
**TRAJETÓRIA DO PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
MEMÓRIAS, RESISTÊNCIAS E SUBJETIVIDADE**

RENAN MOTA SILVA¹
TATIANE DA ROSA VASCONCELOS²
ELENSON GLEISON DE SOUZA MEDEIROS³
PEDRO ROBERTO GONÇALVES MARCELINO⁴
VINICIUS MONTEIRO BENICIO⁵

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma tese cujo objetivo principal foi compreender como o conceito deleuziano de subjetividade pode funcionar em detrimento do conceito tradicional de subjetividade em uma análise micro, meso e macro da realidade do professor homem na educação infantil. Intencionou-se apresentar que a 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 esta práxis encontram frequentemente barreiras das mais diversas naturezas. Para tanto, analisou-se o estigma que acompanha os micro e macro contextos das vivências do pedagogo, que está relacionado as problemáticas da divisão sexual do trabalho, do estereótipo da mulher como cuidadora e do homem como um perigo cuja masculinidade é questionada ao trabalhar na educação infantil.

Palavras-chaves: Educação; Professor; Filosofia da Diferença.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a thesis whose main objective was to understand how the Deleuzian concept of subjectivity can work to the detriment of the traditional concept of subjectivity in a micro, meso and macro analysis of the reality of male teachers in early childhood education. It was intended to present that male teaching in the field of early childhood education is considered a cut within the professional category, whose predominance is

¹ Doutorando em Psicologia (UFPA). Doutorando. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém. Pará. Brasil. renanmota16@hotmail.com

² Doutoranda em Psicologia (UFPA). Doutorando. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém. Pará. Brasil. tatiane.psi@hotmail.com

³ Doutorando em Psicologia (UFPA). Doutorando. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém. Pará. Brasil. elenson_21@hotmail.com

⁴ Graduando em Educação Física (UEPA). Discente. Universidade Estadual do Pará (UEPA). Belém. Pará. Brasil. pmarcelino519@gmail.com

⁵ Bacharel em Direito (FAP). Coordenador do Núcleo de Apoio ao Estudante Faculdade Estácio do Pará (FAP). Belém. Pará. Brasil. monteirovinicius1996@gmail.com

hegemonically female. As they represent diversity in their work contexts, men who dedicate themselves to this practice often encounter barriers of the most diverse nature. To this end, the stigma that accompanies the micro and macro contexts of the pedagogue's experiences was analyzed, which is related to the problems of the sexual division of labor, the stereotype of women as caregivers and men as a danger whose masculinity is questioned when working in the school. child education.

Keywords: Education; Teacher; Philosophy of Difference.

RESUMEN

Este artículo es un extracto de una tesis cuyo principal objetivo fue comprender cómo el concepto deleuziano de subjetividad puede funcionar en detrimento del concepto tradicional de subjetividad en un análisis micro, meso y macro de la realidad de los docentes varones en educación infantil. Se pretendió presentar que la docencia masculina en el campo de la educación infantil es considerada un segmento dentro de la categoría profesional, cuyo predominio es hegemoníamente femenino. Por representar la diversidad en sus contextos laborales, los hombres que se dedican a esta práctica suelen encontrar barreras de la más diversa índole. Para tanto, analisou-se o estigma que acompanha os micro e macro contextos das vivências do pedagogo, que está relacionado as problemáticas da divisão sexual do trabalho, do estereótipo da mulher como cuidadora e do homem como um perigo cuja masculinidade é questionada ao trabalhar na educação Infantil.

Palabras clave: Educación. Maestro. Filosofía de la diferencia.

INTRODUÇÃO

Este texto integra o arcabouço teórico da tese de doutoramento vinculado à linha de pesquisa Psicologia Social e socializações do Grupo de Pesquisa Transversalizando: ensino, pesquisa-intervenção e extensão (UFPA) e do Grupo de Estudos Decoloniais (GED/UFRRJ). Trata-se de uma pesquisa que tem por objetivo precípua compreender à luz da bibliografia consultada, como a noção de subjetivação deleuziana, em detrimento do conceito tradicional de subjetividade, pode servir para uma análise sui generis dos níveis micro, meso e macro da realidade do professor homem na Educação Infantil (EI).

