e os valores do professor “homem” na Educação Infantil são estabelecidos, o foco do texto se volta agora para a recusa em se curar dessa “loucura”, encontrando na sua singularidade uma fonte de felicidade e realização profissional e pessoal. Para discutir com mais profundidade a afirmação de autenticidade e contentamento, reafirmam-se as convenções sociais em favor da liberdade individual e da busca pela própria paz interior.

Com base nisso, será percorrido um caminho em busca de uma análise profunda e

provocativa sobre a dinâmica entre poder, saber e subjetividade, desafiando os padrões estabelecidos a repensar as normas sociais que limitam muitas vezes a expressão autêntica desse sujeito — professor — “homem” em espaços da Educação Infantil. Nesse sentido, o capítulo nos convida a refletir sobre essas inquietações e subjetivação deste sujeito com vistas a descontinuar pensamentos e comportamentos, com ênfase na importância da resistência e da celebração da diversidade como formas de empoderamento e libertação, ressoando com a necessidade de reconhecer e valorizar as múltiplas identidades presentes nesses espaços escolares.

Em resgate ao que foi pontuado, é crucial reconhecer o papel desse professor “homem” na construção de uma educação mais equitativa e inclusiva, especialmente no que diz respeito às subjetividades. Ao desafiar os estereótipos de masculinidade e ao promover modelos positivos de masculinidade não tóxica, esse professor pode ajudar a criar um ambiente escolar mais acolhedor e “empoderador” para todos os alunos, independentemente do seu gênero. A valorização da pluralidade de perspectivas e experiências enriquece o ambiente educacional e contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e realizados em sua plenitude. Assim, a canção ressoa de maneira significativa com os desafios e aspirações contemporâneos da educação, destacando a importância de promover uma cultura escolar baseada na aceitação, na diversidade e na busca pela felicidade autêntica.

Trazendo à baila as observações já levantadas, também será discutida a genealogia das práticas de saber-poder proposta por Michel Foucault (1976; 1984; 1988; 1995; 2000; 2008; 2010) e sua relação com a subjetivação docente na Educação Infantil, com foco em estabelecer as bases teóricas e conceituais necessárias para compreender como o professor “homem” na Educação Infantil molda sua identidade e sua ação em relação às crianças de zero a cinco anos. Com base nessa breve exposição, apresenta-se um ponto relevante sobre a genealogia das práticas de saber-poder que representa uma investigação profunda e crítica da maneira como esse poder se manifesta e perpetua em diferentes contextos sociais ao longo da história.

É interessante observar que o exposto, retrata que Foucault (2009) desafiou as abordagens tradicionais ao desenvolver uma genealogia que não se restringe a uma investigação histórica linear. Em vez disso, se aspirou identificar as raízes e os processos pelos quais o poder se constitui e se transforma ao longo do tempo. Sua análise demonstrou que o poder não se limita à sua manifestação repressiva, mas também possui uma dimensão produtiva, ou seja, o poder não apenas proíbe e controla, mas também cria normas e modos de ser que influenciam profundamente a sociedade.

Frente às premissas apontadas no texto, a genealogia das práticas de saber-poder de Foucault (2009) teve um impacto profundo na compreensão das instituições sociais e seu papel na formação das identidades e subjetividades individuais. As discussões promovidas por Lemos e Cardoso JR (2009) ressaltam que a abordagem foucaultiana é intrinsecamente crítica, pois desvelará as relações de poder subjacentes às práticas sociais, desafiando assim a visão tradicional da história como uma narrativa objetiva e neutra. Ainda, é preciso lembrar que, pode-se exemplificar que os pontos levantados preliminarmente por Araújo (2004) destacam que Foucault rejeita a noção de que o poder está centralizado em uma única autoridade. Suas análises revelam como o poder se dissemina por meio de várias instituições e dispositivos, muitas vezes de forma imperceptível.

Conforme com o descrito no início do capítulo, esse processo é uma das contribuições mais notáveis de Foucault (2009), ao reafirmar a análise das estruturas de disciplina e vigilância presentes em instituições sociais, como escolas, prisões e hospitais (Prado Filho, 1995) e como essas estruturas são utilizadas para regular o comportamento dos sujeitos, moldando não apenas suas ações, mas também suas subjetividades. Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de outro conceito fundamental na genealogia de Foucault (2009; 2014), a normalização.

Sob essa ótica Foucault (2009; 2014), defendia que o poder opera através da criação de normas e padrões sociais que definem o que é considerado “normal” e, portanto, desejável. Estas normas moldam as identidades e práticas das pessoas, orientando-as a aderir aos ideais estabelecidos pelo poder dominante. Em suma, esta análise tem implicações profundas para os contextos educativos, ao afetar a construção do conhecimento e da identidade deste professor “homem”.

A partir desses postulados, vê-se que no contexto da educação, as ideias de Foucault (2009; 2014) sobre a genealogia das práticas de poder intelectual tem relevância para se compreender uma análise crítica das estruturas sociais e políticas, bem como para o desenvolvimento de alternativas que promovam uma sociedade mais justa e igualitária, também o presente, a descontinuidade de narrativas dominantes, a identificação de resistências e alternativas de mudanças, o empoderamento e a conscientização e a prevenção e o abuso de poder. À luz dessas argumentações, a manifestação do poder educativo não se limita à autoridade dos professores sobre os alunos, mas sobre as normas, disciplinas e fiscalizações que moldam as práticas docentes e as subjetividades desses sujeitos.

Em consonância com esse referencial teórico, a genealogia foucaultiana nos desafia a

questionar as estruturas de poder presentes na educação e a refletir como as instituições educacionais moldam nossas percepções do que é “normal” e como isso influencia nossa forma de ser e agir (Prado Filho, 1995; Araújo, 2004; Lemos; Cardoso JR, 2009), aqui, a reflexão na *práxis* desse sujeito em um espaço tido como “feminino”. Na esteira dessas considerações apresentadas, Foucault (2009) é o pensador central para o repertório dessa abordagem, responsável por introduzir conceitos fundamentais para a compreensão da dinâmica social do poder, pois se acredita que ele não é apenas algo que reprime, mas por gerar normas e modos de existência que desafiam.

Frente à discussão estabelecida, a compreensão tradicional do poder é tão somente controle e dominação. Essa argumentação é enfatizada por Prado Filho (1995) ao destacar a análise de Foucault (2010) das estruturas de disciplina e vigilância presentes em instituições sociais, demonstrando como essas estruturas afetam não apenas as ações individuais, mas também a formação das subjetividades. Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões de Lemos e Cardoso JR (2009) que salientam a natureza crítica da abordagem foucaultiana, que desvelará as relações de poder subjacentes às práticas sociais.

Pautando-se nas considerações, essa crítica é essencial para desafiar a visão tradicional de história como uma narrativa objetiva e neutra. Essa é uma discussão promovida por uma série de teóricos, como Araújo (2004) que complementa essa discussão ao enfatizar a descentralização do poder em múltiplas autoridades e dispositivos, mostrando como o poder se dissemina de maneira complexa e muitas vezes imperceptível. Outro aspecto relevante versa sobre a subjetivação docente na Educação Infantil, como um processo complexo que envolve a construção das identidades e subjetividades dos professores em relação ao ambiente educacional e às crianças de zero a cinco anos. Este processo é fundamental para compreender como esse professor molda suas práticas pedagógicas, suas formas de ser, fazer e viver.

Em consonância com a literatura, Souza (2012), em sua tese de doutorado, investigou a subjetivação docente na Educação Infantil, enfocando a relação entre o professor e a escola. A autora ressalta a importância dessa relação na constituição da singularidade do professor, ao ser nesse espaço que as normas, valores e práticas pedagógicas se entrelaçam com a identidade do docente. Ela enfatizou como as experiências vividas na escola impactaram diretamente na construção da subjetividade dos professores na Educação Infantil.

O mesmo viés é adotado por Flach e Sordi (2007) ao contribuírem para a compreensão da subjetivação docente na análise da Educação Infantil como um espaço de subjetivação. Essas autoras destacaram que os professores desse nível de ensino tiveram um papel fundamental na

formação das crianças, e essa atuação influencia diretamente na sua própria construção como sujeitos, apontando para a importância de se considerar as práticas pedagógicas como elementos centrais na constituição da subjetividade docente. Nessa perspectiva, acatando a lição de Sousa (2012) e Flach e Sordi (2007), vale dizer que os autores Gomes e Souza (2012), também discutiram as implicações da inclusão escolar na subjetividade dos professores, destacando como os desafios da inclusão docente, como os docentes se percebem e se relacionam com as crianças, evidenciando como a subjetivação docente está intrinsecamente ligada às demandas e contextos específicos da Educação Infantil.

Frente à discussão estabelecida, conclui-se que é relevante destacar que a subjetivação docente não ocorre isoladamente. Ela está intrinsecamente relacionada ao contexto educacional e às políticas educacionais em vigor. Considerando o postulado por Pereira (2016a) o estudo revelou como as políticas educacionais, a estrutura das escolas e as condições de trabalho dos professores podem sofrer influências, como esses profissionais constroem suas subjetividades e atuam junto às crianças. Assim, a subjetivação docente na Educação Infantil é um processo intrincado e multifacetado, abarcando a interação entre diversos elementos, tais como a formação dos professores, as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e as vivências no contexto escolar. Compreender como os docentes moldam suas identidades e subjetividades desempenha um papel crucial na promoção de uma educação de alta qualidade para crianças com idades entre 0 e 5 anos. Isso ocorre porque essa dinâmica influencia diretamente a maneira como esses profissionais se relacionam com os pequenos estudantes e na construção do conhecimento no ambiente escolar.

6.1 Educação Infantil é lugar de “homem”?

Em suma, não é suficiente apenas inserir profissionais do sexo masculino na docência de crianças pequenas como forma de produzir uma política de equidade de gênero. Para combaterem-se preconceitos baseados nas representações de gênero, não basta somente assegurar a presença de professores homens na educação e nos cuidados desenvolvidos no âmbito da educação infantil; não basta ser homem ou mulher, pois, para além da condição humana, é necessário que o respeito às diferenças — de qualquer natureza — seja uma discussão permanente em qualquer uma das etapas de formação das pessoas (não apenas no âmbito da educação escolar), mas que seja, sobretudo, um debate constante na educação infantil. Nesse processo, faz-se necessário que todos e todas, indistintamente, tanto homens quanto mulheres, estejam imbuídos/as do desejo de mudança e reconheçam-se como sujeitos implicados em processos de transformação social, especialmente aqueles referentes à construção, à desconstrução e à reconstrução das relações sociais de gênero (Santos, 2021, p. 15).