Assim, sabe-se que o contexto educacional brasileiro se cruza com o estudo das diversas entidades que o compõem. Sob uma perspectiva macrossistêmica, a escola é vista como uma organização sujeita à mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicos e culturais e, por isso, a literatura apreende a escola em sua complexidade. (TRAGTENBERG, 2018; LIMA, 2010; TORRES, 2005; TEIXEIRA, 2000).

No que diz respeito à visão do mesossistema, refere-se ao conjunto de relacionamentos entre dois ou mais microssistemas (POLETTO e KOLLER, 2008), pesquisa envolvendo relações professor-aluno notáveis (AMORIM, LESSA e CARMO, 2022; BELOTTI e FARIA, 2010), família-escola (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010; POLONIA e DESSEN, 2005), bem como a prevalência da tríade escola-família-comunidade (SOUSA e SARMENTO, 2010). Os microssistemas, por sua vez, referem-se à centralidade dos objetos individuais de modo a torná-los um objetivo epistemológico, como os estudos voltados para professores do sexo masculino (PEREIRA, 2016). A partir desse desenho contextual, este trabalho pode ser posicionado na dimensão do microssistema, afinal, propõe a centralidade da subjetividade docente na EI.

A atuação do professor homem na EI é considerada um recorte dentro da categoria profissional, onde há predominantemente a atuação laboral feminina. Por representarem a diversidade de seu ambiente de trabalho, os homens comprometidos com essa prática muitas vezes enfrentam diversos obstáculos. Dessa forma, de acordo com (BRASIL, 2005) esta etapa da Educação Básica (EB) tem a finalidade de desenvolver integralmente na criança até 5 anos de idade os aspectos físicos, intelectual, psicológicos e social, com vista à complementar a ação da comunidade e família.

Quanto ao ensino no Brasil, iniciou-se no período colonial (1500 – 1822) com a chegada da Companhia de Jesus, que se dedicou a atividades educativas buscando converter os povos indígenas em saberes europeus, ou seja, lançam seus padrões educacionais no Brasil com a premissa do evangelismo. Assim sendo, a profissão docente começou no século XVI, e o domínio totalitário dos professores religiosos e da Igreja Católica exigiu uma forma de educação que andasse de mãos dadas com a organização de escolas primárias e escolas de formação de professores.

Os padres que compuseram os jesuítas iniciaram a história da educação no Brasil com modelos de dogma e costumes próprios concentrados nas mãos da igreja, a catequese e o treinamento adequado são exclusivamente para os de maior status social (a elite masculina branca), excluindo as mulheres. Em circunstâncias limitadas, elas podiam fazer o catecismos e participar da educação fornecida exclusivamente em suas próprias casas (STAMATTO, 2012).

Em 1549, a chegada dos jesuítas trouxe o catolicismo e os costumes europeus para o Brasil, desbravando seus métodos de ensino. Essa premissa de ensino somente foi cessada por

ocasião do mando do Marquês de Pombal datado de 1759 quando decidiu expulsar a Companhia de Jesus. Deve-se mencionar que as povos originários que aqui estavam tinham uma educação própria, longe do modelo educacional repressivo imposto pelos europeus, o Ratio Studiorum.

Por cerca de 210 anos no Brasil, o Ratio Studio contribuiu para o declínio da educação formal no Brasil, pois as excomunhões religiosas desencadearam o fim do sistema de educação formal, apenas para virar em outras direções com a chegada da família real brasileira. Depois, há o desenvolvimento das origens da profissão docente, entrelaçadas com a cultura, a política e a religião. Nessa situação temporária, a Declaração da Independência do Brasil – 1822 – e a promulgação da Constituição Brasileira – 1824 – previram no artigo 179 o ensino primário e gratuito para todos os cidadãos.

Em 1826, um decreto estabeleceu quatro níveis de instrução: Pedagogia (Primária), Liceu (Secundária), Ginásio e Academia. Concomitantemente (1827-1946) com a lei federal de 15 de outubro, foram criadas escolas elementares em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, assim como escolas para meninas, e ainda eram administrados concursos de professores. A Lei de 1834 alterou a constituição para implementar reformas no ensino primário e secundário e na formação de professores, elevando assim a autoridade central no ensino superior para a Academia.

Essa decisão lançou a descentralização da educação junto com a profissionalização dos professores em cargos públicos. Sobre a padronização da profissão docente, Nóvoa (2017) descreve que o processo de nacionalização do ensino consistiu apenas na substituição dos professores religiosos sob a liderança da igreja por outros professores seculares subordinados ao Estado. Entretanto, houve mudanças significativas na avaliação da profissão docente, onde ainda era visível a atuação dos padres da época. A mesma prática de ensino prescrita pela igreja continuou a ser mantida.

Sem dúvida, a figura do professor é fundamental na interação de socialização e desenvolvimento humano, e na caracterização de seu trabalho, ele encontra o objetivo de garantir o acesso frequente ao conforto social para os alunos com atividades mediadoras entre o desenvolvimento desse aluno no cotidiano, o que permite uma visão crítica de seu tempo (BASSO, 1998). Nessa perspectiva, considerando o ensino e a aprendizagem, esse profissional mostra excelentes qualidades na tentativa de promover mudanças para promover o pensamento crítico reflexivo.

Considerando a importância do professor na sociedade de forma mais ampla e à luz das discussões teóricas realizadas, conclui-se que é preciso pensar a aprendizagem que tem passado por diversos cenários econômicos, políticos, sociais e culturais. O Brasil dos séculos 18 e 19 deve ser lembrado como o berço do reconhecimento, do profissionalismo e, principalmente, do reconhecimento da participação feminina na educação.

A FILOSOFIA DA DIFERENÇA: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A noção de subjetivação, a qual baseia este artigo, há de ser diferenciada do que é entendido como subjetividade na tradição psicológica. 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, dentro do sujeito, permite não só a distinção dos indivíduos como também centralizam o processo de organização dos sentidos de mundo (PRADO FILHO e MARTINS, 2007).

Nessa perspectiva, “subjetividade parece sugerir imediatamente a interioridade, mas não há nada de natural nessa relação” (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p. 17). Isso porque, do mesmo modo que o cristianismo é o responsável pela interioridade, a modernidade é pela subjetividade, sendo a última um resquício da ontologia cristã, em outras palavras, a noção de subjetividade, característica da modernidade, em consonância com a concepção cristã, dá origem a uma noção universal de natureza humana (FOUCAULT, 1984).

Desse modo, 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 mera 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 e FURLAN, 2013).

Conforme 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 EI, considera-se a relevância de acompanhar o quadro conceitual dos processos descentrados a partir da lógica Foucaultiana advinda desses profissionais. Aqui, interessa as multiplicidades, 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 deste artigo considera tanto a filosofia da diferença, a qual subsidiará a construção desta escrita, como também os 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 deste artigo buscou refletir sobre esta primeira etapa da EB que é por senso comum entendida como atuação laboral feminina (cuidado maternal), o que contribui por acreditar que a EI é tão somente exercida por professoras, o que pulsa compreender as implicações históricas onde professores homens buscam se inserir e serem aceitos.

A questão da diferença se origina a partir de uma nova consideração sobre a tradição filosófica e seus efeitos no pensamento, nas relações e na ontologia. Nessa perspectiva, Rezino e Souza (2018) expõem os cânones da filosofia ocidental. Conforme os autores, faz parte desta conhecer o que já foi pensado, sendo necessário valer-se sumariamente da representação e racionalização. Nesse caso, nota-se um movimento de privilegiar certas categorias em detrimento de outras.