A fim de pensar se a “Educação Infantil é lugar de ‘homem’?” a presença do “homem” no campo da Educação Infantil instaura uma controvérsia, afinal, o magistério com crianças é historicamente associado a uma dita natureza “feminina”, que supostamente está presente em todas as “mulheres” e, por isso, torna-as competentes e habilidosas. Em vista disso, estudos que articulam dialética e dialogicamente as questões da divisão sexual do trabalho, as relações de gênero e papéis sexuais introduzem o “homem” enquanto alvo epistemológico, a superar as investigações anteriores que, até então, tinham como sinônimo de gênero a palavra mulher. Esses estudos consideram que a masculinidade não é hegemônica, portanto, que existem masculinidades plurais necessárias para serem consideradas no manejo educacional.

É nesse mundo que o professor “homem” da Educação Infantil está inserido, palco de vivência das dinâmicas de prazer e sofrimento, que, ora ou outra, acarretam desafios advindos tanto do magistério quanto sociais, afetivos e relacionais, que se fazem presentes a partir de sua corporeidade e da masculinidade em um contexto profissional predominantemente feminino.

Pesquisar a inserção e a cotidianidade do professor “homem” na Educação Infantil é uma necessidade no campo da Psicologia Social. Há de se considerar que a Psicologia, diante da Pedagogia, insere-se em uma dicotomia: de um lado, aborda os processos de adoecimento de alunos e professores; do outro, centraliza-se no ensino e aprendizagem ligados às teorias desenvolvimentistas. Desse modo, preencher essa lacuna na literatura transcende os levantamentos psicopatológicos e desenvolvimentistas, enquanto se considerem as particularidades das relações de gênero, classe, raça e demais características que influenciam à docência na Educação Infantil.

Continuando esse percurso teórico, convida-se para essa discussão Vianna (2002), que disserta que o movimento epistemológico de transição do feminino ao gênero se deu na década de 1990, até então, a maioria das pesquisas compreendia a escola como um espaço de atravessamentos predominantemente de classe, a deixar de lado questões como raça e as relações de gênero. No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, a docência feminina nasceu relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário, conforme já abordado nesta tese. Nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, “mulheres” assumiram a função de professoras, por conseguinte ocuparam o quadro de funcionárias públicas em várias províncias, como, por exemplo, nas grandes cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Para refletir sobre essas inquietações e por mais que as relações de gênero tenham sido aprofundadas, na maioria inspiradas pelos estudos de Butler (1998) e Scott (2012), ainda há

escassez da literatura (Auad; Silva; Roseno, 2019). Desse modo, atrelados à tendência do século XIX, na qual a docência feminina encontrou sua ascensão e predominância, os “homens” continuam a não adentrar nas pesquisas, nas salas de aula, a reforçar o padrão já estabelecido (Vianna, 2002).

Nessa mesma linha de raciocínio estão as reflexões dos estudos de Giffin (2005) ao apontar que os últimos anos têm sido relevantes na quebra do referido padrão ao ser inserido especificamente o “masculino” nos estudos de gênero, fenômeno contrastante aos primeiros estudos feministas, que recusaram a presença e participação dos “*men studies*”⁶⁹. Nessa época, as feministas entendiam que os “homens” eram exclusivamente beneficiados pelo sistema de gênero, portanto, não havia a necessidade de estudá-los à luz de uma abordagem que objetivava a superação das opressões. Nota-se que, a consideração das masculinidades no campo científico permite a superação da noção de masculinidade hegemônica. Sobre essa, Silva (2006, p. 121) argumenta que:

O conceito de masculinidade hegemônica está calcado nos modelos tradicionais e dos predicativos da personalidade do homem, qual seja, “machista, viril e heterossexual”, do mesmo modo em que este deve apresentar distanciamento emocional, agressividade e comportamento de risco no seu dia a dia [...] nesse sentido, as instituições nacionais e internacionais têm-se preocupado com essa pluralidade de modelos masculinos e colocado em sua agenda propostas de uma implementação de pesquisas e políticas públicas que venham minimizar os riscos que o “novo homem” pode vir a sofrer.

Dentro desse quadro, tornam-se proeminentes apontar que, com alguns termos ainda usuais como: “estratégias de ‘homens’ educadores de infância”, “olhares de suspeita” e “tentativas de segregação” denunciam exatamente o que os professores “homens” encontram no contexto educacional infantil e, no caso do primeiro, evidencia haver um fazer específico, uma ação-postura estratégica que adquirem na manutenção do exercício profissional. A utilização de masculinidades promove em si a consideração da pluralidade, movimento em direção ao combate da masculinidade hegemônica herdada historicamente, tendência dos estudos de gênero que, gradativamente, supera a utilização destas terminologias enquanto sinônimos de “mulher”.

Ao buscar referenciais sobre a temática, verifica-se que ela resulta circunscrita em estudos realizados majoritariamente por “mulheres”. É notável que elas têm alcançado espaços de referência na literatura, com destaque para Britzman (1996), Vianna (2002), Finco (2010) e Louro (2018). Essas autoras, além de delinearem historicamente a feminilização da profissão,

⁶⁹ Estudos Masculinos (Traduzido pelo autor, 2023).

instauram o paradigma de gênero e por ele se propõem a expandir as investigações sobre masculinidades. Nesta premissa de entendimento, Cardoso (1997) aponta que as pesquisas voltadas para a imersão em determinada realidade devem abranger de modo dialético, o embasamento teórico-metodológico e o trabalho em campo.

Entretanto, a presença de docentes “homens” citados em pesquisas relacionadas à Educação Infantil revestem-se de importância face à heterogeneidade de experiências e vivências decorrentes do trabalho. No caso das “mulheres”, evidencia-se um viés discursivo da associação das experiências profissionais àqueles pessoais, com os próprios filhos, com ênfase no movimento geracional de cuidados, a envolver as avós e mães (De Oliveira; Viviani, 2019). Essa condição é fruto do acionamento do dispositivo materno, denominação de Zanello (2018), conforme já explicitado. Em contraponto, no cenário educacional infantil, esse dispositivo serve como uma validação intrínseca, como se, apenas por serem “mulheres”, as professoras possuíssem de modo apriorístico as competências e habilidades para atuar profissionalmente com crianças.

Esta narrativa é comumente utilizada pelas próprias docentes, a reforçar a ideia de instinto materno e amor materno como partes de uma natureza feminina (Jaeger; Jacques, 2017). Outro entendimento a refletir é a compreensão de que a maternidade enquanto construção social está enraizada simbolicamente na redução da “mulher” ao papel reprodutivo, que encontra novas formas em cada transformação histórica, social, política, tecnológica e cultural (Badinter, 1985). Fato também, é a facilidade de adentrar ao mercado de trabalho como profissional da Educação Infantil por ser “mulher” (De Oliveira; Viviani, 2019).

Em relação aos “homens”, percebe-se que se valem de cautela, criatividade, resiliência e coragem enquanto estratégias de sobrevivência organizacional (Santos; Cruz; Marques, 2022). Percebem-se inseridos em um contexto desigual em comparação com as “mulheres” que enfrentaram desafios singularizados desde que cogitaram trabalhar com crianças, defrontando com questionamentos de familiares e amigos diante da escolha profissional, devido à estranheza causada por ser uma “profissão de mulher”. Soma-se a desconfiança por parte da comunidade escolar e a recusa em candidaturas para vagas de emprego, estabelecendo uma barreira no mercado de trabalho (Santos; Cruz; Marques, 2022).

Em relação ao acesso e a permanência dos professores “homens” na Educação Infantil é visualizado que a demanda para as (des)continuidades às percepções que muitas vezes são impostas pela sociedade por meio do senso-comum necessitam retomar reflexões sobre sua

discriminação, que na maioria das vezes, traz sofrimento revelando opiniões que nada tem a ver com sua capacidade e qualidade profissional.

Em vista disso, pode-se reconhecer que os papéis de gênero encontram espaços que os potencializam. Ainda, há de se considerar que a Educação Infantil ilustra claramente a divisão sexual do trabalho e, conforme Rabelo (2010), duas forças são responsáveis por tornar esse espaço feminilizado: os atributos ditos femininos e o discurso de afastamento dos “homens” do magistério. Logo, a presença “homem” representa uma forma de transgressão (De Oliveira; Viviani, 2019).

A Educação Infantil, que precisa contemplar tanto as dimensões do cuidado quanto a inserção social das crianças, tem como desafio a superação da introjeção maternal, que constrói o estereótipo da aprendizagem-maternagem e substitui a exigência de uma profissionalização de qualidade, a negar o treinamento específico (Galvão; Brasil, 2009). Compõem essa modalidade mais de 90% das “educadoras”, em oposição, as “mulheres” são a minoria no Ensino Superior, carreira tida como “masculina” (Vianna, 2002).

Uma vez que os papéis de gênero atribuem sentidos múltiplos e contraditórios à docência (Vianna, 2002), o cenário atual, atento a essa particularidade, exige além da profissionalização, a prática multidimensional e multidisciplinar. É também necessária uma definição ontológica da criança e da infância que a apreenda enquanto ser no mundo, e, a partir disso, será possível construir novas políticas educacionais e artefatos utilizados no processo educacional (Daros; Paludo, 2013).

Já no berçário a dualidade cuidar-educar vai ao encontro do processo de desenvolvimento humano, que exige atitudes diferenciadas dos professores-cuidadores. Na visão de Simões (2020, p. 2) “o conhecimento sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com bebês em creches ainda carece de diálogo com a produção acadêmica” isso porque os bebês e a creche são desconsiderados enquanto categorias autônomas, visto que a literatura denomina bebês como crianças pequenas e a creche como sub etapa. Nesse aspecto, importa sublinhar que são necessários mais estudos que se ocupem de modificar essa epistemologia, bem como considerar o professor “homem” enquanto educador e cuidador também no berçário.

À luz dessa problemática, convém destacar que, há um conjunto de elementos complexo frente a presença “masculina”, cenário este que se opõe as qualidades de virilidade, força, agressividade e insensibilidade que permeiam a representação social da masculinidade hegemônica, nesse caso, os “homens” não são bem-vindos (Jaeger; Jacques, 2017). Não se trata apenas de incluir “homens” nesse contexto, mas de realizar coletivamente uma transformação

profissional sistêmica. Da (re)existência dos professores “homens” na Educação Infantil à escolha de uma profissão está longe de ser algo simples, é um processo que ocorre pelo somatório das influências do ambiente externo e da subjetividade. Os papéis de gênero adentram em uma dimensão oculta da escolha profissional, é desvelada quando sujeitos não pertencentes àquela categoria passam a se inserir, a ocupar o espaço e enfrentar o *status quo*.

Em reflexão sobre os motivos da escolha profissional, há de se considerar que cada sujeito, com suas vivências, interesses, crenças e culturas encontra no próprio caminho da profissão sua singularidade (Jaeger; Jacques, 2017). No entanto, alguns fatores predominam na escolha profissional, a incluir experiências na infância, vivências profissionais anteriores, histórico de educadores e educadoras na família. Entre as causas que distanciam os “homens” da profissão, estão o baixo salário e o status social, hegemonia feminina, estigmatização, associação a pedofilia, preconceitos e julgamentos diante da orientação sexual, desconfiança, receio de acusações de abuso infantil, pouco prestígio e isolamento na perspectiva das relações de gênero (Santos; Cruz; Marques, 2022).

Quando o “homem” se insere na Educação Infantil, a comunidade coloca em questão a sua orientação sexual, bem como a desconfiança de suas intenções ao associá-lo a figura de pedófilo, uma vez que há a disseminação da noção do “homem” hiper sexuado, ativo e perverso que deve ficar longe de crianças (Sayão, 2005). Todas as suas ações precisam ser justificadas para a comunidade, principalmente no trato com crianças do sexo feminino.

Dadas essas condições, chama-se a atenção para o entendimento de Teodoro (2016) ao apontar que, ao adentrar na Educação Infantil, o “homem” está face ao estranhamento coletivo dos colegas de trabalho e, para conseguir legitimação, há de se enfrentar duas provas denominadas estágio probatório e comprobatório. O primeiro é definido em lei e explicita os critérios necessários para a sua aprovação, o segundo é uma delimitação simbólica em que precisa provar que tem competências, habilidades, sensibilidade e afabilidade para atuar na Educação Infantil. Ressalta-se, diante do exposto, que todos os contextos de trabalho estão suscetíveis aos conflitos e dinâmicas de prazer e sofrimento (Dejours, 2000), no entanto, Smedley (2005) enfatiza que os sofrimentos dessa categoria estão ligados ao tratamento diferenciado entre pares, a partir da repressão e invisibilidade por parte das “mulheres”.

O objetivo de professoras e professores da Educação Infantil é atender, integralmente, a criança em seu devir. Portanto, as práticas são indissociáveis da fusão entre o cuidar e o educar e, para isso, existem desafios próprios que comprometem esse atendimento, entre eles estão as implicações sócio-históricas da maternagem profissional, a redução do protagonismo infantil e

a formação continuada. No caso dos “homens”, além das problemáticas das relações de gênero, somam-se as dificuldades da profissão.

Uma vez que tantos desafios se sobrepõem, quais são as atitudes, fatores e motivos que dão sentido a permanência dos “homens” em um contexto tão desafiador? De que modo constroem a si e produzem ensino, cuidado e aprendizagem a partir dessas condições? São questionamentos que precisam se manter vivos quando se fala no “ser-homem” na Educação Infantil.

Esses profissionais utilizam-se da calma, tranquilidade e resiliência para demonstrar as competências diante das inúmeras situações que podem ocorrer, trabalham diariamente para (des)construir os papéis de gênero, para provar que são suficientes para o trabalho (Santos; Cruz; Marques, 2022). Em suma: resistência, autodefesa, adaptação e paixão pela profissão, pilares que os mantêm (re)existentes e imprescindíveis para o fazer pedagógico, pois, ao haver a necessidade de uma articulação dialética e dialógica com a comunidade científica sobre a temática, bem como o exercício da escuta desses “homens” nesse contexto.

6.2 Das (im)possibilidades da *práxis* docente com crianças de zero a cinco anos

[...] essa atitude histórico-crítica deve ser também uma atitude experimental. Quero dizer que esse trabalho realizado nos limites de nós mesmos deve, por um lado, abrir um domínio de pesquisas históricas e, por outro, colocar-se à prova da realidade e da atualidade, para simultaneamente apreender os pontos em que a mudança é possível e desejável e para determinar a forma precisa a dar a essa mudança. O que quer dizer que essa ontologia histórica de nós mesmos deve desviar-se de todos esses projetos que pretendem ser globais e radicais. De fato, sabe-se pela experiência que a pretensão de escapar ao sistema da atualidade para oferecer programas de conjunto de uma outra sociedade, de um outro modo de pensar, de uma outra cultura, de uma outra visão do mundo apenas conseguiu reconduzir às mais perigosas tradições (Foucault, 2005, p. 348).

A formação dos professores, conforme Martines e Rossarolla (2018), é um processo intrincado que transcende a mera transmissão de conhecimento. Ela é permeada pela relativização dos conceitos de sexo, sexualidade e gênero e pelos múltiplos significados e manifestações advindos dos discursos e expressões nas instituições familiares, espaços sociais e veículos midiáticos, os quais se entrelaçam em uma teia complexa de significados e manifestações. Esses conceitos não são estáticos, mas fluidos, influenciados pelos discursos e expressões presentes nas instituições familiares, espaços sociais e veículos midiáticos. Assim, a formação das crianças é uma construção contínua, na qual a escola desempenha um papel

crucial ao articular as construções teóricas com as realidades vivenciadas pelas crianças.

No contexto da Educação Infantil, a prática docente destinada às crianças de zero a cinco anos é um desafio multidimensional. Envolve não apenas a compreensão do desenvolvimento infantil, mas também a adoção de concepções pedagógicas que respeitem a individualidade de cada criança. A Educação Infantil assume um papel de destaque na formação das crianças, pois é nessa fase que ocorrem os primeiros e mais fundamentais processos de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. O professor, portanto, enfrenta a demanda constante por reflexão e prática sensível, a fim de proporcionar experiências educativas significativas.

Nessa mesma direção, Fernández (2008) afirma que a atuação docente na Educação Infantil exige não apenas competência técnica, mas também um olhar sensível e uma compreensão profunda das necessidades infantis. Esse período é especialmente delicado devido à sua influência crucial no desenvolvimento das crianças. É por meio da interação entre os professores e as crianças que se estabelecem relações de confiança e afeto, essenciais para o desenvolvimento emocional e social desses alunos. Nesse aspecto, importa sublinhar que, os professores são chamados a criar ambientes estimulantes e acolhedores, onde o brincar, a exploração e a construção do conhecimento sejam incentivados (Silveira, 2015).

Além disso, a promoção de práticas inclusivas é um imperativo ético e pedagógico na Educação Infantil. É essencial que os professores reconheçam e valorizem as individualidades de cada criança, respeitando suas diferenças e necessidades específicas. Como apontado por Silveira (2015), a inclusão não se limita à presença física das crianças na sala de aula, mas envolve a criação de um ambiente verdadeiramente acolhedor, onde todas as crianças se sintam respeitadas e valorizadas em sua diversidade. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores, aqui, “um homem” assume um papel central. É por meio dela que este educador desenvolve as competências necessárias para compreender e atender às demandas da Educação Infantil de forma eficaz e responsável. A formação deve abordar não apenas aspectos técnicos, mas também questões éticas, sociais e culturais que permeiam a prática docente.

Diante desse cenário, torna-se evidente a importância de uma abordagem holística na Graduação em Licenciatura em Pedagogia, que reconheça a complexidade e a diversidade das experiências infantis. Os professores devem ser capacitados a compreender e valorizar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades individuais de cada criança. Com base nisso, acentua-se que, é fundamental que os professores estejam abertos ao diálogo e à reflexão constante sobre sua prática, buscando sempre aprimorar suas habilidades e ampliar seu repertório teórico e

prático.

Outro aspecto relevante a se considerar é a importância da parceria entre escola, família e comunidade na promoção do desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Os professores precisam estabelecer uma relação de colaboração e diálogo com os responsáveis, reconhecendo sua expertise sobre seus filhos e buscando integrar suas perspectivas na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, é essencial que a escola se abra para a comunidade, aproveitando seus recursos e saberes para enriquecer o ambiente educativo e fortalecer os laços entre todos os atores envolvidos no processo educacional.

Em relação às observações já levantadas, Pereira (2016a), conduziu uma pesquisa e apresentou uma análise minuciosa do atendimento e da gestão das crianças com idades entre 2 e 5 anos em instituições de educação infantil na cidade de Portal, localizada no estado do Pará, incluindo a investigação das práticas pedagógicas adotadas pelos educadores, revelando desafios como a inadequação das instalações, a necessidade de adaptação às circunstâncias das crianças, enfatizando a importância da formação contínua para aprimorar os métodos de ensino e atender às necessidades peculiares desse grupo etário.

Com o intuito de demonstrar os pontos levantados, reforça-se a impetuosa pressão por resultados acadêmicos que, muitas vezes limita as possibilidades de uma *práxis* docente mais criativa e voltada para o desenvolvimento integral das crianças, privilegiando abordagens mais tradicionais e conteudistas.

Em vista disso, ganham relevância sintetizar que, a formação dos professores para atuação na Educação Infantil é um processo complexo e multifacetado, que demanda sensibilidade, comprometimento e constante aprimoramento. Os professores têm o desafio e a responsabilidade de criar ambientes educativos que promovam o desenvolvimento integral das crianças, respeitando sua diversidade e valorizando suas experiências individuais. Somente assim será possível construir uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, que contribua para a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade.

7 OUTROS PONTOS DE PARTIDA

Ôu! Ôu!
 Ser um homem feminino
 Não fere o meu lado masculino
 Se Deus é menina e menino
 Sou Masculino e Feminino...

Olhei tudo que aprendi
 E um belo dia eu vi...

Que ser um homem feminino
 Não fere o meu lado masculino
 Se Deus é menina e menino
 Sou Masculino e Feminino...

Olhei tudo que aprendi
 E um belo dia eu vi
 Uh! Uh! Uh! Uh...

E vem de lá!
 O meu sentimento de ser
 E vem de lá!
 O meu sentimento de ser
 Meu coração!
 Mensageiro vem me dizer
 Meu coração!
 Mensageiro vem me dizer...

Salve, salve a alegria
 A pureza e a fantasia
 Salve, salve a alegria
 A pureza e a fantasia...

Olhei tudo que aprendi
 E um belo dia eu vi
 Uh! Uh! Uh! Uh...

Que ser um homem feminino
 Não fere o meu lado masculino
 Se Deus é menina e menino
 Sou Masculino e Feminino...

Vou assim todo o tempo
 Vivendo e aprendendo
 Ôu!...

E vem de lá!
 O meu sentimento de ser
 E vem de lá!
 O meu sentimento de ser
 Meu coração!
 Mensageiro vem me dizer
 Meu coração!
 Mensageiro vem me dizer
 Ôu! Ôu! Uh!...

(MASCULINO E FEMININO. Composição: Baby Consuelo / Didi Gomes / Pepeu Gomes)

A realização de uma pesquisa de doutorado é um processo de reflexão que implica um constante revisitar ao referencial teórico, ao *corpus* construído, aos procedimentos metodológicos adotados. A discussão proposta neste estudo recai sobre a autoetnografia de “um homem” na Educação Infantil, inédita na interlocução Educação e Psicologia Social.