No decorrer da história da filosofia, tais cânones passaram por investigações e encontraram na diferença a possibilidade de serem superados. A exemplificar, já no século XIX, Nietzsche, por meio do conceito do eterno retorno, enfatizou a diferença enquanto processo filosófico (DELEUZE, 1976b), todavia, é na obra de Gilles Deleuze que o conceito adquire maiores proporções e novos alcances, a partir do século XX (REZINO e SOUZA, 2018).

Nesse contexto, Deleuze e Guattari (1992) ao perguntarem sobre o que é a filosofia, realizam um aprofundamento no modus operandi do pensamento ocidental e explicam-no a partir da analogia à arte do retrato. Conforme os autores, não se trata “fazer parecido”, ou seja, de repetir os discursos dos filósofos, mas de atuar de modo semelhante. A partir dessa ação que uma série de suposições se apresentam, como a linearidade do pensamento, a representação e o

modelo cognitivo, que consiste no reconhecimento e classificação dos fenômenos, o que implica, necessariamente, na delimitação desses (REZINO e DETONI, 2022).

Com base no supradito, Deleuze (2018) argumenta de modo crítico sobre as consequências, os sintomas do pensamento filosófico tradicional na contemporaneidade, e evidencia o privilégio da identidade em detrimento da diferença, isso porque o autor não se baseia em uma lógica que propõe a divisão entre o inteligível e o sensível, pelo contrário, denuncia a filosofia enquanto subordinada desta. Como resultado, tem-se um fazer filosófico que apresenta o mundo a partir de uma concepção de estabilidade, que, para o autor, torna-o convencional, prático, reducionista, reprimido e aparentemente seguro, uma máquina de produção de ideais das mais diversas naturezas.

Nessa perspectiva, a diferença é reduzida a contraposição à identidade e passa a ser desconsiderada, em suas palavras, “mutilada”. Destarte, por meio do exame conceitual cuidadoso e da apreensão da diferença a partir de si mesma, Deleuze (2018) constitui uma filosofia potencialmente criadora, fundamentada no caos e na desconstrução dos enquadramentos representacionais (REZINO e SOUZA, 2018). Versou compreender a filosofia como espaço de experimentações e criações, de introjetar a multiplicidade de abordagens e composições, a manter uma vinculação com o inusitado (DELEUZE, 2018).

Uma das características do pensamento deleuziano é a mudança radical enquanto um a priori, afinal, “não existe um acontecimento, palavra, termo, cujo sentido não seja múltiplo” (DELEUZE, 1976a, p. 4). Logo, é na adoção da multiplicidade, do movimento e transformação enquanto constantes que o autor revoluciona a temática da diferença na filosofia.

Adiante, Damasceno (2011) reconhece que a filosofia da diferença não só possui conexões com a pluralidade como também representa um convite à experiência interdisciplinar, posto que fomenta o debate coletivo ao operar sob conceitos no campo da educação, arte, psicanálise, sociologia, psicologia e demais áreas do conhecimento (PEREIRA, 2014). No que tange pesquisa educacional à luz da ótica de Deleuze, a literatura revela a problematização dos rumos da cotidianidade escolar (GALLO, 2002), cujo fomento ao diálogo com os principais teóricos do desenvolvimento e aprendizagem (MOSTAFA, 2008), a apreensão dos conceitos educacionais (CORAZZA, 2012) e ainda, a concepção pós-crítica nas questões educacionais brasileiras (PARAISO, 2004).

Em estudos de recorte sociológico, expressa-se pela ligação à questões como fascismo na contemporaneidade (LEMOS e REIS JÚNIOR, 2016), territorialidade (DELEUZE, 2003), crítica ao paradigma econômico capitalista-neoliberal e funcionamento estatal (DELEUZE, 1980). Em Psicologia, a filosofia da diferença ressoa em três principais níveis: teórico, metodológico e técnico, ou seja, está presente na construção do conhecimento, na psicologia científica e no cuidado.