Reavendo a discussão já realizada, percebe-se que, visou-se, aqui, provocar uma reflexão em torno de escrever e analisar as (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação no percurso de atuação profissional docente de “um homem” na Educação Infantil, a qual será ampliada, aqui, por meio da reflexão da canção “Masculino e Feminino” composta por Baby Consuelo, Didi Gomes e Pepeu Gomes. Para melhor elucidar o que se expôs até aqui, na sequência discorre-se sobre a ideia de uma trilha sonora, que, certamente teria como abertura a canção minuciosamente escolhida para abertura desses “Outros Pontos de Partida”.

Apresentadas essas considerações, a canção — de certo modo — se dedica em vislumbrar a linguística com o binômio “masculino e feminino” e não podemos, ao lê-la, inserir entre as duas palavras o termo *versus*. É interessante notar também que a maneira como a letra

da música foi composta reflete não a dicotomia, mas a tensão e a subjetivação, refletindo a indissociabilidade entre masculino e feminino, de modo que ambos subjetivam o ser.

De qualquer modo, é necessário considerar que ao iniciar as considerações finais desta tese, chamada aqui de “Outros Pontos de Partida”, é imprescindível abordar a complexidade das (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação nesse contexto. Conforme argumenta Grosfoguel (2007), a colonialidade do poder, entendida como a manutenção das hierarquias sociais e epistêmicas advindas do colonialismo, continua a operar de maneira sutil, moldando as práticas e as representações na educação. Isso significa (dizer) que, é necessário compreender como essas dinâmicas coloniais influenciam a atuação e a subjetivação desse professor “homem” na Educação Infantil, um espaço historicamente marcado pela feminização e pela invisibilidade do trabalho “masculino”.

Paralelamente a esse pensamento está a ideia de utilizar a letra da música “Masculino e Feminino”, como inquietação para estes “Outros pontos de partida”, trazendo à baila a reflexão interessante sobre a fluidez das identidades de gênero e a complementaridade entre masculino e feminino ou “homem” e “mulher”. Sob essa ótica, pode-se pensar que ao afirmar que “ser um homem feminino não fere o meu lado masculino”, a canção sugere uma quebra de paradigmas em relação às concepções tradicionais de masculinidade. Essa quebra de paradigmas é relevante no contexto da educação — Educação Infantil — principalmente, onde estereótipos de gênero ainda influenciam as expectativas em relação aos profissionais, principalmente nesses ambientes, associados à figura materna e feminina.

Com base no exposto, merecem ênfase as ideias da atuação desse professor que demanda uma reflexão profunda sobre as (des)colonialidades presentes nesse percurso. Salienta-se a concepção de Quijano (2000) para sustentar a discussão: a colonialidade do poder não se restringe apenas à dominação política e econômica, mas se manifesta também nas relações de gênero, impondo determinadas formas de masculinidade e feminilidade. Reavendo a discussão já realizada, percebe-se que, é essencial descontinuar essas normas coloniais que hierarquizam e limitam as possibilidades de expressão e atuação dos profissionais na educação, promovendo uma pedagogia que reconheça e valorize a diversidade de identidades de gênero.

Em consonância com a literatura, é imprescindível refletir sobre a complexidade das relações de gênero e as dinâmicas de poder que permeiam o contexto educacional, especialmente no que se refere ao percurso docente na atuação na Educação Infantil. Cabe recuperar as considerações realizadas por Oliveira (2004), que a noção de masculinidade possui uma história intrínseca, atravessada por significados que ultrapassam as fronteiras do tempo moldados por construções sociais e culturais. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a

escola desempenha um papel central na formação das identidades de gênero, sendo responsável por desafiar e problematizar as concepções pré-estabelecidas sobre o masculino e o feminino.

Pensando no que foi referido, os argumentos de Oliveira (2004) reforçam que se faz necessário que os professores sejam agentes de transformação social, atuando de forma crítica e reflexiva na descontinuidade de padrões de comportamento e na promoção de relações igualitárias entre os gêneros. Somente por uma abordagem sensível e comprometida com os princípios das (des)colonialidades será possível construir uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva e emancipadora, na qual todas as crianças possam desenvolver-se plenamente, independentemente de sua identidade de gênero.

Ao versar sobre a autoetnografia ao longo desta tese, explorou-se a intrincada jornada deste autor em sua *práxis* profissional na Educação Infantil, fomentando as complexas interações entre questões de gênero, a formação profissional e a importância crucial da escola como agente de transformação das concepções de gênero, apontando para a necessidade premente de construir relações fundadas em princípios de igualdade e justiça. O propósito da escolha pela autoetnografia se dá especificamente pelo ineditismo em Educação na interlocução com a Psicologia Social, também, por ser uma abordagem de pesquisa qualitativa que combina elementos da etnografia com a reflexividade do pesquisador sobre sua própria experiência.

Oportunizou-se assim, o envolvimento direto com a atividade laboral enquanto “um homem” na Educação Infantil, utilizando narrativas pessoais e reflexões subjetivas para descrever e analisar o porquê da escolha de atuação docente nesta etapa da Educação Básica e descrever e analisar o acesso e como o autor se manteve neste lugar. Ao inserir-se na própria pesquisa, buscou-se compreender não apenas os aspectos externos do contexto estudado, mas também minhas próprias reações, preconceitos e interpretações, reconhecendo assim a influência da sua própria subjetividade no processo de pesquisa. Uma contribuição relevante na tese se deu por meio da autoetnografia, que permitiu uma compreensão mais profunda e holística dos fenômenos sociais, culturais e psicológicos investigado, ao mesmo tempo em que desafiou as fronteiras tradicionais entre eu sujeito e as inquietações que se deram nesse percurso. Além disso, ao incorporar minhas experiências pessoais, o método autoetnográfico ofereceu uma perspectiva única e rica, que pôde revelar nuances e complexidades que poderiam passar despercebidas em abordagens mais distanciadas. Ressalta-se, também, o exercício constante de autorreflexão e transparência sobre meus próprios envolvimento e posicionamentos, reconhecendo tanto as minhas limitações quanto as possíveis contribuições que minha subjetividade pôde trazer para esta tese.

Uma visão predominante nas pesquisas é a de que, apesar dos avanços na valorização

da formação profissional, persistem concepções arraigadas de gênero que influenciam a percepção da adequação dos “homens” para o trabalho na Educação Infantil (Sousa, 2016). A representação da docência nesse contexto como uma profissão majoritariamente feminina ainda se faz presente, embora esteja em processo de transformação. Contudo, contraditoriamente, pode-se dizer que a sensibilidade das crianças às interações e vivências com o autor — professor “homem” — evidenciou a importância da qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. Elas, ao expressarem suas preferências e experiências consigo e comigo, forneceram *insights* valiosos sobre as dinâmicas da relação entre gênero e Educação Infantil, fomentando a descontinuidade de estereótipos de gênero, aliada à valorização da minha formação profissional e à promoção de relações igualitárias e democráticas, por serem elementos essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva e emancipatória.

Na égide desses “Outros Pontos de Partida”, postula-se que, minha jornada de atuação profissional enquanto professor “homem” na Educação Infantil é, ainda, permeada por desafios, mas também por oportunidades de transformação e de construção de novas formas de pensar e agir. Ao reconhecer e enfrentar as complexas dinâmicas de gênero presentes na educação, é possível avançar em direção a uma prática pedagógica mais reflexiva, crítica e comprometida com a promoção da igualdade e da justiça social, especialmente no contexto das (des)colonialidades como dispositivos de subjetivação.

Considerando o exposto, retrata-se que, torna-se evidente que no contexto escolar, as relações estabelecidas entre todos os professores, a direção, as famílias e as crianças, necessitam desempenhar um papel crucial na inserção e na trajetória profissional dos professores “homens” na Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que essas reflexões são necessárias para promover uma reflexão mais profunda sobre as representações de “homem” e “mulher” presentes na sociedade e como elas influenciam as práticas educativas nesta etapa da educação. Os professores “homens” precisam ser encorajados a desenvolver uma postura crítica em relação aos estereótipos de gênero e a reconhecer a importância de sua presença e de sua contribuição para o desenvolvimento integral das crianças. Ao mesmo tempo, é essencial que as instituições educacionais adotem políticas e práticas inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade de experiências e perspectivas dos professores, independentemente de seu gênero. Isso inclui o desenvolvimento de programas de formação continuada que abordem questões de gênero e promovam a reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A partir desses postulados, vê-se que, é fundamental que os professores “homens” sejam agentes ativos desse processo de transformação, assumindo um papel de liderança na promoção de uma educação mais equitativa e emancipatória para todas as crianças. Isso inclui o

desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis ao gênero, que valorizem as diferentes formas de expressão e identidade das crianças e promovam a igualdade de oportunidades no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, é importante que os professores “homens” tenham acesso a espaços de formação e apoio onde possam compartilhar suas experiências, buscar orientação e desenvolver estratégias para enfrentar os desafios específicos da Educação Infantil. Isso pode incluir programas de mentoria, grupos de estudo e redes de apoio profissional que permitam aos professores trocarem ideias e aprender entre si.

É fundamental, para concluir essa tese, mencionar que, as políticas públicas e os órgãos governamentais também desempenhem um papel ativo na promoção da equidade de gênero na Educação Infantil. Isso inclui a implementação de medidas que garantam a igualdade de acesso e oportunidades para todos os profissionais da educação, independentemente de seu gênero, bem como o desenvolvimento de programas de sensibilização e capacitação que abordem as questões de gênero de forma sistemática e abrangente. Em resumo, considera-se pertinente sugerir descontinuar falácias e estereótipos da exclusividade da Educação Infantil ser tão somente às “mulheres”. Em vista disso, finalizo essa tese com o encorajamento nas palavras da graciosa Rita Lee (1975, s/p.):

Um belo dia resolvi mudar
 E fazer tudo o que eu queria fazer
 Me libertei daquela vida vulgar
 Que eu levava estando junto a você
 E em tudo o que eu faço
 Existe um porquê
 Eu sei que eu nasci
 Sei que eu nasci pra saber
 E fui andando sem pensar em voltar
 E sem ligar pro que me aconteceu
 Um belo dia vou lhe telefonar
 Pra lhe dizer que aquele sonho cresceu
 No ar que eu respiro
 Eu sinto prazer
 De ser quem eu sou
 De estar onde estou
 Agora só falta você
 Um belo dia resolvi mudar
 E fazer tudo o que eu queria fazer

Me libertei daquela vida vulgar
 Que eu levava estando junto a você
 E em tudo o que eu faço
 Existe um porquê
 Eu sei que eu nasci
 Sei que eu nasci pra saber
 Saber o que
 E fui andando sem pensar em voltar
 E sem ligar pro que me aconteceu
 Um belo dia vou lhe telefonar
 Pra lhe dizer que aquele sonho cresceu
 No ar que eu respiro
 Eu sinto prazer
 De ser quem eu sou
 De estar onde estou
 Agora só falta você
 Agora só falta você
 Agora só falta você
 Agora só falta você

REFERÊNCIAS

ABRAMOWSKI, Ana Laura. **Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Fundamentos históricos da separação entre trabalho de homem e trabalho de mulher: algumas notas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 174–187, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41.8639844>. Acesso em: 21 ago. 2022.