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

O projeto Starting Strong Network 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” (OCDE, 2006). No dia a dia na EI, a cristalização dos papéis masculino e feminino levam à categorização e hierarquização de diferentes práticas, que criam diferenças entre comportamentos considerados “anormais” e “normais” para a sociedade. Para tanto, 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.

Deveras, Sousa e Guedes (2016) ressaltam que o professor homem na EI 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 por ser professores na EI. Para tanto, faz-se necessário o enfrentamento, por exemplo, ao projeto de Lei n.º 1.174/2019 no estado de São Paulo 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.” (UNICEF, 2021, p. 10). Ou seja, é notório que não é a escola este lugar de violência infantil.

É diante desta complexa questão que o artigo direcionou o olhar para os professores homens com práxis pedagógica de atuação na EI, alvo epistemológico deste artigo, na ótica dos desafios de compreender a temática laboral deste profissional no contexto educacional brasileiro.

A SUBJETIVIDADE NO PROFESSOR HOMEM COM ALUNOS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Tendo em vista assimilar as subjetivações na práxis de trabalho de professores homens na EI e de fato como são vivenciados, aceitos ou rejeitados, ao considerar as singularidades que constituem a atuação masculina nesta primeira etapa da EB, a presente pesquisa será fundamentalmente apoiada no arcabouço teórico da teoria piagetiana nos estágios que compreendem a primeira infância. Para tanto, compreende-se que o ato educar e ensinar são indissociáveis, cuja escola como o local de construção de narrativas e conceituações, perpassa muitas vezes por conflitos, conquistas, divergências, recuos, retomadas e tensões.

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 “(des)continuar” as formas muitas vezes ultrapassadas para o convívio social. Entende-se portanto que, o trabalho dentro do ambiente com EI ainda reproduz uma separação com o afastamento de professores homens. Ao problematizar essa temática, buscar-se-á aprofundamentos na necessidade de compreender as subjetividades que cercam a práxis de atuação docente. Ainda, há de se levar em conta que a EI ilustra claramente a divisão sexual do trabalho e, conforme Rabelo (2010) duas forças são responsáveis por tornar esse espaço dito 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 (OLIVEIRA e VIVIANI, 2019).

Uma vez que os papéis profissionais 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 enquanto ser no mundo, e, a partir disso, será possível construir novas políticas educacionais e artefatos utilizados no processo educacional (DAROS e PALUDO, 2013). É diante dessa problemática, construída historicamente, como subproduto do processo de constituição da sociedade brasileira e suas formas culturais, que este estudo, pioneiro na psicologia social, se propõe compreender por que professores homens escolhem atuar na EI.

PROBLEMA PESQUISADO

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. Isto posto, esse movimento é visível em Ball et al. (2013), quando, em análise da subjetividade docente no Brasil explica os padrões organizados para formar a própria imagem, o sentido de si e do outro.

No entendimento de Mancebo (2007), a autora destaca a concentração no sujeito ao apontar a subjetividade docente a partir de um conjunto formado por inteligência, potencialidades, desejos, valores e recursos pessoais. Já, Santos, Antunes e Bernardi (2008) mencionam-na pela via dos conceitos de motivação e bem-estar, o que é em si um movimento de individuação. Se há um estudo que vem a sintetizar 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 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 atividade laboral. Para o professor homem, a docência na EI 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”, no qual a mulher possui uma essência inata de cuidadora, com inclinação para o “maternar” (LOURO, 1997b).

Isto posto, esses profissionais possuem, de modo apriorístico, o “preconceito” introjetado, o que auxilia 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 EI é afetada pelo fato de ser homem. Portanto, referenciar essa práxis da filosofia da diferença com a teoria do desenvolvimento humano de Piaget como categorias de análise permitiu compreensões do professor homem na primeira etapa da EB consigo mesmo e suas potencialidades neste espaço educacional.