AMADO, Luiz Antonio Saléh. A autoavaliação no ensino superior como dispositivo analisador dos processos de subjetivação: da avaliação-consumo à avaliação-produção. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 8, n. 4, p. 183-205, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n04/v08n04a11.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

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

AMNB. Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras. **Construindo a equidade: estratégia para implementação de políticas públicas para a superação das desigualdades de gênero e raça para as mulheres negras**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.amnb.org.br>. Acesso em: 1 nov. 2023.

ANDRADE, Gisane Monteiro de; CAMPANI, Adriana; HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de. A potencialidade decolonial das narrativas interculturais na docência indígena. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6206>. Acesso em: 21 ago. 2022.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; STEIN, Sharon; AHENAKEW, Cash; HUNT, Dallas. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, education & society**, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22168>. Acesso em: 23 jan. 2024.

ARANHA, Maria Lucia de. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Foucault, um arqueogenealogista do saber, do poder e da ética. **Revista de Ciências Humanas**, n. 35, p. 37-55, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 27 jan. 2024.

ARAUJO, Marta. Lei de 15 de outubro de 1827. **Revista Educação em Questão**, v. 36, n. 22, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3975>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ARAUJO, Messias Pereira; HAMMES, Care Cristiane. A androfobia na educação infantil. **Interfaces da Educação**, v. 3, n. 7, p. 5-20, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/580>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, p. 167-184, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200009>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ARIANE, Palma Pires Amorim; LARA, Fernandes Lessa; DO CARMO AMANDA, Juliana. O papel da afetividade na educação infantil integral: um estudo sobre a relação professor-aluno. **Revista Científica UNIFAGOC-Multidisciplinar**, v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/view/687/794>. Acesso em: 4 jan. 2023.

ASSIS, Dayane Nayara. **Interseccionalidades**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30892/1/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

AUAD, Daniela; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca; ROSENO, Camila Roseno. Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade dos projetos proibitivos. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, 3, pág. 568-586, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i3.8654669>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BACURY, Gerson Ribeiro; DE MELO, Elisângela Aparecida Pereira; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Trajetórias de vida e formação de professores indígenas nos estados do Tocantins e Amazonas. **Revista Linhas**, v. 16, n. 32, p. 172-199, 2015. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015172>. Acesso em: 04 jan. 2023.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 1985.

BALL, Stephen John; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; DEL MONTE, Pablo; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5114>. Acesso em: 04 jan. 2023.

BARATTA, Giorgio. **Antonio Gramsci em contraponto**. São Paulo: UNESP, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Artmed Editora, 2009.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 19-32, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação professor/aluno. **Saberes da Educação**, v. 1, n. 1, p. 01-12, 2010. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BENETTI, Afonso. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. **OPUS**, v. 23, n. 1, p. 147-165, 2017. Disponível em: <https://anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/424>. Acesso em 05 nov. 2023

BERLANT, Lauren; WARNER, Michael. Sex in Public. **Critical Inquiry**, v. 24, n. 2, p. 547, 1998. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/448884>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Sociedade e Estado**, v. 30, p. 147-163, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015000100009>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**, n. 1, p. 70-88, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, n. 1, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2004000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 10 nov. 2022.

BORDIN, Tamara Maria. O saber e o poder: a contribuição de Michel Foucault. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 10, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/5088/0>. Acesso em: 4 nov. 2023.

BOSSLE, Fabiano; NETO, Vicente Molina. No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, p.131-146, 2009. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/639>. Acesso em: 4 nov. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRAGA, Adelice; DELGADO, Afonso Thiago; MARCELINO, Renato. A região amazônica e os territórios da infância: o direito à educação infantil. *In: (Re) existir e esperar frente ao movimento autoritário de desmonte da educação pública brasileira*. 17º Seminário do PPGED-UEPA. Belém: UEPA, 2022. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2023/07/anais-ppged-1.pdf#page=55>. Acesso em: 08 de nov. 2023.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Comitê de Estatística Sociais - Censo Escolar – Educação Básica**, 2024. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/apresentacao/portarias/200-comite-de-estatisticas-sociais/base-dados/1185-censo-escolar-educacao-basica.html>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas e indicadores educacionais - Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/sinopse-do-censo-dos-profissionais-do-magisterio-da-educacao-basica-2003>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.796/2013**. Altera a Lei n. 9.394/1996, 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.

BRASIL. **Lei n. 13.257/2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília-DF, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2005.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor-identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & realidade**, v. 21, n. 1, 1996. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644>. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, p. 7-19, 2002.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634457>. Acesso em: 6 nov. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero - Feminismo e subversão da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2010.

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

CALEFATO, Patrizia. **Critica della ragione postcoloniale. Verso una storia del presente in dissolvenza**. Roma: Meltemi, 2004.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. Múltiplas possibilidades de constituição de corpos sexuados na infância. **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**, 2003. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/335>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CANDAU, Maria Vera. 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 jun. 2023.

CARDOSO JR., Helio Rebello. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias deleuzeanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARDOSO, Ruth Correa Leite. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Tradução. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002187928>. Acesso em: 15 mai. 2023.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. O Direito à Educação Infantil na Amazônia Brasileira: Desafios e Disputas. **Terceira Margem Amazônia**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.36882/2525-4812.2012v1i1p%25p>. Acesso em: 26 out. 2023.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. **Educação em tempos de incertezas**. Educação em tempos de incertezas. 2. ed. Tradução. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003. p. 400. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002990997>. Acesso em: 16 dez. 2022.

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia e Sociedade**, v. 25, p. 373-378, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dgLDtXKSqS85RSQJpRrZP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2022.

CASTRO, Vinicius; XAVIER, Adilson. Ser diferente é normal. **Instituto Meta Musical**, 2013. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/preta-gil/ser-diferente-normal/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, p. 14-24, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100003>. Acesso em: 7 nov. 2023.

CAVALCANTI, Marcus Alexandre; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de; SILVA, Andréa Costa da; PEREIRA, Celso Sánchez. Dispositivo de colonialidade no Brasil: vidas matáveis no interior das colônias. **LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 87-110, jan. 2023. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/686>. Acesso em: 7 nov. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. **CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O FEMININO E O PROFISSIONAL**, 1996. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo-SP. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000746061>. Acesso em: 03 dez. 2022.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2008.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. California: Left Coast Press, 2008.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. **Educador: Vida e Morte**, p. 58-59, 1982.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1999.

COLAÇO, Thais Luzia Novas; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. John Wiley & Filhos, 2020.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Gênero & sociedade**, v. 19, n. 6, p. 829-859, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>. Acesso em: 27 mai. 2023.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes; SILVA, Simone Batista da (org.). **Freireando com PPGA: celebrações de vida em educação**. Seropédica-RJ: São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 103 p. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/freireando-com-ppgea-celebracoes-de-vida-em-educacao/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

COSTA, Bárbara Amelize; ARCELO, Adalberto Antônio Batista. Autorreconhecimento e reconhecimento social de gênero como dispositivos de subjetivação e acesso às medidas protetivas da Lei n. 11.340/2006. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 19, n. 2, p. 99-122, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18759/rdgf.v19i2.982>. Acesso em: 21 ago. 2022.

COUTINHO, Rivanildo Monteiro. **O DOCENTE MASCULINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA: COMO SE PERCEBE E É PERCEBIDO NO ESPAÇO ESCOLAR DE ORIXIMINÁ/PA**, 2019. Dissertação (Mestrado) em Educação.

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-PA. Disponível em:

<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/409>. Acesso em: 03 dez. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Desmarginalizando a interseção entre raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminação, à teoria feminista e à política antirracista. *In: Teorias jurídicas feministas*. **Routledge**, 2013. p. 23-51.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesos em: 02 nov. 2023.

DA SILVA, Roseane Amorim; DE ARAÚJO MENEZES, Jaileila. A interseccionalidade na produção científica brasileira. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 4, p. 1-16, 2020. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3252. Acesso em: 13 mar. 2023.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela; PALUDO, Karina Inês. Qual criança? Qual infância? Qual qualidade na educação infantil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 2, p. 151-159, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061924003.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

DAVEL, Eduardo Paes Barreto; OLIVEIRA, Cybele Amado 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.

DE OLIVEIRA, Rosmari Pereira; VIVIANI, Luciana Maria. Entre a fralda e a lousa: A questão das identidades docentes em berçários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 73-90, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.14947>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DE SÁ, Lian Matheus Oliveira. A base nacional comum curricular enquanto dispositivo de subjetivação neoliberal: reflexões acerca da educação contemporânea em crise ética ou sintoma do niilismo. **Revista Chão da Escola**, v. 20, n. 1, p. 19-42, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55823/RCE.V19I19.2425>. Acesso em: 21 ago. 2023.

DE SOUZA, Andréa Rodrigues; DE MELO, José Carlos. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da educação infantil. **Inter-Ação**, v. 43, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48977>. Acesso em: 23 jul. 2023.

DEJOURS, Christophe. **Travail, usure mentale: nouvelle edition augmentée**. Paris: Bayard, 2000.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? *In: Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja - Passagens, 1990.

DIVISÃO REGIONAL - GGE-RJ/SPE. 2010. **Grupo Gestor Estadual do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas no Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://spe-gge-rj.blogspot.com/2010/11/divisao-regional-gge-rjspe.html>. Acesso em: 25 dez. 2023.

FALCÃO, Carlos Eduardo Carneiro de Albuquerque; MOTTA, Eduardo. **Coisas que eu sei**, 2009. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/dudu-falcao/1607392/>. Acesso em: 4 fev. 2024.

FERNÁNDEZ, Jussara Lobato. **FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, 2008. Dissertação (Mestrado) em Teologia e Educação. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo-RS. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/76>. Acesso em: 2 jan. 2024.

FERRARI, Marian Ávila de Lima Dias. 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: 21 ago. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio: O dicionário da língua portuguesa**. Editora Positivo, 2014.

FINCO, Daniela. **EDUCAÇÃO INFANTIL, ESPAÇOS DE CONFRONTO E CONVÍVIO COM AS DIFERENÇAS: ANÁLISE DAS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E MENINAS E MENINOS QUE TRANSGRIDEM AS FRONTEIRAS DE GÊNERO**. 2010. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo - SP. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1733>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 31, n. 61, p. 169-184, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2317-09722013000200011&script=sci_abstract. Acesso em: 10 nov. 2023.