Quando o professor homem exerce sua atividade na EI, este desabona a vontade muitas vezes prematura da sociedade, passa-se a coexistência de um descompasso da realidade propriamente dita. Assim, 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. Logo, entende-se que é a noção historicamente herdada de subjetividade tida como uma premissa na literatura que se debruça sobre essa complexa questão. Assim, a proposta foi precisamente construída por um embasamento fora desse quadro conceitual, fora do império do indivíduo, especificamente, a subjetivação docente, a qual representa uma lacuna nas pesquisas científicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste artigo, fruto das implicações desenvolvidas no doutoramento, reside no preenchimento da lacuna epistemológica e no avanço da literatura científica no que tange a noção de subjetividade para a apreensão das singularidades de professores homens na Educação Infantil. A partir da realização da pesquisa, foi possível validar empiricamente os alcances dessa filosofia e, ao mesmo tempo, explorar a relações docente em tom expansivo e não reducionista. Para além, o deslocamento da noção de subjetividade implicou na organização a partir dos níveis micro, meso e macro, a promover um aprofundamento nas conexões dos fenômenos concernentes a esses níveis.

Neste seguimento de entendimento, a originalidade do artigo demonstrou à luz da filosofia da diferença em Deleuze embasamento particular em relação a questão da linguagem, com seus sentidos e significados permitindo contribuições 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 que, porventura, venham se basear na filosofia da diferença. Já as segundas vão de encontro a construção de estratégias de

enfrentamento para problemáticas, ressignificação de vivências e fomento à novas maneiras de se compreender a prática docente de homens na EI.

Assim, sustentou-se a ideia inicial de que o professor homem pode e deve exercer sua práxis na EI da mesma maneira como nas outras etapas da EB com vistas à 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, pois é imperativo pensar em propor sugestões para se construir um ambiente de atuação desse professor que, a partir desta escolha, seja menos preconceituoso, mais tolerante e inclusivo.

A discussão do porquê professores homens optam pela atuação na EI, é historicamente ofuscada no entendimento 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 (ARAÚJO, 2009). Louro (1997a) relata que 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. 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.

Pouco se escreve sobre o professor homem na EI com vistas à filosofia da diferença. Por isso, recaem grandes responsabilidades sobre pesquisadores, mas também se abrem possibilidades à produções de novas perspectivas em bases conceituais e posicionamentos ético-políticos para ultrapassar os mitos sobre as narrativas desse professor. Assim, a relevância deste artigo caminha na importância de começar a problematizar e incentivar o diálogo sobre essa concepção com vistas à proporcionar o início da busca pela igualdade de compreensões no âmbito social e educacional. Trazer 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. Diante disto, resta cristalino que, pensar a prática docente a partir de múltiplas formas, processo de subjetivação, onde tudo além do eu (professor) seja considerado.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. P. P.; LESSA, L. F; CARMO, A. J. O papel da afetividade na educação infantil integral: um estudo sobre a relação professor-aluno. **Revista Científica UNIFAGOC-**

Multidisciplinar, v. 6, n.º 1, 2022. Disponível em:
<https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/view/687/794>. Acesso em: 04 nov. 2023.

ARAUJO, M. Lei de 15 de outubro de 1827. **Revista Educação em Questão**, v. 36, n.º 22, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3975>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BALL, S. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v. 46, n.º 32, p. 9-36, 2013. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959981002.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2023.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 19-32, 1998. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMYyTP9Fzf/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2023.

BELOTTI, S. H. A.; FARIA, M. A. de. Relação professor/aluno. **Saberes da Educação**, v. 1, n.º 1, p. 01-12, 2010. Disponível em:
<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.257/2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância**. Brasília-DF, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2005.

CASSIANO, M.; FURLAN, R. 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/dgLDtXKSwwqS85RSQSJpRrZP/abstract/?lang=pt>. Acesso em 16 dez. 2022.

CORAZZA, S. M. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, v. 5, n.º 8, p. 1-19, 2012. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/3370/337027359008.pdf>. Acesso em 13 dez. 2022.