FINCO, Daniela. **FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ, HOMEM COM HOMEM, MULHER COM MULHER: RELAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS NA PRÉ-ESCOLA**. 2004. 184 p. Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/315368>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FIRMINO, Danilo; DOMÊNICO, Deivid; BOLA, Márcio; OLIVEIRA, Ronie; MIRANDA, Tomaz. **História Pra Ninar Gente Grande**, 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/xis/historia-pra-ninar-gente-grande/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Uma análise foucaultiana da tv: das estratégias de subjetivação na cultura. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/rosa-fischer-2/publication/237507694_uma_analise_foucaultiana_da_tv_das_estrategias_de_subjetivacao_na_cultura/links/59bae931aca272aff2d02157/uma-analise-foucaultiana-da-tv-das-estrategias-de-subjetivacao-na-cultura.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

FLACH, Flávia; SORDI, Regina Orgler. A educação infantil escolar como espaço de subjetivação. **Estilos da Clínica**, v. 12, n. 22, p. 80-99, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v12i22p80-99>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Absolute Michel Foucault**. Orange Press, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité - la volonté de savoir**, Paris: Gallimard, 1976.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade vol. 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, vol. 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? *In: Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. *In: Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FRANCO, Ana Carolina Farias; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Algumas interrogações sobre o sistema de comunicação no Brasil: mídia e relações de poder, saber e subjetivação. **Barbarói (UNISC. Online)**, v. 38, p. 60-78, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-65782013000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 21 ago. 2022.

FREGOSO, Marta Vergara. La práctica docente. Un estudio desde los significados. **Cumbres**, v. 2, n. 1, p. 73-99, 2016. Disponível em: <http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/39/29>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra. 12ª ed., 1979.

FREIRE, Paulo. **Memória viva Paulo Freire.** Entrevista gravada no programa Memória Viva, nos estúdios da TV Universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no dia 29/04/1983. Laboratório de tecnologia educacional. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6oeHxmwBt4U>. Acesso em: 25 dez. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz de Terra; 1992, 248p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pintura digital para Almanaque Retratos e Relatos do Maranhão.** Pinterest – Flickr.com, 2022. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/462041243002570926/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1994.

FREITAS, Denise; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Revista Ciência e Cognição**, 2007. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347196.pdf>. Acesso em: 24 mar. de 2020.

GALVÃO, Afonso Celso Tanus; BRASIL, Ive. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 61, n. 1, p. 73-83, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229019189008.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GATI, Hajnalka Halász; MONTEIRO, Ivanilde Alves. Educação e docência feminina no Brasil do Século XIX: avanços e desafios. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 3, p. 1146, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-V15n3-2016-12>. Acesso em: 24 jul. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n98/n98a08.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; CORD, Denise; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, p. 229-236, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200005>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GIFFIN, Karen. 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.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, p. 588-603, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XLcZTKQ3vtZyF6ZKZkpXbgy/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2024.

GOMES, Pepeu. **Masculino e feminino**. Malibu Studios, 1983. Disponível em: <https://m.letras.mus.br/pepeu-gomes/128262/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O PERFIL PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR DOCENTE E GÊNERO EM HOMENS QUE TIVERAM CARREIRAS BEM-SUCEDIDAS NO MAGISTÉRIO**. 2009. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2661/1/000412611-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

GONÇALVES, Josiane Peres; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; FARIA, Adriana Horta de. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva**, v. 34, n. 3, p. 988-1014, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p988>. Acesso em: 22 jan. 2024.

GROOVER, Glória; BISPO, Pablo; SANTOS, Sérgio. **Só o Amor**, 2021. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/preta-gil/so-o-amor-part-gloria-groove/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima. Pesquisa em psicologia social: de onde viemos e para onde vamos. **SciELO Books**, 2008. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/gbqz7/pdf/rivero-9788599662861-09.pdf>. Acesso em: 21 já. 2024.

GUIZZO, Bianca Salazar. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na educação infantil. **Revista Ártemis**, [S. l.], n. 6, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/51634059/2123-3326-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

HADDAD, Lenira; MARQUES, Claudia Denise Sacur. A produção acadêmica brasileira sobre homens na educação infantil no período de 2019 a 2021. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 20, p. 29-52, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i20.15320>. Acesso em: 13 nov. 2023.

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

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18588>. Acesso em: 1 nov. 2023.

HIGASHI, Roberto. **A HETERONORMATIVIDADE E A GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**, 2016. Dissertação (Mestrado) em Administração. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/161371919.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>. Acesso em: 1 nov. 2023.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 595-609, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>. Acesso em: 11 nov. 2023.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos impérios (1875- 1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOLT, Nicolas. Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic Writing Story. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/160940690300200>. Acesso em: 1 nov. 2023.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e o feminismo**. Tradução Bhuvi Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

I ESCODA, Marta Roca; FASSA, Farinaz; LÉPINARD, Éléonore (Ed.). **L'intersectionnalité: enjeux théoriques et politiques**. La Dispute, 2016.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, p. 545-570, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545>. Acesso em: 21 jul. 2023.

JANEI, Vitor; MACHADO, Sílvio Ricardo Munari. “Doces bárbaros”: por uma nova sensibilidade dos professores homens na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 42, p. 710-725, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p710>. Acesso em: 23 jul. 2023.

JARDIM, Silvia Regina Marques; ABRAMOWICZ, Anete. Tendências da produção paulista sobre gênero e educação: um balanço de dissertações de mestrado. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 3, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2005.v2.61>. Acesso em: 20 dez. 2022.

JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony; ELLIS, Carolyn. **Handbook of Autoethnography (Coleção Queer)**. 2013. Left Coast Press, Walnut Creek: 736. 978-15-98746-00-6.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, p. 55-63, 2003. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05634.pdf#page=55>. Acesso em: 21 ago. 2022.

KLEIN, Otavio José. A gênese do conceito de dispositivo e sua utilização nos estudos midiáticos. **Estudos em comunicação**, v. 1, p. 215-231, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Otavio-Klein/publication/242695834_A_genese_do_conceito_de_dispositivo_e_sua_utilizacao_nos_estudos_midiaticos/links/5668730008ae7dc22ad36d41/A-genese-do-conceito-de-dispositivo-e-sua-utilizacao-nos-estudos-midiaticos.pdf#page=219. Acesso em: 21 ago. 2022.

KULESZA, Wojciech. A institucionalização da Escola Normal no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 79, n. 193, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.79i193.1018>. Acesso em: 23 jun. 2023.

KYRILLOS, Gabriela. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, p. e56509, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n156509>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LABAREE, David. Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. **Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica**, p. 16-51, 1999.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2011. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/62>. Acesso em: 12 jan. 2024.

LEE, Rita. **Agora só falta você**, 1975. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rita-lee/48495/>Acesso em: 3 mar. 2024.

LELO, Thales Vilela. O Jornal como Dispositivo de Subjetivação: onde está o leitor? **Anagrama**, v. 5, n. 4, p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2012.35672>. Acesso em: 21 ago. 2022.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. História, cultura e subjetividade: problematizações. **Revista do Departamento de Psicologia**. UFF, v. 19, p. 61-68, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-80232007000100005>. Acesso em: 21 ago. 2022.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores; RODRIGUES, Renata Vilela. Medicalização, bioeconomia e processos de subjetivação: algumas considerações sobre a governamentalidade neoliberal no mercado de saúde. **Mnemosine**, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52698>. Acesso em: 2 nov. 2023.

LEMOS, Flavia Cristina Silveira; JÚNIOR, Cardoso Hélio Rebelo. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, p. 353-357, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3093/309326733008.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

LIMA NETO, Avelino Aldo de; SILVA, Rita de Cássia Angelo da; MAIA, Robério Nunes. Pedagogias da masculinidade: reflexões acerca de processos de subjetivação de homens professores da EJA. **Educação & Formação**, v. 6, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4378>. Acesso em: 2 jan. 2023.

LIMA, Ana Maria Freitas Dias; SANTOS, Josseane Araújo da Silva; PÓVOA, Lilian Gama da Silva; PINHO, Maria Jose de. Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-020>. Acesso em: 2 jan. 2023.

LIMA, Flora Fernandes. O medo do outro: Identidade e diferença na construção de representações culturais de adolescentes em conflito com a lei. *In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-2454-1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

LIMA, Licínio. **Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional**. Fundação Manuel Leão, 2010.

LOPES, José Rogério. 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, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. **História das mulheres no Brasil**, v. 2, p. 443-481, 1997a. Disponível em: https://www.academia.edu/16296017/mulheres_na_sala_de_aula?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page. Acesso em: 21 ago. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, São Paulo, v.11, p. 31-46, jan./dez. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11412>. Acesso em: 1 dez. 2023.

MACHADO, Anderson Esteves; GONÇALVES, Josiane Peres. Professor homem na Educação Infantil: a orientação sexual influencia o trabalho docente? **Comunicações**, v. 29, n. 1, p. 89-112, 2022. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/41704398>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007. Disponível em: <http://ww.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 20, p. 74-80, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100010>. Acesso em: 18 dez. 2022.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11441/31834>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, v. 6, 2001.

MARTINES, Elizabeth Antônia Leonel de Moraes; ROSSAROLLA, Juliana Negrello. Sexo e sexualidade: tabu, polêmica ou conceitos polissêmicos? Reflexões sobre/para a formação de educadores. **Revista Exitus**, v. 8, n. 2, p. 273-299, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n2id537>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações poder-saber do discurso político-educacional de língua estrangeira**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MELLO, Luiz; GONÇALVES, Eliane. Diferença e interseccionalidade: notas para pensar práticas em saúde. **Revista Cronos**, v. 11, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/2157/pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MELO, Késia Maria Maximiano de; MALFITANO, Ana Paula Serrata; LOPES, Roseli Esquerdo. Os marcadores sociais da diferença: contribuições para a terapia ocupacional social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, p. 1061-1071, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoARF1877>. Acesso em: 1 mar. 2023.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações**. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 15-22, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/423421196/Metodologias-de-Pesquisas-Pos-Criticas-Em-Educacao-Dagmar>. Acesso em: 26 jan. 2024.

MIES, Maria. Origens sociais da divisão sexual do trabalho. A busca pelas origens sob uma perspectiva feminista. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 838-873, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688027.pdf>. Acesso em: 24 de mai. 2023.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. **ASPECTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO AMAZONAS: O CURSO INFANTIL FROEBEL NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT E OUTROS JARDINS DE INFÂNCIA (1897-1933)**. 2014. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba-SP, 2014. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/14501785604281727.pdf>. Acesso em: 14 de nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO-GOMEZ, Carlos; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 15, p. 649-663, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000300018>. Acesso em: 24 de mai. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Mercado de Letras, 2002.

MONTE MÓR, Walkyria Monte. Investigando o letramento crítico na universidade no Brasil. **Alfabetização crítica: teorias e práticas**, p. 41-51, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/30241711/cljournalissue1volume1.pdf#page=41>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 720-741, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142824>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 36, 2013. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23_2689_texto.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

MONTICELLI, Thays. Divisão sexual do trabalho, classe e pandemia: novas percepções? **Sociedade e Estado**, v. 36, p. 83-107, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136010005>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MORAÑA, Mabel; DUSSEL, Enrique; JÁUREGUI, Carlos. **Coloniality at large: Latin America and the postcolonial debate**. Duke University Press, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbos; ARBACHE, Ana Paula; CARVALHO, Merise dos Santo. 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: 11 jun. 2023.

NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva; DE MORAIS, Maria Arisnete Câmara. Representações da docência feminina no início do século XX. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 12, n. 19, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/download/16351/10924>. Acesso em: 24 jul. 2023.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do; CASTRO, Maria Aparecida Dias. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e-021038, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8657131>. Acesso em: 10 nov. 2023.

NAVARRO, Pedro; BAZZA, Adéli Bortolon. A subjetivação do “novo idoso” em textos da mídia (“New elderly’s” subjectivation in the media texts). **Estudos da Língua (gem)**, v. 10, n. 2, p. 143-159, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/el.v10i2.1190>. Acesso em: 1 nov. 2023.

NÓVOA, António. “O passado e o presente dos professores”. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 21 ago. 2022.

NUNES, César Bueno. **O JOGO DA IDENTIDADE E DIFERENÇA NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA**. 2018. Tese (Doutorado) em Educação Universidade de São Paulo, São Paulo - SP. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-141650/en.php>. Acesso em: 1 jun. 2023.

OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Starting strong II: Early Childhood Education and Care, Paris, 2006. **OCDE Publishing**. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>. Acesso em: 21 ago. 2022.

OLHAR PARA O MUNDO. Pontos de Vista - Porque tudo na vida tem um ponto de vista. A Mafalda no Facebook - **Alguma coisa está errada, se nós sofremos juntos, porque não lutamos juntos?** 2024. Disponível em: <https://ospontosdevista.blogs.sapo.pt/a-mafalda-no-facebook-alguma-coisa-125978>. Acesso em: 27 jan. 2024.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, v. 27, p. 99-108, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>. Acesso em: 21 ago. 2022.

OLIVEIRA, Damião Bezerra. Filosofia, educação e a questão de identidade e diferença. **Margens**, v. 2, n. 3, p. 101-121, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v2i3.3014>. Acesso em: 02 mai. 2023.

OLIVEIRA, Elizabete Guimarães de; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de Brito; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da, NUNES, Claudio Pinto. Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. **EDUCA –Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 12, p. 23-39, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2018.3254>. Acesso em: 02 mai. 2023.

OLIVEIRA, João Manuel de. Cidadania Sexual sob Suspeita: Uma Meditação sobre as Fundações Homonormativas e Neo-Liberais de uma Cidadania de “Consolação”. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 1, p. 68–78, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000100009>. Acesso em: 02 nov. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Ricardo da Cunha. Docência masculina na Educação Infantil. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 12, n. 2, 2013. Disponível em: <http://periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/2014>. Acesso em: 2 mai. 2023.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de; VIVIANI, Luciana Maria. A questão das identidades docentes em berçários: Caught between diapers and the blackboard: Teacher identities in nurseries. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 73-90, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.14947>. Acesso em: 21 ago. 2022.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27956>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PAGNI, Pedro Angelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Pro-posições**, v. 26, p. 87-103, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/76mXMsQJwcmRN9HYXv44rJS/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

PALMA, Lavínia; RICHWIN, Iara Flor; ZANELLO, Valeska. Dispositivos de subjetivação e sofrimento das mulheres: para uma escuta gendrada das emoções no campo da psicoterapia. **Caderno Espaço Feminino**, v. 33, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.14947>. Acesso em: 16 set. 2022.

PARDO, Fernando da Silva. Decoloniality and language teaching: Perspectives and challenges for the construction of embodied knowledge in the current political scene. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 198-218, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1422>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PARDO, José Luis. El sujeto inevitable. *In*: CRUZ, Manuel (org.). **Tiempo de subjetividad**. Barcelona, Paidós, 1996, p. 133-154. Disponível em: <https://revistes.uab.es/enraonar/article/download/v15-lopez/831>. Acesso em: 18 set. 2022.

PASSAMAI, Gislaine de Lima; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. A História da Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, 2009. Disponível em: http://www.faeef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wLWD9GTfD1VmODz_2013-6-28-15-56-4.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; DE OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros. 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.

PASSOS, Elizete. **Ética e psicologia-teoria e prática**. Vetor Editora, 2007.

PAULA, Luzia Maria. **CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: ANCESTRALIDADE AFRICANA, AÇÚCAR E NUTRIÇÃO PELA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA EDUCADORA**, 2021. Dissertação (Mestrado) em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15574>. Acesso em: 2 nov. 2023.

PELÚCIO, Larissa. Marcadores sociais da diferença nas experiências travestis de enfrentamento à aids. **Saúde e sociedade**, v. 20, p. 76-85, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000100010>. Acesso em: 2 nov. 2023.

PENA, Alexandra Coelho. Histórias de vida de professores homens na educação infantil. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 1, n. 1, p. 118-131, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p118-131>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PEREIRA, Alzeny Flores. **O ATENDIMENTO E A ORGANIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 02 (DOIS) A 05 (CINCO) ANOS NAS ESCOLAS E TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PORTEL – PA - BR E A PRÁXIS DOS PROFESSORES QUE ATENDEM ESSA MODALIDADE**, 2016a. Dissertação (Mestrado) em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa – Portugal. Disponível em: https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/7540/1/Alzeny_format.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

PEREIRA, Ana Claudia Jaquetto. **Intelectuais negras brasileiras: horizontes políticos**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 21, p. 445-454, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.3.40551>. Acesso em: 02 nov. 2023.

PEREIRA, Flávia Souza Máximo; BERSANI, Humberto. Crítica à interseccionalidade como método de desobediência epistêmica no Direito do Trabalho brasileiro. **Revista direito e práxis**, v. 11, p. 2743-2772, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/50157>. Acesso em: 2 nov. 2023.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor homem: o estrangeiro na educação infantil**. Appris, 2016.

PERPÉTUO, Claudia Lopes. O conceito de interseccionalidade: contribuições para a formação no ensino superior. **Anais V Simpósio Internacional em Educação Sexual: Saberes/trans/versais currículos identitários e pluralidades de gênero**, p. 26, 2017. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3159.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Esterman. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 193–198, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/7375>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PIRES, Vera Lúcia. Questões sobre identidade e diferença: tensão entre o mesmo e o outro. **Fragmentum**, n. 3, p. 11-30, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/6337>. Acesso em: 1 jun. 2023.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70311249015.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2023.

PITANGA, Maria Eunice Sá; LIRA, Rosenir de Souza. Os (des)caminhos da educação indígena no Amazonas: o papel da universidade na formação dos professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n. 4, p. 2, 2006. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1315Pitanga.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

POCAHY, Fernando. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 23, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/984/766>. Acesso em: 17 nov. 2023.

POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, v. 25, p. 405-416, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>. Acesso em: 27 dez. 2022.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, p. 303-312, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>. Acesso em: 27 dez. 2022.

PORTOCARRERO, Vera. O mundo como sala de aula. **Revista Educação**, p. 46-55, 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/6.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PRADO FILHO, Kleber. Controle social x subjetividade na genealogia do poder de Michel Foucault. **Plural**, v. 2, p. 18-36, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.1995.68041>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 14-19, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300003>. Acesso em: 27 dez. 2022.

PRADO, Braian; MATOS, Elisiane; MOREIRA, Érika; MATOS, Macielle. Os conceitos de saber, poder e discurso ideológico analisados segundo a teoria de Michel Foucault. **Anagrama**, v. 4, n. 3, p. 1-7, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2011.35527>. Acesso em: 7 nov. 2023.

PRADO, Douglas Silva; ROSSETE, Michele; COLOMBO, Irineu Mário. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889)**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/570967>. Acesso em: 23 jul. 2023.

PRADO, Patricia Dias; ANSELMO, Viviane Soares; FERNANDES, Isabela Signorelli. Professores homens da Educação Infantil: narrativas e (des) encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, p. 605-631, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121775>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PRETA GIL, Maria Gadelha Moreira. **STEREO**, 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/preta-gil/stereo/>. Acesso em: 3 jan. 202.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; TEIXEIRA, Maria Filomena Rodrigues. O papel da identidade de gênero nos cursos de formação de professores na Unifimes - Brasil e na escola superior de educação de Coimbra–Esec/Ipc–Portugal. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 1, p. 165-177, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7828>. Acesso em: 23 out. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-30. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

RABELO, Amanda Oliveira. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, p. 163-173, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34915599012.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

RAMOS, Joaquim. **UM ESTUDO SOBRE OS PROFESSORES HOMENS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE–MG**, 2011. Dissertação (Mestrado) em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; AZEVEDO, Isadora; REIS, Marcia de Oliveira Maciel Franco. Decolonialidade e Educação Antirracista. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–15, 2022. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/revista-espaco-do-curriculo/articulo/decolonialidade-e-educacao-antirracista>. Acesso em: 15 nov. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICARDO, João; MENDONÇA, Paulino. **Sangue Latino**, 1973. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/secos-molhados/48770/?%5Bobject+Object%5D=>. Acesso em: 29 mai. 2023.

RICH, Adrienne. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 5, n. 4, p. 631–660, 1980. Disponível em: <https://api.taylorfrancis.com/content/chapters/edit/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203020173-16&type=chapterpdf>. Acesso em: 29 mai. 2023.

ROCHA, Alessandra Fontes Carvalho. Processos e práticas decoloniais na formação de professores. **RELAcult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 3, p.1-19, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6206>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ROCHA, Leandro Oliveira; DE ARAÚJO, Samuel Nascimento; BOSSLE, Fabiano. 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.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. *In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://poligen.polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/feminismo%20negro2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. **VIAJANDO PELA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: SENTIDOS, CRENÇAS E VALORES QUE SUSTENTAM OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA/DA CRECHE**, 2016. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente -SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144379>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

ROUANET, Sérgio Paulo. Identidade e diferença: uma tipologia. **Sociedade e Estado**, v. 9, n. 1 e 2, p. 80-84, 1994. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/download/43837/33520>. Acesso em: 1 jun. 2023.

RUSSO, Jane Araujo; CARRARA, Sergio Luis. Sobre as ciências sociais na Saúde Coletiva-com especial referência à Antropologia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 25, p. 467-484, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312015000200008>. Acesso em: 21 dez. 2022.

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

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. Organizadores: ADELMAN, Miriam, SILVESTREIN, Celsi Brönstrup. **Coletânea gênero plural: um debate interdisciplinar**. Curitiba: Editora UFPR, p. 33-46, 2002.

SAITO, Ricardo Toshihito. **DECOLONIALIDADES EM DEVIR, PRÁXIS PEDAGÓGICAS E LETRAMENTOS FREIREANOS: OLHARES DE UM PROFESSOR-FORMADOR E SUAS AGÊNCIAS**, 2021. Tese (Doutorado) em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo - SP. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2021.tde-20052021-160835>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 46-53, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806407.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez; 2011.