DAMASCENO, V. M. Sobre a ideia de dramatização em Gilles Deleuze. **DoisPontos**, v. 8, n.º 2, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/21519>. Acesso em: 2 dez. 2022.

DAROS, T. M. V.; PALUDO, K. Qual criança? Qual infância? Qual qualidade na educação infantil?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n.º 2, p. 151-159, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061924003.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

DELEUZE, G. Deux régimes de fous. **Textes et entretiens 1975-1995**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Editora Paz e Terra, 2018.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976a.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro. Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mille Plateaux**. Paris: Éditions du minuit, 1980.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976b.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n.º 2, 2002. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- LEMO, F. C. S.; REIS JÚNIOR, L. P. Algumas contribuições de Deleuze para pensar a sociedade de controle e o microfascismo. **Poesis: Revista de Filosofia**, v. 13, n.º 1, p. 72-79, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/poesis/article/view/1690>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- LIMA, A. M. F. D. et al. Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n.º 6, p. 33078-33092, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-020>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- LIMA, L. C. **Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional**. Fundação Manuel Leão, 2010.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula. História das mulheres no Brasil**, v. 2, p. 443-481, 1997b. 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 set. 2023.
- MANCIBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação 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.
- MOSTAFA, S. P. **Vigotsky e Deleuze: um diálogo possível?** Campinas: Alínea Editora, 2008.
- NÓVOA, A. 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. 2023.
- NÓVOA, A. “O passado e o presente dos professores”. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora, 1995.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Primeira infância**. 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/primeira-infancia/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

OECD. **Starting strong II: Early Childhood Education and Care**, Paris: OCDE Publishing, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>. Acesso em: 21 ago. 2023.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. 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. 2023.

OLIVEIRA, R. P. de; VIVIANI, L. M. A questão das identidades docentes em berçários: Caught between diapers and the blackboard: **Teacher identities in nurseries**. Revista Portuguesa de Educação, v. 32, n.º 1, p. 73-90, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14947>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PEREIRA, M. A. B. **Professor homem: o estrangeiro na educação infantil**. Appris, 2016.

PEREIRA, M. V. Sobre interdisciplinaridade e diferença: um debate filosófico. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, 2014. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8729/2/sobre_interdisciplinaridade_e_diferenca_um_debate_filosofico.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. 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, A. C.; DESSEN, M.A. 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.

PRADO FILHO, K.; MARTINS, S. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n.º 1, p. 14-19, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300003>. Acesso em: 27 dez. 2022.

RABELO, A. O. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças”-A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, n.º 15, p. 163-173, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34915599012.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

REZINO, L. F.; SOUZA, P. F. de. Em diálogo Gilles Deleuze e Platão: do simulacro à reversão do platonismo. **Ideias**, v. 9, n.º 2, p. 209-232, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/ideias.v9i2.8655424>. Acesso em: 21 dez. 2022.

REZINO, L.; DETONI, P. Outrem como desafio à diferença. **Educação e Filosofia**, v. 35, n.º 75, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n75a2021-59998>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, v. 31, n.º 1, p. 46-53, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806407.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei n.º 1.174, de 16 de outubro de 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#:~:text=Confere%20a%20profissionais%20do%20sexo,com%20crian%C3%A7as%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil>. Acesso em 20 out. 2023.

SOUSA, M. M.; SARMENTO, T. Escola–família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**, n.º 17-18, p. 141-156, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>. Acesso em: 23 dez. 2022.

STAMATTO, M. I. S. **Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910)**. Programa de pós-graduação em educação – UFRN. 2012. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/a-mulher-escola-brasil-colonia.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

SOUSA, L. P. D., GUEDES, D. R. 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. 2023.

TEIXEIRA, L. H. G. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 16, n.º 1, p.12-31, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol16n12000.25758>. Acesso em: 21 ago. 2023.

TORRES, L. L. 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, M. **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. 2023.

UNICEF. **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. 2023.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos pagu**, p. 81-103, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>. Acesso em: 13 ago. 2023.