SANTOS, Daniel Kerry dos; LAGO, Mara Coelho de Souza. O dispositivo da idade, a produção da velhice e regimes de subjetivação: rastreamentos genealógicos. **Psicologia USP**, v. 27, p. 133-144, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140060>. Acesso em: 2 out. 2022.

SANTOS, Danielle Ivana Pereira; GOBBI, Maria do Carmo Marques; LOPES, Mario Marcos. Formação do professor indígena em Humaitá, sul do Amazonas. **Retratos de Assentamentos**, v. 20, n. 2, p. 206-222, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25059/2527-2594/retratosdeassentamentos/2017.v20i2.273>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SANTOS, Maria Helena; CRUZ, Eduardo Ferreira; MARQUES, António Manuel. Gênero e pré-escola: experiências e estratégias de homens educadores de infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053148974>. Acesso em: 2 out. 2022.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. 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.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei n. 1.174/2019**. Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SAYÃO, Deborah Thome. **RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DE PROFESSORES NA CRECHE**. 2005. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina - SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106572/223081.pdf?>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SCHETTINI, Suzana Sofia Moeller; AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; DIAS, Cristina Maria de Souza Brito. Famílias adotivas: identidade e diferença. **Psicologia em estudo**, v. 11, p. 285-293, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000200007>. Acesso em: 1 jun. 2023.

SCOTT, Joan. **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.

SCRIBANO, Adrián; DE SENA, Angélica. Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. **Cinta de moebio**, n. 34, p. 1-15, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000100001>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SEIXAS, Raul Santos. **Metamorfose ambulante**. Krig-ha, Bandolo!, 1973. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/48317/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

SILVA, Júlio Régis da; MARTINS, Viviane Lima. O professor homem na educação infantil: um olhar acerca do preconceito. **Revista científica Intr@ ciência**, Guarujá, Edição, v. 11, p. 1-23, 2016. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170531133930.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

SILVA, Noêmia Feliz; SOUSA, Kátia Menezes. O conceito de dispositivo em Foucault: a emergência histórica do dispositivo do desenvolvimento sustentável e a construção das subjetividades. **Scripta Uniandrade**, v. 11, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistahom.uniandrade.br/index.php/ScriptaUniandrade/article/view/569>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SILVA, Renan Mota. Characteristics of teaching practices in Rural Education: analysis of actions related to teacher training and experience report of pedagogical methodologies proposals for the teaching of specific content. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, p. e13712, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13712>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SILVA, Renan Mota. Tecnologias aplicadas à educação: a história do seu início até os tempos atuais de pandemia. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 26, p. 160-170, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6616>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SILVA, Renan Mota; BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes, BRITO, Denise Costa; LESSA, Lorena Monteiro. A possibilidade de diálogo entre as culturas: um estudo segundo Catherine Walsh. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6833>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SILVA, Renan Mota; FORTES, Karla Percília da Silva; COELHO, Elisângela Madeira; CARVALHO, Nely Monteiro dos Santos de. Há acesso para professores homens na educação infantil? **EccoS – Revista Científica**, n. 66, p. e22845, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n66.22845>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SILVA, Renan Mota; FORTES, Karla Percília da Silva; JÚNIOR, Genivaldo Carmo dos Santos; MARCELINO, Pedro Roberto Gonçalves. Por uma Educação Decolonial. **Revista Acadêmico Mundo**, 2023. Disponível em: <https://revistadigitalacademicomundo.com/index.php/anova2023/issue/view/jul2023/jul2023-2>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SILVA, Renan Mota; JÚNIOR, Leandro Passarinho Reis. Transversalizando a prática do professor homem na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 6, n. 20, p. 321-344, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/15307>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SILVA, Renan Mota; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. E eu não sou um educador? autoetnografia crítica sobre identidade e diferença de um professor “homem” na educação infantil. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 59, n. 59, p. e1376, 2024. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1376>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SILVA, Renan Mota; SOUZA, Diego Bacellar de; VITA, Gilmar Ferreira; BERENBLUM, Andrea Sonia. O homem pedagogo e o mercado de trabalho: oportunidades e desafios. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 7, n. 14, p. 148-154, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9323>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SILVA, Renan Mota; VASCONCELLOS, Tatiane da Rosa; MEDEIROS, Elenson Gleison de Souza. O antirracismo como prática decolonial emancipatória no âmbito da educação. **Revista ComSertões**, v. 12, n. 2, p. 55-70, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36943/comsertoes.v12i2.15477>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SILVA, Renan Mota; VASCONCELOS, Tatiane da Rosa; PINHEIRO, Anderson Silva. Sexualidade e Gênero: possibilidades para pensar a prática de professores homens na educação infantil. **Revista Científica Gênero na Amazônia**, n. 21, p. 109-120, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/rcga.v0i21.13363>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SILVA, Sergio Gomes da. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, p. 118-131, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000100011>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE: CONCEPÇÕES ACADÊMICAS E DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**, 2015. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/9c8954c6-c87e-4c2e-be4a-5490fdf7c2eb/content>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira; SIQUEIRA, Euler David de. O imaginário da diferença: identidade e etnocentrismo na publicidade sobre o Brasil. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, v. 23, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4955/495553928009.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SMEDLEY, Susan May. **HOMENS APRENDENDO A SER PROFESSORES PRIMÁRIOS**. 2005. Tese (Doutorado). Instituto de Educação, Universidade de Londres. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10007474/>. Acesso em: 1 jun. 2023.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em revista**, v. 35, p. 287-305, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61432>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SOUSA, Luana Passos de, GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870008>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SOUSA, Maria Martins de; SARMENTO, Teresa. Escola–família–comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 17-18, p. 141-156, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SOUZA, Deise Maria Xavier de Barros; SILVA, Marcio Antonio da. **Educação e Realidade**, v. 42, n. 2, p. 793-807, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623659116>. Acesso em: 10 de dez. 2022.

SOUZA, Edinilsa Ramos de. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. **Ciência & saúde coletiva**, v. 10, p. 59-70, 2005. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csc/v10n1/a06v10n1.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

SOUZA, Irene Garcia Costa de. **SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: A SINGULARIDADE CONSTITUÍDA NA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A ESCOLA**, 2012. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo – SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1643>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SPRY, Tami. Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. **Qualitative Inquiry: Sage Publications**, v. 7, n. 6, p. 706-732, dez. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/107780040100700605>. Acesso em: 10 de dez. 2022.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910)**, 2012. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/a-mulher-escola-brasil-colonia.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

STANCKI, Nanci. Divisão sexual do trabalho: a sua constante reprodução. **Paper apresentado no I Ciclo de Debates em Economia Industrial, Trabalho e Tecnologia**, 2003. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/img/eitt2003_nancistancki.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.

TABET, Paola. **La Construction sociale de l'inégalité des sexes: des outils et des corps**. Paris: L'Harmattan, 1998.

TADEU, Tomaz da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

TADEU, Tomaz da Silva. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 65-66, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300005>. Acesso em: 12 jun. 2023.

TADEU, Tomaz da Silva; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. 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.

TAKAKI, Nara Hiroko. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **Inter Letras**, v. 8, p. 01-19, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Nara-Takaki/publication/341040512_Por_uma_autoetnografiaautocritica_reflexiva/links/5f1476a092851c1eff1e6751/Por-uma-autoetnografia-autocritica-reflexiva.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

TATAGIBA, Ana Paula. Concepções de educação da infância na revista Brasil Jovem (1966-1978). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 10-26, 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5140/art02_30.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

TEIXEIRA, Lucia Helena. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 16, n. 1, p.12-31, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol16n12000.25758>. Acesso em: 21 ago. 2022.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ALVES, José Moysés. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, p. 374-382, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300005>. Acesso em: 10 nov. 2023.

TEODORO, Luciano Gonçalves. O gênero masculino na docência da educação infantil: a convivência com professoras e diretoras face ao trabalho pedagógico. **XI Seminário Internacional De La Redestrado**, 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo8/298.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

TODD, Donald. **This is Us**. Prime Vídeo. Los Angeles, Califórnia, 2016. Disponível em: https://www.primevideo.com/detail/amzn1.dv.gti.c55cfc23-0045-4a41-b1e4-ede19b6aafef?ref_=dvm_pds_tit_br_dc_s_g_mkw_sZXJPUCOn-dc_pcrd_607089013428&mrntrk=slid__pgrid_112816237352_pgeo_9101610_x__adext__ptid_kwd-305925098879&gclid=Cj0KCQjw7PCjBhDwARIsANo7CgmJjs12ovIJ2Z4JR36v0sITb6QAd6KnYeeAFMwuLF2ySVaRR8NKhaEaArzIEALw_wcB. Acesso em: 19 out. 2022.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, p. 435-451, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000400003>. Acesso em: 18 dez. 2022.

TRAGTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. **Educação e Sociedade**, v. 39, p. 183-202, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191196>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TRUJILLO, Gracia. Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. **Educação e pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1527–1540, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>. Acesso em: 10 nov. 2023.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

VALLE, Ione. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i216.792>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Maria Regina de (Org.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, Editora Alínea, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5012670.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

VELOSO, Caetano. **Reconvexo**, 1989. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/47242/>. Acesso em: 8 de nov. 2023.

VIANNA, Cláudia Pereira. 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.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, p. 265-283, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>. Acesso em: 13 ago. 2022.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIOLA, Paulinho. **Meu mundo é hoje**. Letra de Wilson Batista e José Batista: Meu mundo é hoje (eu sou assim). Cd A dança da solidão - Paulinho da Viola. São Paulo: EMI Music LTDA, 1972. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/paulinho-da-viola/486092/>. Acesso em: 25 fe. 2024.

WACHS, Felipe; JARDIM, Camila; PAULON, Simone Maineri, RESENDE, Vera. Processos de subjetivação e territórios de vida: o trabalho de transição do hospital psiquiátrico para serviços residenciais terapêuticos. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 20, p. 895-912, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312010000300011>. Acesso em: 07 nov. 2023.

WALSH, Catherine.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 1 mar. 2023.

WARNER, Michael. Introduction: Fear of a Queer Planet. **Social Text**, n. 29, p. 3–17, 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/466295>. Acesso em: 7 jan. 2023.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, p. 16-22, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 1 mar. 2023.

WITTIG, Monique. The straight mind. **Feminist Issues**, v. 1, n. 1, p. 103–111, 1980.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Editora Appris, 2020.

ZANETTE, Jaime Eduardo; DAL'IGNA, Maria Cláudia. “Ser homem” e “ser pedagogo”: relações de gênero nos caminhos da profissionalização. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 20, n. 43, 2018. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/viewFile/4022/2936>. Acesso em: 7 jan. 2023.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; DIAS, Juliane Santos. Formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas. **Revista Educação & Formação**, v. 2, n. 4, p. 160-180, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1916>. Acesso em: 7 jan. 2023.